

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L'EMILIA-ROMAGNA
IRRE EMILIA-ROMAGNA

FUNZIONI TUTORIALI

*Ricerca sul curricolo
e innovazione didattica*

a cura di
CLAUDIA VESCINI

*Contributi di:
Pier Giovanni Bresciani, Alberta Fabbri, Monica Piolanti
Andrea Porcarelli, Patrizia Selleri, Marco Tibaldi, Vincenza Tondelli
Ornella Scandella, Mariella Spinosi, Claudia Vescini*

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Funzioni tutoriali' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto 'Gruppi di ricerca'. Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi 2004 per la formazione in servizio e dei fondi 2005 e 2006 della legge 440/97 per il sostegno all'autonomia scolastica.

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Andrea Porcarelli (coordinatore), Manuela Altilia, Luciana Bellatalla, Paola Chiorboli, Maria-grazia Contini, Alberta Fabbri, Maurizio Fabbri, Graziella Gasperoni, Giancarlo Giovagnoli, Monica Piolanti, Addolorata Anna Rubbino, Stefania Santandrea, Patrizia Selleri, Marco Tibaldi, Vincenza Tondelli, Claudia Vescini, Valentina Zappaterra.

Coordinamento scientifico del progetto di ricerca: Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli

Coordinamento redazionale: Claudia Vescini

Editing: Cristina Gubellini

Collana "Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Quaderno n. 11, settembre 2007

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-32-8

Stampa Tecnodid editrice, Napoli, settembre 2007

Indice

Presentazione della collana 5
Luigi Catalano

Introduzione 6
Claudia Vescini

Parte I - Per una teoria del tutor

La funzione di tutor tra mediazione ed appropriazione delle conoscenze 7
Patrizia Sella

Compiti tutoriali: idee e proposte per riflettere e per decidere 16
Mariella Spinosi

Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive 27
Andrea Porcarelli

La funzione di tutorato e il ruolo del tutor 45
Pier Giovanni Bresciani

Parte II - Tutor e funzioni tutoriali

Il tutor in funzione orientativa 55
Monica Piolanti

Tutor e relazione educativa nella scuola 63
Marco Tibaldi

La funzione tutoriale di cura della relazione con le famiglie 71
Claudia Vescini

Un'esperienza di coordinamento e facilitazione all'IC "Micheli" di Parma 79
Vincenza Tondelli

Parte III – Un discorso ancora aperto

Ri-considerare il tutor	83
<i>Ornella Scandella</i>	
Il gruppo docente e le funzioni tutorali: un laboratorio per capire ciò che si fa e come si fa	94
<i>Mariella Spinosi</i>	
Tutor come (?): per una sintesi provvisoria	118
<i>Alberta Fabbri</i>	
Conclusioni	122
<i>Claudia Vescini</i>	

Postfazione

Un ‘ponte’ verso nuove indicazioni nazionali	125
<i>Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli</i>	

Presentazione della Collana

UNA SCUOLA IN CAMMINO

*Luigi Catalano**

**Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Negli anni tra il 2004 e il 2006 si è sviluppata in Emilia-Romagna un'intensa attività di ricerca e formazione sui temi dell'innovazione nella scuola di base, promossa dall'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna in partenariato con l'IRRE Emilia-Romagna. L'azione di 'ricerca' (in riferimento ai nuovi ordinamenti del primo ciclo e alle innovazioni curriculari nella scuola dell'autonomia) ha previsto la costituzione di sedici gruppi di lavoro (10 su temi di carattere disciplinare, 6 di carattere pedagogico-organizzativo), formati da insegnanti delle scuole impegnate nell'innovazione, da rappresentanti delle associazioni professionali e disciplinari dei docenti, da ricercatori dell'IRRE e dell'Università, da dirigenti tecnici.

L'obiettivo dell'iniziativa era triplice: sviluppare una riflessione critica sui contenuti culturali proposti dall'Amministrazione, commisurare le innovazioni con le migliori pratiche diffuse nelle scuole, affrontare le questioni della valutazione.

I sedici volumi che documentano le attività svolte sono il frutto di collaborazioni scientifiche tra i centri di ricerca didattica e universitaria e le scuole. Il raccordo fra teoria e prassi è garantito in particolare dall'USR E-R e dall'IRRE E-R, con la collaborazione delle associazioni professionali.

I risultati della ricerca dimostrano che il confronto aperto degli attori della ricerca sulle tematiche pedagogiche e su quelle disciplinari rappresenta un momento indispensabile di partecipazione e riflessione critica allo sviluppo della scuola, in relazione ad un territorio fertile dal punto di vista culturale ed educativo come è quello dell'Emilia-Romagna.

La ricchezza delle pratiche innovative, le proposte sul curricolo e sulle costanti pedagogiche che sottendono i modelli didattici di una scuola di eccellenza acquistano un significato pregnante per la costruzione di un curricolo per le scuole dell'Emilia-Romagna, ma si propongono anche come idee, indicazioni e riflessioni utili per il contesto nazionale. Solo la pluralità delle migliori intelligenze potrà contribuire alla costruzione di una scuola aperta e flessibile, accogliente ed equa, in linea con gli orientamenti europei.

Sommessamente, è questo il messaggio positivo che vorremmo diffondere con la pubblicazione della collana dei quaderni di ricerca sul curricolo.

INTRODUZIONE

*Claudia Vescini**

**Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna*

Il Gruppo regionale di ricerca sulla Riforma per l'area tematica "Funzioni tutoriali", coordinato da Andrea Porcarelli, ha proceduto ad una progressiva definizione della figura del tutor e delle funzioni ad esso collegate, attraverso un'attenta ricognizione delle esperienze maggiormente significative, realizzate dalle istituzioni scolastiche, un confronto attivo ed uno scambio di idee ed opinioni, uno studio della normativa e di alcuni testi, una elaborazione di contributi.

Il lavoro del gruppo si è sviluppato nell'arco di tempo in maniera interessante e propositiva, fino a giungere alla presente pubblicazione, che si avvale sia di contributi di membri del gruppo, sia di apporti di studiosi ed esperti che si sono occupati della tematica.

Gli autori hanno inteso sottolineare la valenza della figura del tutor e delle funzioni ad essa collegate, recuperandone il ruolo in chiave prevalentemente sistemica ed intendendolo quale facilitatore di processi e di dinamiche interpersonali, promotore di reti sociali, culturali, professionali, propulsore di domande, comunque sempre parte integrante di un gruppo che cresce insieme, in un confronto paritario.

All'interno di questo approccio collegiale e collaborativo, tale figura può trovare spazio e modo di essere, approccio che dà cittadinanza alle diverse identità, aspettative, sensibilità, culture di cui ciascun docente, genitore o studente è portatore, valorizzando le differenze e mettendole a disposizione del gruppo, in quanto ricchezza e valore.

Il presente contributo è articolato in tre parti; la prima affronta questioni riguardanti la delimitazione di alcuni nodi problematici inerenti le funzioni tutoriali, i diversi provvedimenti normativi, il tutor nei processi di sviluppo e di apprendimento, le dimensioni tutoriali nella professionalità docente e nell'azione didattica ed infine le funzioni di tutorato e accompagnamento nella formazione e nel lavoro. La seconda parte focalizza la funzione orientativa esercitata dal tutor, la connessione tra azione di tutoraggio e relazione educativa, la cura del rapporto scuola e famiglia e la narrazione di un'esperienza di coordinamento e di facilitazione all'interno della scuola. Infine, la terza parte contiene alcune riflessioni per ripensare la figura del tutor e fare della tutorship uno strumento utile ai fini dell'apprendimento e del successo formativo, la descrizione di un laboratorio per l'assunzione consapevole delle funzioni tutoriali e un repertorio di domande volte a delineare elementi di problematicità in uno scenario ancora in divenire.

Parte I

Per una teoria del tutor

LA FUNZIONE DI TUTOR TRA MEDIAZIONE ED APPROPRIAZIONE DELLE CONOSCENZE

Patrizia Selleri *

** Alma Mater Studiorum - Università di Bologna Facoltà di Psicologia*

Negli ultimi decenni, le funzioni che un tutor può svolgere nei processi di sviluppo e di apprendimento sono state studiate da molti autori, tutti interessati a comprendere meglio non solo “cosa si apprende e cosa si sviluppa” ma soprattutto “come” questo cambiamento quantitativo nelle conoscenze di un soggetto sia accompagnato da un cambiamento qualitativo nei processi di base che sottostanno allo sviluppo e all’apprendimento.

È interessante sottolineare come a questo argomento si siano appassionati autori convinti che i processi di sviluppo non avvengano esclusivamente “nella mente di ogni singolo individuo”, ma siano da collocare “nello spazio psicosociale tra gli individui”, cioè nella rete di relazioni che quotidianamente coinvolgono adulti e bambini. Vediamone alcuni esempi.

La scuola storico-culturale russa

Attorno agli anni '20, in Russia, si afferma la posizione di alcuni studiosi che fanno delle relazioni sociali il fulcro delle loro riflessioni sul tema: sviluppo e apprendimento.

L'esponente più conosciuto di questo gruppo è certamente Lev Vygotskij, che nel suo lavoro più citato (Vygotskij, 1934) discute i rapporti tra pensiero e linguaggio, individuando l'origine del pensiero proprio nel linguaggio interpersonale, che via via si trasforma in linguaggio interiorizzato e quindi in forme di pensiero individuali; in questo modo il linguaggio diventa uno degli strumenti fondamentali per condividere, tra adulti e bambini, non solo la conoscenza degli oggetti e dei loro nomi, ma anche l'uso che ne viene fatto. Infatti il linguaggio, come gli oggetti e le idee, sono il frutto di una costruzione sociale (quindi un “artefatto”) che nel tempo (ecco la prospettiva storica!) sono stati modificati dall'azione comune. Inoltre l'idea di Zona di Sviluppo Prossimale, intesa come la “..distanza tra lo sviluppo attuale, definita dal tipo di abilità mostrata da un soggetto che affronta individualmente un compito e il livello di sviluppo di cui un soggetto dà prova

quando affronta un compito del medesimo tipo con l'assistenza di un adulto o di un coetaneo più abile“, è l'immagine metaforica che descrive lo spazio in cui ha luogo l'interazione (Carugati, Selleri, 2005, Cap. 2) e dove anche il binomio insegnamento-apprendimento si trasforma nella coppia di termini “mediazione ed appropriazione”. Quindi, se questi processi avvengono alla presenza di altri individui con cui il soggetto più giovane, ma soprattutto “più inesperto”, è impegnato in attività quotidiane, il ruolo e le funzioni del tutor, in questo caso il soggetto “il più esperto”, devono essere studiate di pari passo con i progressi individuali messi in luce dai traguardi raggiunti nella soluzione di prove o compiti scolastici.

Ma attenzione, perché il “più esperto” non deve necessariamente essere un adulto, né tanto meno un insegnante, così come chi è ritenuto “esperto” in un ambito può cedere questo primato ad altri (magari considerati “inesperti” in attività diverse), se si varia l'oggetto d'esperienza; si realizza quindi un'alternanza di ruoli, una flessibilità che spinge sempre di più i soggetti a stabilire interazioni significative con gli altri, nelle quali è indispensabile la mediazione operata dal linguaggio.

Così, mentre per definizione gli insegnanti “insegnano” il loro sapere esperto, i tutor “più esperti” operano una mediazione delle loro conoscenze, tacite e procedurali, nei confronti dei soggetti meno esperti, che si appropriano di entrambe, quindi non solo imparano nuovi contenuti (e questo già farebbe la gioia degli insegnanti!) ma soprattutto li collocano in un universo di significati condivisi all'interno della cultura di cui fanno parte: fanno proprie, attribuendo loro significati precisi, le conoscenze e le strategie utili per risolvere da soli un compito che precedentemente erano in grado di affrontare solo con l'aiuto di un soggetto “più esperto”.

La nozione di *scaffolding*

Con un salto di alcune decine d'anni, ed anche trasferendosi su di un altro continente, la funzione dell'adulto come “costruttore” delle abilità dei bambini la si trova nei lavori di Bruner, indicata con il termine *scaffolding*. Si tratta di un'altra metafora che utilizza la funzione svolta dalle “impalcature” per esprimere il ruolo di sostegno esterno che gli adulti assumono nei confronti dei bambini (Emiliani, Carugati, 1985, Cap. 2). Come nella realizzazione degli edifici, le impalcature servono agli operai per accedere ad ogni parte dell'opera in costruzione, per rifinire l'esterno ma anche come piani di carico per depositare i materiali da costruzione indispensabili per ultimare gli interni; una volta terminata l'opera, però, devono essere smontate, perché oramai inutili; allo stesso modo l'adulto interviene nell'interazione con il bambino e con le proprie abilità offre un sostegno, un aiuto ed un controllo dall'esterno al “meno competente”, che in questo modo utilizza l'altro per compiere esperienze che diversamente gli sarebbero impediti. In seguito, però, l'adulto deve fare “un passo indietro”, per lasciare l'altro libero di esercitare quanto ha appreso. Basti pensare a quanto accade sul piano motorio: offrire un sostegno, dare la mano al bambino che muove i primi passi significa permettergli di esplorare l'ambiente che lo circonda con la sicurezza di un solido appoggio, ma poi si toglie la mano e si chiede al bambino di provare da solo a mettere in pratica quanto ha imparato.

Il ruolo del conflitto nell'azione reciproca di *tutoring*

Sempre alla fine degli anni '70, anche la teoria dello sviluppo di Piaget viene attraversata dall'onda lunga dei ripensamenti dovuti all'introduzione di una dimensione sociale nei processi di sviluppo. Sono gli anni in cui in Europa la psicologia, ed anche la psichiatria, rifiutano l'idea di una visione strettamente individuale sia nella descrizione dello sviluppo cosiddetto "normale" sia nell'eziologia dei disturbi mentali; ciò che viene messo in discussione è il fatto di aver trascurato per anni, soprattutto nelle ricerche sullo sviluppo, l'influenza che il contesto sociale produce nel modo in cui gli individui definiscono ed interpretano le situazioni di cui sono protagonisti.

Si apre quindi la strada ad una prospettiva di tipo sociocostruttivista, che articola le ricerche su sviluppo ed apprendimento cercando di leggere e controllare sperimentalmente il contesto di esecuzione delle prove cognitive, appunto per studiare le influenze che le diverse condizioni in cui i compiti cognitivi vengono proposti ai soggetti possano produrre differenze nelle prestazioni individuali (Carugati, Selleri, 2005, Cap. 3). La nozione più intrigante, e per certi versi la più illuminante, è sicuramente quella di *conflitto sociocognitivo* (Carugati F., 1984; Carugati F., 1991; Carugati F., 1997; Doise, W, Palmonari, A., 1988; Mugny, G., De Paolis, P. e Carugati, F., 1988; Carugati F., Perret-Clermont A.N., 1999).

In questo caso l'azione di *tutoring* viene indotta sperimentalmente nel corso delle prove, chiedendo a due bambini (5-6 anni) di risolvere insieme un classico compito piagetiano (la conservazione dei rapporti spaziali, la conservazione delle quantità) che in un pre-test nessuno dei due aveva mostrato di saper risolvere individualmente. In questo caso non c'è per forza "il più esperto" posto di fronte al "meno esperto", ma si possono addirittura avere due soggetti che nel pre-test individuale hanno mostrato le medesime strategie, inadatte per giungere alla soluzione del compito. Quindi si può escludere anche un effetto dovuto all'imitazione di comportamenti corretti, visto che nessuno dei due partner possiede le conoscenze e le competenze per risolvere correttamente la prova.

Dopo la fase di lavoro in coppia, che si conclude quando i soggetti dichiarano di essere giunti ad una soluzione che li trova entrambi d'accordo, ai bambini viene nuovamente proposto in forma individuale il medesimo compito cognitivo del pre-test e questa volta il numero di volte in cui le strategie adottate dal singolo risultano essere adeguate per giungere alla soluzione è significativamente più elevato rispetto al pre-test. Quindi, cosa può essere successo nel corso dell'interazione a due? Non c'è stato il confronto con un partner più esperto (che avrebbe potuto in qualche modo "insegnare" la soluzione del compito), e l'adulto non è intervenuto con suggerimenti. Allora? Lo studio di queste interazioni ha messo in luce come tra i due partner si crei un conflitto contemporaneamente di natura cognitiva ("*Io penso così?*") e sociale ("*Non voglio litigare, ma lui non capisce il mio punto di vista?*"), che li spinge ad utilizzare il linguaggio come strumento di mediazione tra i diversi punti di vista: argomentare la propria posizione, considerare il punto di vista dell'altro per rispondere con argomenti convincenti, trovare strategie di persuasione sono attività cognitive attivate solo dalla presenza di un Altro con cui dover

“fare i conti” e sono anche lo strumento di una riflessione “esterna”, che si trasforma in dialogo con se stessi quando ai soggetti viene nuovamente chiesto di lavorare in modo individuale. In altre parole la strategia per risolvere correttamente la prova si costruisce, anche in questo caso, nello “spazio tra gli individui”, per diventare solo in seguito uno strumento cognitivo a disposizione del singolo soggetto.

Sviluppo e apprendimento appaiono quindi sempre più due percorsi inesorabilmente intrecciati e le caratteristiche delle relazioni sociali in gioco diventano un vertice del triangolo che a questo punto meglio descrive la psicologia dello sviluppo: Soggetto, Altro e Situazione nella quale entrambi interagiscono nella risoluzione di un compito comune.

La psicologia culturale dopo Vygotskij

Torniamo di nuovo negli Stati Uniti.

Quando alla fine degli anni '60 le Nazioni Unite iniziano i programmi di intervento nei paesi africani in via di sviluppo, appena usciti dall'esperienza del colonialismo, uno psicologo che aveva avuto l'opportunità di compiere alcuni anni di studio in Russia, ed era quindi entrato in contatto con l'eredità della scuola storico culturale, viene incaricato di studiare come mai i bambini di quei paesi, nonostante la qualità del modello scolastico offerto dagli Stati Uniti (formazione degli insegnanti, libri di testo, metodi e strumenti didattici), non riuscissero ad imparare. Erano forse poco intelligenti?

Lo psicologo di cui parliamo è Michael Cole, che ha sviluppato negli Stati Uniti le intuizioni di Vygotskij, dando vita a quella che viene chiamata “Psicologia culturale” (Cole, 1996). È in questo ambito che l'idea di “*contesto di sviluppo e di apprendimento*” diventa la cornice da cui partire quando si vogliono studiare i soggetti che apprendono. Occorre però evitare un fraintendimento iniziale: il termine “*cultura*”, così come viene usato da Cole, non è da intendere come l'insieme di abitudini, usi e costumi che caratterizzano popolazioni diverse, ma come quadro interpretativo all'interno del quale i soggetti costruiscono e condividono i significati della vita quotidiana, di cui le idee, gli oggetti, le abitudini, il modo di intendere il tempo e le stagioni altro non sono che manifestazioni costruite socialmente nell'ambito di quella specifica cultura. (Mantovani, 2004).

Ma tornando ai paesi africani, come mai quei bambini non imparavano, pur avendo a disposizione tutte le risorse e le tecniche più all'avanguardia? Ricordiamo, per inciso, che nei medesimi anni l'idea utopistica del Mastery Learning vedeva aumentare il numero dei suoi sostenitori, attingendo anche tra gli psicologi!

Cole individua un “fatale” errore di fondo, compiuto proprio dagli esperti delle Nazioni Unite, che avevano semplicemente esportato in quei paesi la loro idea di cosa potesse rappresentare a quei tempi un “buon sistema educativo”, ritenendo con ciò di aver fatto la cosa migliore e più utile per le popolazioni in via di sviluppo: aver insegnato loro “cosa e come fare”. I “più esperti” avevano lavorato in favore dei “meno esperti”, ma senza conoscere i loro punti di vista, le idee, gli usi ed i costumi; riprendendo l'idea di Zona di Sviluppo Prossimale, potremmo dire che in questo caso la distanza tra i due interlocutori era troppo grande e quindi non si era verificato alcun

processo virtuoso: non c'era stata la mediazione e l'appropriazione di un'idea, ma solo la riproduzione di un modello. Quindi gli alunni africani non imparavano soprattutto perché ciò che facevano in aula non aveva alcun senso nella loro esperienza di vita quotidiana; abituati ad una cultura orale, costruita nell'interazione tra i vecchi ed i giovani dei villaggi (Più esperti e meno esperti a confronto! Le forme di apprendistato per imparare a tessere ed a cucinare! Ripetere per imparare a memoria e quindi tramandare!), nelle classi si trovavano ad essere parte di una cultura individualista, con un programma da svolgere ed obiettivi da raggiungere. Nessuna azione di tutoring, solo insegnanti ed insegnamento, quindi poco apprendimento e nessuna appropriazione.

L'apprendimento nei contesti informali

Le riflessioni precedenti ci fanno ricordare come nelle situazioni di apprendimento che avvengono fuori dalle aule scolastiche la presenza di un tutor non è certo una novità; quando ancora si parlava di "apprendistato", si faceva infatti riferimento all'azione di un *maestro* che attraverso "il fare" aveva il compito di trasferire all'*apprendista* gli strumenti (e i trucchi!) di un mestiere.

Sempre nell'ambito della psicologia culturale i contesti lavorativi sono stati molto studiati come comunità formate da soggetti che condividono (e quindi mettono a disposizione del gruppo) il loro sapere "pratico", legato all'uso degli oggetti, alle forme di discorso in uso, alle routines che abitualmente caratterizzano i momenti salienti della giornata lavorativa (Zucchermaglio, 1996). Questi particolari contesti vengono definiti Comunità di Pratiche, cioè gruppi sociali che si configurano come tali in quanto il lavoro quotidiano dei diversi membri fa scaturire obiettivi comuni, non imposti o suggeriti dall'esterno, ma legati proprio allo svolgimento delle loro attività quotidiane (Wenger, 1998). Queste comunità sono in grado di accogliere nel modo migliore i nuovi partecipanti, trasferendo loro la cultura lavorativa condivisa e patrimonio del gruppo, formata da usi linguistici specifici (vocabolario e modi di dire), da modalità per definire cosa sia un problema da risolvere in un ambito preciso, dalla condivisione del modo in cui usare gli strumenti a disposizione sul lavoro, dalla sicurezza offerta da una rete sociale stabile nel tempo, dai racconti sulla storia della comunità.

Anche in questo caso possiamo vedere come i membri anziani della comunità svolgano la loro funzione di tutor nei confronti dei più giovani, guidandoli in un percorso di apprendistato sociocognitivo, piuttosto che presentare loro, per esempio, un elenco dettagliato degli incarichi e delle mansioni da svolgere, oppure ritenere che una spiegazione iniziale sull'organizzazione del lavoro sia sufficiente per farli poi agire in autonomia. Nelle situazioni di apprendistato il tutor-maestro non deve necessariamente essere il migliore del gruppo, o la persona che possiede le conoscenze e le competenze più aggiornate, ma piuttosto gli si chiede di lavorare fianco a fianco con un novizio e di condividere con lui l'*expertise* necessaria per consentire a quest'ultimo di apprendere e sviluppare un sapere contestualizzato. Il tutor guida, accompagna, orienta e riorienta verso gli scopi comuni dell'attività: osservando il modo di lavorare del novizio, si pone nella sua Zona di Sviluppo Prossimale ed opera una mediazione continua.

L'apprendimento nei contesti formali: la classe

Riprendendo i suggerimenti di Wenger (1998), una comunità di pratiche è quindi caratterizzata da almeno tre aspetti: un impegno reciproco, uno scopo comune, una cultura condivisa; a ben vedere si tratta delle medesime caratteristiche che dovrebbero accompagnare la vita quotidiana di ogni gruppo di alunni in classe. In termini educativi, ogni classe è un particolare sottogruppo di una scuola. Un bambino che vi entra la prima volta ne diviene un alunno attraverso un percorso di definizione di se stesso in relazione agli altri, così da novizio diventa, a pieno titolo, membro “esperto” di quel gruppo ed è proprio nel corso delle interazioni con i compagni e con gli insegnanti che ogni alunno si appropria delle regole generali che costituiscono la cultura della classe. In classe, l'intreccio tra sviluppo ed apprendimento si arricchisce anche del contributo offerto dal processo di socializzazione; la nozione di Partecipazione Periferica Legittimata (LPP: Legittimate Peripheral Participation; Leve, Wenger, 1991) descrive forme di accesso alla comunità, attraverso modalità di partecipazione alle attività che diventano via via sempre più centrali e soprattutto accettate dal gruppo.

Pensiamo ad un alunno che arrivi in una classe ad anno scolastico iniziato; dapprima metterà in atto *forme marginali di non partecipazione*: osserverà cosa accade, cercando di ricostruire le regole della classe, si avvicinerà ad alcuni compagni (alcuni tutor d'elezione!), scelti tra quelli che forse hanno dimostrato più interesse nei suoi confronti (*forme periferiche di non partecipazione*) e solo quando potrà dirsi “Sono parte di questa classe” le sue saranno *forme di partecipazione piena*, riconosciute dal gruppo (quindi legittimate dagli altri).

Inoltre uno degli aspetti che maggiormente caratterizza i gruppi è l'uso del linguaggio; più il gruppo si riconosce come formale e più il linguaggio, in tutti i suoi aspetti, è condiviso e diventa strumento di comprensione del mondo, poiché ne definisce i significati. Le classi sono essenzialmente comunità dialogiche, perché comprendere una parola, una frase non vuol dire solo trasmetterla da una testa all'altra, ma aggiungere significati e senso all'azione (Zucchermaglio, 2002). Si tratta di un processo di arricchimento reciproco che non è il risultato di un insegnamento intenzionale, ma di una mediazione quotidiana tra esperti e meno esperti che, appropriandosi dei significati e dei cambiamenti intervenuti nel tempo, costruiscono insieme le parole, le regole, le idee che fanno da cornice al loro contesto quotidiano.

Di una lingua, intenzionalmente, può essere insegnata la struttura profonda, ma ciò che la rende sempre nuova, capace di dare vita a termini che descrivono ciò che prima non c'era, flessibile e creativa è l'uso che ne viene fatto nei discorsi tra la gente.

Non è difficile trasferire tutti questi esempi nelle attività quotidiane di classe, dove non è certamente il caso di realizzare sperimentalmente situazioni nelle quali i soggetti “non imparano”, poiché ciò che abitualmente vi si può riscontare offre già sufficienti elementi per riflettere sul ruolo che il tutor dovrebbe avere nei contesti di sviluppo ed apprendimento. Ora, a quali condizioni un insegnante può dirsi tutor?

Abbiamo già detto che il tutor non deve sempre essere “il più esperto a tutti i costi” ed ora aggiungiamo che non deve cercare di realizzare a tutti i costi quello che ha

in mente. Costruire una Zona di Sviluppo Prossimale richiede soprattutto che il “più esperto” sia in grado di interpretare ciò che l’altro è già in grado di fare da solo, per poi accompagnarlo nel percorso verso un obiettivo comune, di livello più elevato. Quanto tempo occorre perché questo si verifichi? Non si sa e non è poi così importante raggiungere nello stesso momento, con tutti gli alunni, i medesimi obiettivi del programma: è invece fondamentale che i due partner condividano gli scopi ed il senso del loro lavoro comune, che interagiscano creando e risolvendo conflitti, che si pongano reciprocamente considerando in primo luogo il punto di vista dell’altro. Il tutor adotta sempre la prospettiva di una valutazione formativa, perché per lui gli obiettivi sono semplici punti di riferimento in un percorso sostenuto dal cambiamento; l’insegnante dice a se stesso (ed ai suoi Altri Significativi!) che gli obiettivi sono gli indicatori dell’avvenuta acquisizione di conoscenze e competenze e quindi devono essere oggetto di valutazione sommativa. Questa fondamentale differenza dà conto della sostanziale diversità esistente tra l’azione del tutor e quella dell’insegnante: le posizioni possono essere certamente avvicinate, ovviamente attraverso il dialogo, il decentramento dei punti vista, la mediazione e l’appropriazione.

L’effetto tutor tra coetanei

L’idea di far assumere ad un soggetto il ruolo di tutor nei confronti di un compagno più giovane, o meno abile, risale anch’essa agli anni ’60, soprattutto nei paesi in cui si assisteva già allora al sistematico insuccesso scolastico di molti alunni appartenenti a minoranze culturali (Carugati F., Selleri P., 1996, Cap. 4).

Le esperienze più interessanti sono certamente quelle in cui il ruolo di tutor veniva affidato ad alunni che avevano a loro volta un percorso scolastico molto accidentato alle spalle. Potrebbe sembrare quasi una contraddizione: come è possibile che chi non è stato in grado di approfittare nel modo migliore dell’insegnamento offerto dalla scuola possa trasformarsi in un “maestro” per altri?

Di nuovo è la nozione di Zona di Sviluppo Prossimale che ci aiuta nel comprendere queste relazioni educative; per operare la mediazione occorre infatti che la distanza tra i due interlocutori non sia troppa e soprattutto che i soggetti condividano argomenti e temi di discorso volti ad un obiettivo comune.

Un alunno bravo, che non ha mai dovuto riflettere sulle ragioni del proprio successo scolastico, potrebbe di fatto interpretare il ruolo di tutor solo “scimiottando” quello che quotidianamente vede fare ai suoi insegnanti, potrebbe porsi come un vice-maestro, dando vita alle medesime dinamiche che già non avevano permesso all’altro di imparare.

Al contrario, gli alunni che hanno dovuto fare i conti con argomenti che non capivano e quindi con una situazione in cui si chiedeva loro, implicitamente, di completare e risistemare da soli il lavoro dell’insegnante, hanno sicuramente elaborato strategie per far fronte alle richieste della scuola e, posti davanti ad un compagno che mostra difficoltà (magari simili alle loro), possono trovare le risorse per discutere con lui su come eseguire un compito, sul modo più efficace per prendere appunti, sul modo di interpretare le domande dell’insegnante. In altre parole questi giovani tutor non “inse-

gnano” niente a nessuno, ma partecipano attivamente con il compagno alla costruzione di strumenti e strategie cognitive comuni. Inoltre non deve destare meraviglia che, tra i due, sia più frequentemente il tutor a trarre maggior vantaggio da questa interazione con l’altro: se, come abbiamo detto, i processi di sviluppo e di apprendimento avvengono nello spazio dialogico dell’interazione sociale, da un lato una conferma positiva su se stesso, accordata dalla fiducia che gli adulti (Altri Significativi, nella prospettiva di Mead, 1934) hanno riposto in lui, nonostante la sua storia di insuccesso scolastico e dall’altro la responsabilità di poter essere d’aiuto ad un compagno in difficoltà, producono in questi soggetti la necessità di trovare sempre nuove argomentazioni per mettere a fuoco le difficoltà e cercare strategie di soluzione. Una volta tanto rassicurati dall’essere stati “legittimati” a partecipare in modo non periferico alle attività, questi tutor hanno la possibilità di riflettere in primo luogo sulle proprie capacità, oltre alla possibilità di rivedere, durante i discorsi con il compagno incentrati sul modo in cui si studia e si impara, le proprie strategie d’apprendimento.

L’effetto tutor tra gli insegnanti

Anche gli insegnanti di una scuola rappresentano un particolare gruppo di individui che, almeno teoricamente, dovrebbero condividere l’impegno reciproco, uno scopo comune, una cultura condivisa (Selleri, 2006).

Purtroppo, invece di un unico gruppo, nelle scuole troviamo spesso tanti sottogruppi, caratterizzati da appartenenze di vario tipo (un consiglio di classe; tutti gli insegnanti di materie scientifiche; i sostenitori del dirigente; gli “anziani”); questo mette in dubbio l’affermazione precedente: gli insegnanti di una scuola possono essere descritti come una Comunità di Pratiche, in cui si attua un costante lavoro di ridefinizione dell’impegno da porre sul lavoro, delle finalità educative comuni, delle caratteristiche che differenziano positivamente una scuola dall’altra? Prendiamo, per esempio, l’inserimento dei nuovi colleghi nel corso dell’anno scolastico: esiste un’effettiva azione di tutoring nei loro confronti? In altre parole, c’è qualche insegnante “più esperto” che non si limiti a dare indicazioni generali, ma si ponga nella Zona di Sviluppo Proximale del novizio, offrendogli un’azione di *scaffolding* nei primi tempi e un’attività di apprendistato nei momenti seguenti?

Tutti questi interrogativi hanno lo scopo di mettere in luce ulteriori punti di forza della prospettiva del tutor rispetto a quella dell’insegnante tradizionale. Il miglior insegnante di una scuola (a patto che in qualche modo si riesca ad identificarlo e su questo i dubbi sono infiniti!) non potrebbe mai porsi come “insegnante” nei confronti di un collega, seppure novizio, perché non esiste un’effettiva asimmetria tra le due posizioni; il novizio potrebbe resistere all’altro in vari modi, per esempio criticandolo severamente sul piano dei contenuti e squalificandolo sul piano della relazione.

Si insegna nell’asimmetria di ruolo, si media nella simmetria; in fondo basterebbe poco per tentare un approccio diverso, con gli alunni ed anche tra colleghi: convincersi che ognuno di noi ha sempre qualcosa di cui appropriarsi e che tutto ciò che conosciamo non è nella “nostra testa” perché siamo tanto migliori e più intelligenti degli

altri, ma solo perché abbiamo potuto condividere con altri situazioni in cui ci è stato possibile fare nostri, per sempre, alcuni elementi della nostra cultura.

Forse più un caso che una predisposizione naturale.

Bibliografia

Carugati F., *La doppia dinamica sociale nello sviluppo cognitivo*, in G. Gilli e A. Marchetti (a cura di), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, Milano, Cortina, 1991.

Carugati F., *La nozione di conflitto in psicologia dello sviluppo*, in "Età evolutiva", 19, pp. 76-84, 1984.

Carugati F., *Piaget, Vygotskij e la questione del "sociale": un triangolo virtuoso per la psicologia dello sviluppo?*, in "Età evolutiva", 58, pp. 105-115, 1997.

Carugati F., Perret-Clermont A.N., *La prospettiva psico sociale: intersoggettività e contratto didattico*, in C. Pontecorvo (a cura di) *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

Carugati F., Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, Il Mulino, 1996.

Carugati F., Selleri P., *Psicologia dell'educazione*, Bologna, Il Mulino (2° edizione), 2005.

Cole, M., *Cultural psychology*, Cambridge, Mass., Harvard University Press (trad. it *La psicologia culturale*, Ed. Amore, Roma, 2004), 1996

Doise, W. [1982], *L'explication en psychologie sociale*, Paris, Puf; trad. it. *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Milano, Giuffrè, 1989.

Doise, W. e Palmonari, A., *Lo studio socio-psicologico dello sviluppo individuale*, in W. Doise e A. Palmonari (a cura di), *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino, 1988.

Emiliani F., Carugati F., *Il mondo sociali dei bambini*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Leve J., Wenger e., *Situated Learning. Legittimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

Mantovani, G., *Intercultura*, Bologna, Il Mulino, 2004.

Mead g.h.[1934], *Mind, Self and Society*, Chicago, Chicago University Press: trad. it *Mente, Sè e Società*, Firenze, Giunti, 1972.

Mugny G., De Paolis, P., Carugati, F., *Regolazioni sociali e sviluppo cognitivo*, in W. Doise e A. Palmonari (a cura di), *Interazione sociale e sviluppo della persona*, Bologna, Il Mulino, pp. 111-130, 1988.

Selleri P., *Cani, insegnanti e riforme scolastiche*, in *Tuttoscuola*, XXXII, 467, 50-57, 2006.

Vygotskij, L.S. [1934], *Thinking and speech*, New York, Plenum; trad. it. su originale russo *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990.

wenger E., *Communities of Practices. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Zucchermaglio C., *Vygotskij in azienda*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1996.

Zucchermaglio C., *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, Carocci, 2002.

COMPITI TUTORIALI: IDEE E PROPOSTE PER RIFLETTERE E PER DECIDERE¹

Mariella Spinosi

** Dirigente tecnico USR, Marche*

Questo contributo, insieme all'esempio di laboratorio proposto nella terza parte del volume, ha lo scopo di ipotizzare alcuni percorsi operativi di ricerca didattica ed organizzativa, a partire dai nodi problematici inerenti le funzioni tutoriali. Qui si affrontano le questioni di ordine istituzionale, ma anche pedagogico e sociale, che aiutano a radicare il tema nella nostra realtà scolastica, permettendo poi di mettere alla prova alcune ipotesi di lavoro. Il secondo contributo, infatti, partendo da alcuni assunti esplicitati in questa parte, prova a concretizzare un percorso di ricerca laboratoriale tra i docenti.

Oggi, alcuni tornano a porsi la domanda se tali funzioni (prima ancora della figura del tutor) abbiano diritto di cittadinanza nel nostro sistema di formazione e d'istruzione, ma soprattutto se debbano considerarsi importanti per migliorare la qualità dell'istruzione e il livello di personalizzazione dei processi di apprendimento, se aiutano veramente gli studenti a vivere meglio, nel contesto scolastico, il loro personale rapporto con i saperi, con gli altri e con se stessi.

Ripensando a tutte le perplessità professionali e alle obiezioni sindacali emerse sul profilo di tutor, così come è stato delineato da alcune scelte della passata legislatura (2001-2006) riteniamo utile una riflessione sulle condizioni reali di fattibilità. Ricordiamo che dal confronto di atti e provvedimenti affiorarono, fin da allora, incongruenze anche di ordine giuridico e che una risposta, seppur provvisoria, fu data dalla sequenza contrattuale, relativa all'art. 43 CCNL 24.7.2003, conclusasi presso l'ARAN il 17 luglio 2006.

Per meglio ancorare il ragionamento, riportiamo qui di seguito, come sfondo di questo lavoro, due schede: la prima inerente i provvedimenti che hanno delineato la figura del tutor nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo d'istruzione, la seconda che riassume invece quelli successivi volti a restituire alle scuole autonome la responsabilità professionale, tra cui – appunto – quelli relative alle funzioni tutoriali.

¹ Questo contributo costituisce una rilettura critica ed aggiornata di alcuni articoli pubblicati nel giugno e nel novembre del 2004 nella rivista quindicinale "Speciale di Notizie della scuola", Tecnodid, Napoli.

RIFERIMENTI AI PROVVEDIMENTI NORMATIVI NEL PERIODO 2003-2005

Legge 28 marzo 2003, n. 53, art. 4, comma 2, art. 5, comma 1, punto g	Nella <i>legge 53/2003</i> il termine tutor viene citato solo in riferimento al docente che si dovrà occupare nell' <i>alternanza scuola-lavoro</i> (comma 2, art. 4) e a funzioni si <i>supporto, tutorato e coordinamento</i> la cui formazione dovrà essere assicurata da apposite strutture di Ateneo (comma 1, punto g, art. 5).
Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, art. 7, commi 5, 6 e art. 10, commi 4 e 5	Il <i>decreto legislativo n. 59/2004</i> , pur non nominando mai la parola “tutor”, fa riferimento a precise funzioni tutoriali da assegnare ad un docente con specifica formazione. L’accentuazione di una figura con responsabilità definite va di pari passo con il richiamo alla contitolarità didattica, all’autonomia scolastica, alle responsabilità della scuola nella costruzione del POF. Se tali richiami appaiono giuridicamente corretti creano, però, alcune difficoltà nella conciliazione dei diversi aspetti da garantire (figura con funzioni tutoriali predefinita a livello nazionale, autonomia della scuola, contitolarità didattica).
Indicazioni nazionali, allegati A, B, C al DLgs. 19 febbraio 2004, n. 59	Nell’allegato A per la scuola dell’infanzia l’idea di tutor è legata a compiti specifici come la compilazione del portfolio, ai rapporti di continuità, alle relazioni con le famiglie... Nell’all. B per la scuola primaria aggiunge l’idea che tale insegnante deve garantire dalle 18 alle 21 ore di insegnamento alla classe, da calcolare sulle 27 ore obbligatorie. Nell’all. C per la scuola secondaria di primo grado, il tutor ha un ruolo fondamentale nell’articolazione dei Piani di studi personalizzati, nella predisposizione del portfolio, nei rapporti con le famiglie e nel coordinamento delle attività didattiche.
CM 5 marzo 2004, n. 29	La circolare, nella consapevolezza, forse, di un quadro giuridico per nulla chiaro, veicola messaggi di “buon senso”. In modo particolare ribadisce il concetto che le funzioni tutoriali non possono dar luogo ad una diversa e nuova figura professionale
CM 10 novembre 2005, n. 84	Qui si ribadisce la funzione di coordinamento dei docenti dell’équipe pedagogica nella compilazione del portfolio.

Va inoltre messo in evidenza che le fonti normative sopra menzionate disegnano tre diverse tipologie di figure con compiti di tutorato in relazione ai tre ordini di scuola: infanzia, primaria e secondaria di primo grado.

Nella scuola dell’infanzia entrambi i docenti sono tutor, mentre le funzioni di coordinamento sono distinte dal tutorato. Riemerge, in questa maniera, l’idea di “funzione strumentale” che, senza abbandonare i normali compiti d’aula e prendendosi cura allo stesso tempo del bambino in tutti le sue valenze, garantisce altresì quelle funzioni di raccordo, necessarie specialmente se i vari soggetti operano in luoghi fisici diversi e anche distanti (plessi).

Nella scuola primaria un solo docente è nominato tutor e deve garantire almeno 18 ore di insegnamento agli alunni, ma solo nei primi tre anni.

Per la scuola secondaria di primo grado, non potendoci essere una schiacciante prevalenza oraria, la figura viene, di fatto, connotata nella funzione prevalente di coordinamento (già di fatto esistente), con i relativi compiti di documentazione, formalizzazione, ricordo...

La mancanza di chiarezza testuale, che sembra essere stata determinata da orientamenti politici non sempre uniformi, piuttosto che da sciatteria o imperizia redazionale (sembrava così ad una prima lettura), ha sollecitato, come già accennato, interpretazioni sicuramente diverse e anche contraddittorie. Per questi motivi, tra le azioni dell'attuale governo è apparsa prioritaria quella di dare alle scuole e agli insegnanti subito alcune risposte, ed è stato fatto con gli strumenti giuridici di cui si poteva al momento disporre. La scheda che segue ne dà prova.

RIFERIMENTI AI PRIMI PROVVEDIMENTI DELLA NUOVA LEGISLATURA (ESTATE 2006)

<p>Audizione parlamentare del 29 giugno 2006</p>	<p><i>“Anche sui dispositivi introdotti dal governo precedente, come il Portfolio e il Tutor, l'azione del governo non riguarda solo l'emendamento di ciò che è inadeguato o non praticabile; la nostra bussola sta nel restituire all'autonomia scolastica le scelte che le spettano, e la sua piena responsabilità. (...) La scuola non può lasciare indietro nessuno; deve prendersi cura anche e soprattutto di chi ha problemi, di chi non ce la fa da solo”.</i></p>
<p>Direttiva generale sull'azione amministrativa e sulla gestione per l'anno 2006 del 25 luglio 2006</p>	<p><i>Prospettive di scenario (...) Valorizzare il ruolo e la professionalità degli insegnanti, quali titolari di una missione delicata e complessa, rendendoli protagonisti attivi e partecipi di un progetto condiviso e migliorandone le condizioni retributive e i percorsi di carriera anche per favorire l'ingresso dei migliori talenti, in modo che la scuola possa beneficiare del loro impegno e della loro qualità professionale. Obiettivo A 16 Rafforzare e valorizzare la contitolarità e la corresponsabilità educativa dei docenti, favorendo la definizione e l'istituzione da parte del Collegio dei docenti, di propri modelli didattici, pedagogici ed organizzativi e di percorsi educativi e formativi coerenti con i contesti diversi e con le varie realtà locali.</i></p>
<p>Nota 31 agosto 2006, prot. n. 7265/FR</p>	<p>La nota riguarda una serie di “Provvedimenti e temi di rilevante interesse connessi all'avvio dell'anno scolastico 2006-2007”, tra cui il docente tutor <i>a. Docente tutor Sono state disapplicate le disposizioni relative al docente tutor, individuate, per la scuola primaria, nei commi 5, 6 e 7 dell'articolo 7, e, per la scuola secondaria di I grado, nel comma 5 dell'articolo 10 del decreto legislativo n. 59/2004.</i></p>
<p>Sequenza contrattuale ai sensi dell'art. 43 del contratto scuola 24.7.2003 conclusasi presso l'ARAN il 17 luglio 2006</p>	<p><i>1. Sono disapplicati l'art. 7 (commi 5, 6 e 7) e l'art. 10 (comma 5) del d.lgs. n. 59/2004. I commi 5, 6 e 7 dell'art. 7 riguardavano l'organizzazione delle attività educative e didattiche per la scuola primaria: - comma 5, (...) il docente in possesso di specifica formazione (...) svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allie-</i></p>

	<p>vi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo...;</p> <p>- comma 6, Il docente, al quale sono affidati i compiti previsti dal comma 5, assicura, nei primi tre anni della scuola primaria, un'attività di insegnamento agli alunni non inferiore alle 18 ore settimanali.</p> <p>- comma 7. Il dirigente scolastico (...) dispone l'assegnazione dei docenti alle classi avendo cura di garantire le condizioni per la continuità didattica, nonché la migliore utilizzazione delle competenze e delle esperienze professionali, fermo restando quanto previsto dal comma 6.</p> <p>Il comma 5 dell'art. 10 si riferiva alla scuola secondaria di primo grado:</p> <p>- comma 5 – (...) il docente in possesso di specifica formazione (...) svolge funzioni di orientamento nella scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli alunni, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti.</p> <p>2. Nulla è innovato o modificato rispetto a quanto già previsto dagli artt. 24 (funzione docente), 25 (profilo professionale) e 26 (attività d'insegnamento) del vigente CCNL Scuola e per quanto concerne l'organizzazione delle attività educative e didattiche che rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche</p>
<p>Nota d'indirizzo 31 agosto 2006 (all. alla lettera prot. n. 692)</p>	<p>“Nella prospettiva dell'autonomia si rivalutano le stesse controverse questioni del tutor e a seguito della disapplicazione dei c. 5, 6 e 7 dell'art.7 del D.L.vo 59/2004 disposta dall'art. 2 dell'Accordo sulla sequenza contrattuale del 17 luglio u.s., viene, infatti, chiaramente restituita alla responsabilità delle scuole l'attribuzione di tutte quelle funzioni previste dagli artt. 24 (funzione docente), 25 (profilo professionale) e 26 (attività di insegnamento) del vigente contratto scuola, e in quanto tali di pertinenza di tutti i docenti, in un quadro di pari responsabilità tra i docenti contitolari, senza dar luogo ad alcuna figura docente gerarchicamente distinta o sovraordinata”.</p> <p>“In definitiva, le funzioni di progettazione, gestione delle attività curricolari, valutazione, orientamento, rapporti con i genitori, sono di pertinenza di tutti i docenti che operano collegialmente all'interno del team docente (ivi compresi gli insegnanti specializzati sul sostegno) e la responsabilità è condivisa, quale che siano le modalità stabilite per assicurarla”.</p>

Tali azioni meritano sicuramente un plauso per aver tentato di dare una risposta alle domande delle scuole, ma ciò non esclude un pericolo: quello che, “*tramontato il tutor, ci si dimentichi anche delle ragioni che ne hanno provocato l'avvento e in qualche misura lo giustificavano*”². In fondo, la figura il tutor è sicuramente un segnale importante della “*progressiva articolazione della funzione docente in un insieme di sottofunzioni sempre meglio delineate e sempre più specifiche, che manifestano una spiccata tendenza ad istituzionalizzarsi in una figura, a trasformarsi da aspetto funzionale dell'azione docente a componente strutturale dell'organizzazione didattica*”³.

² Cfr. G. Uras, *Dal tutor al gruppo docente*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), “2006-2007: un anno ponte”, *Speciale di Notizie della scuola*, nn. 2-3, sett.-ott. 2006, Tecnodid, Napoli.

³ Ivi.

Bisogno di tutorialità

Questo quadro normativo ancora non soddisfacente, unito alle paure dei docenti di vedersi modificare il proprio stato giuridico (senza una preventiva condivisione) o perfino di perdere le garanzie sindacali, pone la scuola in una situazione di disagio e di stasi decisionale. Tale condizione costituisce anche un serio ostacolo per una corretta riflessione professionale sul senso e sul perché della diffusa attenzione alla questione tutoriale in altri Paesi. Dove la figura è stata più a lungo messa alla prova, la *tutorship* viene considerata un'importante strategia non solo per risolvere i problemi della dispersione e del disagio, ma anche per il miglioramento generale delle capacità di ogni studente.

Sono molti comunque ad affermare che, nell'attuale fase di sviluppo sociale, è la scuola che deve "prendersi cura" della "persona" in tutte le sue accezioni, quasi a supplire quella molteplicità di soggetti (famiglie, vicinato, nonni, fratelli maggiori...) che implicitamente, seppur con valenze diverse, aveva risposto in passato alle tacite domande di aiuto e di guida delle giovani generazioni. La perdita di questo "tutorato latente" (Bresciani, 2004⁴) sollecita oggi l'esplicitazione di compiti da assegnare a "figure tutorali formali"; in tal modo si rende manifesto ciò che prima si esercitava nell'implicito e nel non dichiarato.

Sicuramente questo processo di formalizzazione avrebbe bisogno di una maggiore e più ampia analisi culturale, e dovrebbe costituire oggetto di confronto e ricerca sul piano operativo da parte della scuola, in sinergia con i servizi sociali e con tutte le comunità educative. Ciò ci farebbe ripensare criticamente ai nostri modelli organizzativi, ci porrebbe nuovi interrogativi da affrontare alla luce delle esperienze europee ed internazionali, ci permetterebbe di entrare, con più completezza, nel merito della questione, cercando soluzioni, condividendo ipotesi e mettendole alla prova.

La proposta della passata legislatura partiva dal "bisogno di tutorialità", come assunto (*che non tutti i docenti avevano, però, interiorizzato come stato necessitante*), assegnava alla scuola il compito di occuparsene (*ma non tutte le scuole si sentivano pronte ad affrontarlo*), e da questo assunto aveva fatto derivare uno schema risolutivo, uniforme e valido per tutti, con il rischio di togliere alle autonomie scolastiche la responsabilità, e il piacere, di trovare soluzioni diverse, e magari più efficaci.

L'insistenza su un "modello nazionale" di tutor aveva fatto nascere il sospetto che insieme alle ragioni e agli scopi dichiarati ci fossero anche altre logiche sottese. Per esempio:

- una ragione economicistica (*riduzione del rapporto numero insegnanti, numero alunni*);
- una nuova idea di "politica scolastica" (*messa in crisi dei modelli modulari*);
- un approccio ideologico (*che identifica in una sola figura forte di insegnante la garanzia per un sapere "certo"*).

Si auspica, ora, dopo questa fase di *nuova latenza*, "grazie" anche alle azioni negoziali del luglio 2006 (v. sequenza contrattuale), che si ritorni prontamente a riaffrontare il

⁴ G. Bresciani, *Le funzioni di tutorato e il ruolo del tutor*, in "Tutor, funzioni tutoriali e comunità tutorante", "Speciale di Notizie della scuola", n. 20, giu. 2004, Tecnodid, Napoli.

problema, ma in maniera più tecnica e meno ideologica. A nostro avviso è importante che non si lascino nel dimenticatoio, insieme al tutor, l'attenzione alla mediazione didattica e alle strategie di personalizzazione-individualizzazione dei processi di apprendimento, la cura della persona e la relazione formativa, che non si trascuri, soprattutto, l'attenzione verso i soggetti con maggiori difficoltà, che hanno il diritto, più degli altri, di essere aiutati nella ricerca e realizzazione di sé.

Funzioni, ruoli, figure

“Il problema è duplice: da una parte c'è bisogno di conferire spessore e significatività all'azione personalizzata di guida degli allievi, dall'altra occorre integrare e armonizzare l'insieme di queste azioni, d'ora in poi affidate ai diversi docenti che condividono le responsabilità formative nei confronti dello stesso insieme di allievi. L'esigenza dell'unitarietà dell'insegnamento, disattesa da quello stesso tutor che era nato allo scopo di realizzarla in maniera più compiuta, riemerge come compito ineludibile di tutti i docenti, da realizzare in forme e con modalità finalmente liberalizzate in nome dell'autonomia”⁵.

Ricordiamo, a questo proposito, che anche nel modello ministeriale proposto nella passata legislatura, tutti i docenti sono responsabili delle finalità della scuola ed hanno contitolarietà didattica della classe cui sono assegnati. Ma, il modello prevedeva soprattutto che alcuni, in possesso di specifica formazione e con l'apporto dei colleghi, svolgessero, per l'intera durata del corso, alcune funzioni mirate. Ricordiamole:

- tutorato agli allievi;
- cura della relazione con le famiglie;
- orientamento alla scelta delle attività opzionali;
- coordinamento delle attività educative e didattiche;
- cura della documentazione del percorso formativo (con l'apporto di altri docenti).

Abbiamo, in altre occasioni, messo in evidenza che tali funzioni tanto diverse, ma riunite in un unico profilo, avevano disegnato una tipologia di tutor che prefigurava almeno tre ruoli distinti e garanti di soggetti diversi:

1. il *tutor* in senso stretto, garante dello studente (inteso come persona nella sua unicità), o di gruppi di studenti, o della classe;
2. il *coordinatore*, garante per l'istituzione scolastica, in quanto organizzatore e ottimizzatore delle didattiche;
3. l'*insegnante*, in questo caso prevalente (ricordiamo il vincolo delle 18 ore), garante, da sempre, dell'alfabetizzazione culturale (apprendimenti, saperi, esiti formativi...).

Diamo, però, uno sguardo più analitico a questi tre modi di esplicitare la professionalità docente, secondo il decreto legislativo.

1. *Tutor* - Nel decreto legislativo 59/2004, laddove infatti si faceva riferimento ad “assistenza tutoriale”, “orientamento”, “cura della documentazione” si rinviava sicuramente ad un'idea di “tutor”, secondo un'accezione oramai “classica” (diffusa soprattutto tramite le esperienze sull'orientamento scolastico e professionale), diversa dall'in-

⁵ Cfr. G. Uras, *Dal tutor al gruppo docente...*, cit.

segnante: una figura, cioè, garante della persona e dei suoi processi formativi, che collabora con le scuole (con i centri di formazione, le imprese, i servizi sociali), che ha il compito di rafforzare la motivazione, di predisporre strategie efficaci, di definire metodi di studi adeguati, di agevolare le scelte attraverso colloqui, bilanci, accompagnamento continuo lungo il percorso personale.

2. *Coordinatore* – Il riferimento alla funzione di “coordinamento delle attività didattiche ed educative” fa presupporre, invece, la necessità di una *expertise* spostata prevalentemente sugli adulti e sul piano organizzativo, da spendere anche come supporto all’insegnamento vero e proprio, al bisogno di miglioramento della professionalità e al sostegno sul piano operativo. Nella nostra tradizione scolastica tali figure sono state sempre poco incentivate, né su di esse sono stati avviati studi e ricerche particolarmente significative. L’assegnare al tutor anche tale funzione significava presupporre che questi, oltre ad avere una competenza specifica e mirata, sia anche espressione di *leadership* del gruppo: è un conto, infatti, coordinare un team docente per compito assegnato, è un conto che ciò accada per riconoscimento diretto del gruppo stesso. Nel primo caso si potrebbe andare incontro a fenomeni di possibile dipendenza (passività, delega, deresponsabilizzazione...) o a comportamenti ostativi di controdipendenza (Summa, 2004⁶). Un tutor “omnicomprensivo” e designato, invece, non è posto nelle condizioni operative di esercitare una vera *leadership* e costruire presupposti per una interdipendenza tra i vari insegnanti responsabili della classe o del gruppo di alunni, a meno che non possenga già (in proprio) un vero carisma.

3. *Insegnante* – L’indicazione delle “18 ore di insegnamento” che il docente doveva garantire agli alunni, stava a significare che, secondo il modello proposto nella passata legislatura, solo chi sta più a lungo con gli alunni può aiutarli meglio nello studio e diventare un punto di riferimento per i colleghi e per le famiglie. Ritroviamo nella proposta sicuramente una certa commistione di compiti. A qualsiasi insegnante si chiede di conoscere bene le discipline e gli statuti epistemologici, avere padronanza di un ampio repertorio di strategie, possedere propensione alla riflessività, alla gestione della didattica (professionalità d’aula); ma ciò non significa che chi esercita tutto ciò per molte ore nella stessa classe sia contestualmente capace, meglio di altri, di coordinare le attività, di curare la documentazione, di occuparsi delle famiglie... Questo modello *triadico* richiedeva, dunque, una mole eccessiva di impegni e competenze su più fronti, insieme a grandi abilità nel gestire le relazioni professionali ed umane. Tutto ciò ha posto agli insegnanti seri interrogativi sulle sue reali possibilità attuative.

Voglia di contitolarità

Il decreto legislativo 59/2004 oltre a definire le tipologie delle funzioni tutoriali, da assegnare ad un docente in possesso di specifica formazione, aveva ribadito il principio della “contitolarità didattica”, seppure in termini non chiari, tanto da creare seri

⁶ I. Summa, *Coordinare l'équipe docente: un compito difficile*, in “Tutor, funzioni tutoriali e comunità tutorante”, “Speciale di Notizie della scuola”, n. 20, giu. 2004, Tecnodid, Napoli.

dubbi sulla effettiva compatibilità tra funzioni assegnati al tutor e pariteticità sul piano delle responsabilità professionali.

Il presupposto della contitolarità si fonda sulla connessione *responsabilità-pariteticità*, fermo restando alcune articolazioni di compiti che fanno parte oramai di una prassi consolidata e condivisa. Ci riferiamo alle differenziazioni relative agli:

– aspetti *giuridici e amministrativi*. Per esempio, la formalizzazione dei giudizi, dei voti, la compilazione dei registri, la buona conservazione dei documenti; l'aggiornamento della valutazione...;

– aspetti *organizzativi e funzionali*. Per esempio, l'organizzazione dei tempi e degli spazi scolastici; l'uso didattico della flessibilità e della modularità; l'organizzazione dell'alternanza classi, laboratori; la predisposizione di gruppi di recupero, di arricchimento...;

– aspetti *pedagogici e didattici*. Per esempio, le azioni di insegnamento apprendimento, la ricerca e l'utilizzo di strategie efficaci; l'attenzione allo sviluppo, al comportamento sociale; i percorsi di individualizzazione-personalizzazione; la qualità delle prestazioni professionali...;

– aspetti *sociali e relazionali*. Per esempio: a tutti i docenti è riconosciuta la pari dignità e potere nel condividere momenti decisionali; la visibilità nei confronti del territorio; l'influenza nelle relazioni con le famiglie; la potestà nei rapporti con le attività sociali...².

Il concetto di contitolarità da sempre ha veicolato, quindi, quello di “pari responsabilità” e “di pari dignità”. Ma la differenziazione professionale che la scuola dell'autonomia ha sollecitato con maggiore urgenza negli ultimi anni, seppure vincolata dentro l'unitarietà della funzione docente, ha diversamente articolato tale concetto, spostando o accentuando alcune azioni/funzioni su alcune categorie di docenti (collaboratori, funzioni strumentali...). Ora si tratta di capire cosa è successo nelle nostre scuole autonome rispetto al tutor, ma anche come (e se) le funzioni tutoriali sono state di fatto realizzate.

Noi siamo convinti, infatti, che non sia un bene per la scuola né il rifiuto acritico né l'acquisizione formale di un modello calato dall'alto; per questo riteniamo necessario avviare riflessioni partendo da ciò che esiste già, di cui non sempre, però, si ha piena consapevolezza, utilizzando momenti formativi volti a riappropriarsi di alcuni significati. Ciò è possibile solo se gruppi di insegnanti si pongono domande, provano a darsi risposte, ad analizzare azioni e comportamenti didattici, a declinarli dentro alcune aree specifiche della tutorship. Ogni gruppo docente, per esempio, partendo dai propri vissuti professionali, ma anche dalle proprie convinzioni, idee di scuola e di studente, può dare concretezza ad ogni specifica funzione, facendo emergere dalla riflessione sulle pratiche, non solo ciò che si fa abitualmente, ma anche ciò che, a volte, resta a margine.

Una riflessione in tal senso diventa utile per capire se ci sono state, nel tempo, derive inconsapevoli, se, per questo, ora si rendono necessarie eventuali azioni di aggiu-

² Cfr. anche, a questo proposito, di G. Uras, *Funzioni tutoriali e contitolarità didattica*, in “Attuazione della Riforma”, “Speciale di Notizie della scuola”, n. 15, aprile 2004. Tecnodid, Napoli.

stamento o di compensazione, se è utile ridare pariteticità o, comunque, analoga “dignità e responsabilità” ai diversi modi di esercitare la funzione docente; soprattutto serve per capire meglio quali sono gli elementi di qualità da difendere e ottimizzare e quali invece, riletti in termini critici, devono essere modificati o eliminati.

È la questione che cercheremo di affrontare nel laboratorio che si propone nella seconda parte del volume (“Il gruppo docente e le funzioni tutoriali”).

Dalla parte degli studenti

La centralità dello studente è il motivo ricorrente di ogni riforma: tutte le azioni devono essere finalizzate a migliorare la qualità degli esiti formativi dei nostri giovani dando, in primo luogo, rilievo alle loro domande e alle loro esigenze, ma soprattutto alle conoscenze che possiedono già piuttosto che ai loro limiti.

Le funzioni tutoriali sono pensate per questi scopi. Ma, qualsiasi persona di scuola, qualsiasi genitore nonno o fratello maggiore sa, seppure per evidenze empiriche, che se una *persona* decide di non lasciarsi “leggere” diventa difficile per chiunque provare a farlo.

Una delle principali garanzie del modello modulare della scuola primaria (L. 5 giugno 1990, n. 48) risiedeva proprio nell’opportunità che veniva data agli alunni di poter scegliere con chi comunicare, a chi affidare i pensieri più privati, verso chi riporre la propria fiducia. In molte scuole medie, a volte, i “tutor” più efficaci, nei momenti di “crisi” scolastica o esistenziale, sono stati proprio i docenti di educazione fisica o di educazione tecnica: insegnanti, cioè, con il minor numero di ore di docenza, ma con un contesto di lavoro diverso rispetto alla frontalità della classe tradizionale.

Non possono essere trascurate le scelte personali di ogni studente, le affinità e le empatie, l’importanza del contesto..., la consapevolezza che a volte di fronte ad alcuni si rimane indifferenti, di fronte ad altri, invece, si viene catturati da curiosità ed interesse. Lo stesso atto del conoscere sta dentro una pluralità di elementi che entrano in gioco attraverso regie, non sempre regolate da norme oggettive ed uniformi, e relazioni soprattutto affettive ed elettive.

Da qui scaturisce la questione del *tutor assegnato* o del *tutor scelto*. Anche se oggi sembra prevalere la logica dell’assegnazione (Scandella, 2004⁷), non si può né ignorare il problema, né chiudere la questione solo perché, per l’istituzione, la via dell’assegnazione è, di fatto, quella più semplice da gestire. Ad evitare comunque che i cambiamenti che si pensano utili per gli studenti restino a loro stessi estranei (se non pure dannosi), è fondamentale che si potenzino tutte le forme di mediazione didattica volte a migliorare la comunicazione, a capire i vissuti, a mettere in moto desideri ed interessi, ma anche a riorientare le stesse scelte degli adulti. Una buona *conversazione clinica* con gli studenti all’inizio e nel corso dell’anno scolastico, potrebbe costituire un comportamento sicuramente efficace. La *conversazione clinica* è lo strumento privilegiato per mettere in

⁷ O. Scandella, *Il tutor all’opera nella scuola secondaria: dalla dispersione al successo*, in “Tutor, funzioni tutoriali e comunità tutorante”, “Speciale di Notizie della scuola”, n. 20, giu. 2004, Tecnodid, Napoli.

comunicazione i saperi diffusi ed informali degli allievi con il sapere simbolico e formalizzato. Il termine clinico non ha nulla a che vedere con il terapeutico, ma il suo significato sta per qualitativo, è incentrato sulla peculiarità del ragionamento del soggetto e sui concetti informali ed autentici intorno al problema da affrontare. È importante, perché ci sia una vera conversazione clinica e che essa non si riduca a pretesto per introdurre un qualsiasi argomento, che si rispettino alcune regole:

- la prima è quella di predisporre un *piano dell'intervista* prevedendo le domande stimolo, che, per esempio nelle prime classi della primaria, potrebbero essere: “che cos'è per te il tutor, cosa dovrebbe fare il tuo insegnante tutor, ti piacerebbe scegliere personalmente l'insegnante tutor o sei invece contento che sia la scuola a deciderlo per te...”;

- una seconda regola riguarda il *modo con cui si pongono le domande*. Esse devono far emergere il vero pensiero degli alunni, nel senso che le risposte devono far capire all'insegnante quello che gli studenti sanno e ciò che vogliono veramente. Le domande non devono stimolare risposte che tendono a conformarsi sui desideri dei docenti, che interpretano, cioè, quello che lo studente immagina che il docente voglia da lui (come molto spesso accade nelle normali conversazioni scolastiche);

- una terza riguarda il *controllo della comprensione*. È necessario cercare di formulare ulteriori domande di specificazione (intendi dire che..., prova a spiegare...);

- una quarta regola è il *coinvolgimento di tutti*. Per questo è importante recuperare, di volta in volta, le risposte che spesso appaiono emarginate indipendentemente dalla vicinanza o meno all'argomento oggetto del discorso, cercando di non interrompere il flusso della conversazione.

Applicare la pratica della conversazione clinica, anche sul tema della tutorship, aiuta innanzitutto la scuola a capire meglio le attese degli alunni (paure, preoccupazione, idee e desideri), e il loro coinvolgimento nei processi di scelta, aiuta altresì i docenti ad organizzarsi coniugando meglio domande ed attese con le esigenze e le risorse dell'istituzione.

Dalla parte delle famiglie

“Il pianeta delle famiglie” è stato uno dei primi slogan con il quale venivano veicolate tutte le azioni connesse con la legge 53/2003.

È alle mamme, soprattutto, che si rivolgevano le azioni promozionali della riforma, specialmente quelle, di fatto suggestive, che annunciavano la presenza in ogni classe di un tutor che “accoglie l'alunno e lo segue nel suo cammino educativo”.

Ma, tale azioni, non sono state sicuramente adeguate ad intercettare l'universo delle domande ed esigenze che scaturivano (e scaturiscono) dalle tante tipologie di famiglie che affidano i propri figli alla scuola, che chiedono all'istituzione pubblica impegni anche diversi, e che sono abituati a rapportarsi, comunque, a più figure piuttosto che privilegiarne una (Cerini, 2004⁸).

⁸ G. Cerini, *Comunità tutorante e scuola primaria: elogio del team docente*, in “Tutor, funzioni tutoriali e comunità tutorante”, “Speciale di Notizie della scuola”, n. 20, giu. 2004, Tecnodid, Napoli.

Il dialogo mai interrotto con i genitori potrebbe riprendere con suggestioni nuove che possono scaturire da momenti di incontro e di approfondimento su questo tema: anche per loro, un oggetto dal contenuto piuttosto oscuro. L'utilizzo di *focus group* potrebbe rappresentare una strategia vincente per:

- aiutare la scuola a capire meglio le attese delle famiglie;
- coinvolgere le famiglie nel processo di scelta, senza pericoli di giustapposizione di competenze;
- aiutare i docenti ad organizzarsi coniugando le domande e le attese dei genitori con le esigenze e le risorse dell'istituzione.

Lo schema delle domande da sottoporre ai genitori potrebbe essere il seguente:

- Quale è la tua idea di tutor?
- Come vorresti che fosse il tutor per tuo figlio?
- Preferisci rapportarti con un solo docente che la scuola sceglie per te o decidere autonomamente?
- Pensi che tuo figlio sia più garantito se la scuola stabilisce che un solo docente assuma funzioni tutoriali?
- Pensi che sia importante per la sua crescita serena che sia la scuola ad assegnare a tuo figlio un docente tutor o che sia invece tuo figlio stesso a scegliersi il suo interlocutore privilegiato?
- In che misura credi che le scelte naturali degli alunni verso i diversi docenti siano importanti per lo sviluppo degli apprendimento e per affinare le loro capacità di auto orientamento?

Se si realizzano *focus group* su nuclei di genitori che hanno i figli in uno stesso ordine di scuola si avrà la possibilità di verificare le loro idee di tutolarità latenti. Probabilmente esse dipenderanno anche dall'età degli alunni e dalla scuola che frequentano: per la scuola dell'infanzia potrebbe prevalere la funzione di *cura e attenzione* ai bisogni affettivi e materiali; per la scuola primaria quella di *aiuto e di facilitazione*; per la scuola secondaria di primo grado, si potrebbe già immaginare una figura intesa come *guida cognitiva* e come *supporto di fronte alle difficoltà di apprendimento*.

FUNZIONE TUTORIALE NELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE: ORIZZONTI E PROSPETTIVE

*Andrea Porcarelli**

** Docente di scuola secondaria di 2° grado, Direttore del Portale di Bioetica*

Vi sono alcune variabili di contesto di cui è bene tenere conto per avviare la nostra riflessione: sono evidenti la crescita della complessità di tutti i sistemi sociali, l'intrecciarsi di relazioni umane sempre più faticose (dal livello interpersonale a quello dei rapporti internazionali), una cultura "fluida" che si evolve con grande rapidità, generando salti generazionali sempre più frequenti. In tale scenario si colloca, ormai da diverse decine di anni, la crescita della domanda sociale di educazione, anche autorevolmente affermato in più di un rapporto internazionale sull'educazione, con la conseguente richiesta di adeguamento ai sistemi formativi dei diversi Paesi. Ci sembra paradigmatica un'espressione che si trova nel Rapporto Faure (1972), che dà una conseguente interpretazione dell'evoluzione del ruolo del docente in uno scenario sociale e culturale come quello che abbiamo evocato.

L'insegnante, oltre alle funzioni consuete, è chiamato sempre più a diventare un consigliere, un partner nella conversazione, qualcuno che aiuta a cercare in comune gli argomenti a favore e quelli contrari, piuttosto che porgere una verità bell'e fatta. Perciò dovrà consacrare più tempo e più energia alle attività produttive e creative, come l'interazione, la discussione, l'animazione, la comprensione, l'incoraggiamento. Senza una tale evoluzione di rapporti fra docenti e discenti non ci potrà essere un'autentica democrazia nella scuola¹.

Sulla stessa linea si colloca, ad oltre vent'anni di distanza, il rapporto Delors (1996), in cui la finalità fondamentale dei sistemi formativi viene così identificata.

Gli uomini del nostro tempo si sentono disorientati, divisi tra un'esigenza di globalizzazione, le cui visibili manifestazioni essi sono costretti talvolta a subire, e la ricerca delle proprie radici, di punti di riferimento e di un senso di appartenenza. L'educazione deve più che mai affrontare questo problema, in un momento come quello odierno in cui la società mondiale si dibatte nel travaglio di un parto doloroso: l'educazione si colloca, infatti, al centro dello sviluppo sia della persona che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità per la nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali².

¹ E. Faure, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Unesco-Armando, Roma 1973, pp. 147-148.

² J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*, Unesco-Armando, Roma 1997, p. 15.

In un mondo che si fa sempre più mutevole, cangiante, globalizzato, in cui si richiede una grande flessibilità e capacità di adattamento, diventa sempre più importante non solo imparare ad apprendere per tutta la vita (in modo da sopperire alla rapida obsolescenza delle conoscenze e abilità apprese), ma maturare un “baricentro forte” come persone capaci di intelligenza critica, di tracciare autonomamente un proprio percorso di navigazione nelle acque sempre in movimento della società contemporanea.

È in tale contesto che vorremmo collocare il dibattito sulla funzione educativa dei sistemi formativi e, di riflesso, sulle funzioni e figure di tipo tutoriale, che – nella scuola italiana - ha avuto una ulteriore intensificazione in occasione della pubblicazione dei primi decreti attuativi della legge 53/2003³ e relativa letteratura pedagogica di supporto, giacché bisogna dire che nei decenni precedenti il dibattito non era così intenso e le riflessioni sulla dimensione tutoriale dell’insegnamento o possibili inserimenti di figure tutoriali risultava decisamente circoscritto ad alcuni ambiti specifici, come ad esempio quello della formazione professionale o del supporto ad alunni con difficoltà. Non ci si può certo nascondere come il dibattito in oggetto abbia subito gli effetti deformanti tipici di tutte le questioni su cui i toni si fanno particolarmente accesi ed in cui, alle argomentazioni di natura pedagogica, si intrecciano problematiche di natura sindacale, economica, giuridica e istituzionale, ma esso ha avuto il merito di riportare sotto i riflettori di un’attenzione vigile temi che rischiavano di essere in parte dimenticati, a motivo di preoccupazioni di natura organizzativa che modelli di riforma dall’impianto più “funzionalista” avevano largamente contribuito a diffondere e consolidare.

Per una definizione preliminare della nozione di *tutor*

Al di là di quanto traspare dalle radici etimologiche latine, in cui si evoca l’idea di “custodia” e “tutela”, il termine riapproda nel linguaggio pedagogico e didattico passando anche per la mediazione della lingua inglese, e viene inteso – nell’*Enciclopedia pedagogica* - come “colui che si assume la tutela, o l’assistenza di un minore, di un allievo, guidandone le attività con un rapporto personalizzato”⁴, dove “l’accento posto sulla natura interpersonale della relazione tra il tutor e il singolo alunno affidato alle sue cure è significativo, perché sottolinea la differenza essenziale tra il ruolo di un tutor e quello di un qualsiasi istruttore o insegnante nella classe”⁵. Analogie e differenze si ritrovano nella definizione di *tutor* (propriamente viene riportato il termine italiano *tutore*) curata da Polaček nel dizionario di scienze dell’educazione dell’Ateneo salesiano, in

³ Ci riferiamo in particolar modo al D. L.vo 59/2004, attuativo della riforma nel primo ciclo di istruzione e formazione.

⁴ W. K. Richmond, voce *Tutor*, in “Enciclopedia pedagogica” (a cura di M. Laeng), La Scuola, Brescia 1994, vol. VI, col. 12069.

⁵ Ivi, col. 1270. Il modello presentato da Richmond dipende significativamente dall’esperienza dei college britannici, a cui esplicitamente fa riferimento, soprattutto in ordine alle soluzioni organizzative e alle dinamiche che si prefigurano (difficilmente realizzabili al di fuori di un contesto in cui gli studenti risiedono nel luogo in cui si svolge la loro formazione), ma i nodi problematici che pone sono certamente estrapolabili anche al di fuori di tale contesto.

cui il termine – nella sua accezione pedagogica – starebbe a indicare “la figura e il ruolo di chi sostiene in modo personalizzato l’apprendimento degli alunni, affiancando l’opera educativa di un insegnante”⁶, distinguendolo da altre figure (si citano il counselor e l’orientatore), ma anche dallo stesso insegnante⁷. L’idea di fondo è che con la scolarizzazione di massa appare difficile immaginare che un docente di scuola – che interagisce mediamente con 20-30 bambini/ragazzi – possa avere un rapporto personale significativo con ciascuno di essi e quindi si profilerebbe la necessità di farsi carico di alcune dimensioni della relazione educativo-didattica attraverso figure a ciò deputate.

Nella nostra ricerca di una definizione preliminare della “tutorialità” prescindiamo volutamente dalla distinzione sopra menzionata, supponendo che a svolgere le funzioni corrispondenti possa essere sia una figura diversa da quella dell’insegnante, sia un insegnante che semplicemente esercita in un certo modo il proprio ruolo, sia un insegnante che sia pubblicamente e consapevolmente incaricato di svolgere attività di tipo tutoriale, che a loro volta dovrebbero essere definite. In tale prospettiva ci sembrano suggestive alcune note caratteristiche dell’agire tutoriale messe in luce sempre da Polaček.

Il tutor aiuta i singoli alunni nell’apprendimento e nel superamento delle difficoltà di adattamento generale. Secondo le necessità individuali rivede i loro lavori scritti, suggerisce metodi di apprendimento più efficaci, li sostiene nelle crisi e li aiuta nelle decisioni scolastiche ed esistenziali. Il suo ruolo è espresso bene anche con i seguenti termini: guida, consigliere ed amico. Nel compito del tutor vi è una “estensione” dell’opera educativa dei genitori dell’alunno, poiché egli contribuisce sia alla sua formazione intellettuale sia a quella etico-morale⁸.

Nella letteratura corrente si utilizzano di preferenza parole inglesi per indicare le diverse tipologie di azioni tutoriali. Si parla di *tutoring* (assistenza educativa, nel suo complesso), *holding* (tenuta del setting affettivo, *contenimento*, rassicurazione, o più in generale *accompagnamento*, *sostegno*), *coaching*⁹ (*guida* del corsista nelle sue azioni di apprendimento, anche a livello metodologico), *counselling* (letteralmente fa riferimento alla capacità di *consigliare*, nel senso di una relazione di aiuto e *orientamento* nelle scelte), *scaffolding* (*supporto*, anche a fronte di autonoma iniziativa degli allievi nella richiesta), *promoting* (*incoraggiamento*, promozione delle potenzialità, cura dell’empowerment). In realtà le aree di significato incluse dai termini indicati si intrecciano e in parte si sovrappongono, ma ci offrono un quadro ampio – anche se con modalità prevalentemente giustappositiva – di una pletera di azioni tutoriali. Un contributo più sfaccettato è quello proposto da Scan-

⁶ K. Polaček, voce *Tutore*, in: *Dizionario di scienze dell’educazione*, (a cura di J. M. Pallezo, C. Nanni, G. Malizia), Elle Di Ci / Las, Leumann (TO) / Roma, 1997, p. 1143.

⁷ “Mentre l’insegnante conduce la sua attività di istruzione e di formazione sull’intera classe, il tutor aiuta i singoli alunni nell’apprendimento e nel superamento delle difficoltà di adattamento generale” (ivi, p. 1144).

⁸ *Ibidem*.

⁹ Deriva da *coach*, l’allenatore a livello sportivo, abile nell’individuare le qualità di ogni giocatore e nell’assegnargli il ruolo a lui più adatto nel contesto della squadra.

della, che – riconducendoli alle rispettive matrici teoriche – distingue quattro approcci alla tutorship nei processi formativi (psicodinamico, connessionista, educativo-relazionale, strumentale), che genererebbero quattro tipologie di azioni tutoriali:

- assicurare le condizioni psicologiche e fisiche per l'esperienza di apprendimento, secondo l'*approccio psicodinamico*;
- facilitare la costruzione di conoscenza attraverso il raffronto e il raccordo tra tutte le parti implicate nell'apprendimento, secondo l'*approccio connessionista*;
- favorire il superamento di blocchi che si verificano nel corso del processo di apprendimento e più ampiamente evolutivo, secondo l'*approccio educativo relazionale*;
- predisporre le condizioni fisiche (spazi, tempi, risorse materiali) per l'apprendimento, secondo l'*approccio strumentale*¹⁰.

Volendo tentare una sintesi delle diverse sottolineature sulla tutorialità che emergono dai variegati tentativi di definirla, ci sembra che le azioni che possono essere definite come tutoriali, in un contesto educativo-formativo, si possano ricondurre a quattro ambiti, non sempre tutti presenti con pari intensità, che – nel loro insieme – delineano l'ampio territorio di cui ci stiamo occupando:

- *ambito educativo o della costruzione dell'identità personale*, in cui rientrano tutte le azioni che hanno carattere orientativo, che si riferiscono alle motivazioni della persona e alla loro "tenuta", che si innestano in una progettualità personale in cui il "progetto culturale" che fa da sfondo alle motivazioni soggettive all'apprendimento, si collega ad un "progetto di vita" che tende a prendere forma in modo progressivo;

- *ambito relazionale o della cura dei rapporti con gli altri*, in cui rientrano le attività di accoglienza o di inserimento di nuovi studenti, ma anche la necessità – da parte del tutor – di tenere i contatti con le famiglie, con i docenti in quanto coinvolti in processi formativi che riguardano gli allievi di cui si è tutor, con altre figure formative che eventualmente siano chiamate a portare un proprio contributo;

- *ambito organizzativo o della cura del contesto*. Ogni relazione educativa si svolge in un contesto umano e organizzativo che può essere più o meno adeguato al successo delle azioni formative: la "cura del contesto" è una forma di attività tutoriale, un modo di segnalare che al tutor "importa" della buona riuscita dell'azione formativa, sia che competa a lui stesso svolgere l'attività didattica, sia che tale attività sia svolta da altri;

- *ambito didattico o della personalizzazione degli apprendimenti*. Oltre alla necessità di aiutare gli studenti a superare eventuali difficoltà di apprendimento, si pone il problema di far sì che ciascuno di essi riesca a "fare propri" (personalizzare) gli oggetti di apprendimento, innestandoli nella progettualità culturale e personale di cui si è detto.

In generale si assiste oggi ad una moltiplicazione di funzioni e ruoli di tipo tutoriale, che dipende da una pluralità di ragioni. Da un lato abbiamo i tutor con funzioni di

¹⁰ O. Scandella, voce, Tutorship, in: G. Cerini – M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola 2005". Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione, Tecnodid, Napoli 2004, p. 394 e ss.; cfr. anche: O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in: "Adulità. Metodi per la formazione", Guerini, Milano, n. 20, ottobre 2004.

tipo prevalentemente organizzativo, la cui presenza è resa opportuna dalla crescente complessità dei contesti in cui si svolgono le azioni formative o anche dalla labilità delle infrastrutture organizzative e delle risorse di personale in determinati ambienti formativi¹¹. Dall'altro lato abbiamo i tutor con funzioni di tipo educativo o di supporto cognitivo, la cui moltiplicazione dipende probabilmente da una "crisi" della dimensione educativa che sarebbe intrinseca all'azione didattica, il cui "vuoto" viene in qualche modo riempito da tali figure o dall'attivazione di forme temporanee di tutorato, miranti a superare alcune difficoltà che si suppongono transitorie.

Dimensioni tutoriali intrinseche all'azione didattica

Le modalità con cui si possono pensare le dimensioni tutoriali intrinseche all'azione didattica, dipendono dalle modalità con cui viene concepita la stessa azione didattica che – in termini generali – consiste in una "azione che produce mediatori [...] non l'apprendimento, direttamente, perché questo discende dall'azione esercitata su se stesso da parte di un altro soggetto, quello in formazione"¹², come già si sottolineava nel *De Magistro*¹³ di S. Tommaso d'Aquino, per cui colui che esercita l'atto del conoscere (che passa dalla potenza all'atto) è sempre il discepolo, anche grazie alla causalità "ministeriale" del maestro.

Fatta questa premessa di natura "metafisica", precisiamo che non è questa la sede per sviluppare una trattazione ampia dei diversi modelli didattici e delle concezioni an-

¹¹ Ci riferiamo ad esempio alla situazione in cui si vengono a trovare molti Centri di formazione professionale che, nell'impossibilità di assumere stabilmente personale con mansioni organizzative generalizzate, affidano tali mansioni ai singoli tutor d'aula dei diversi percorsi formativi, con un vantaggio di tipo economico (per il Centro), ma anche con un vantaggio di tipo relazionale: il corsista si ritrova una figura di riferimento che rappresenta anche una "interfaccia amichevole" dell'organizzazione, che si prende cura tanto di alcune importantissime dinamiche relazionali (accoglienza dei corsisti, socializzazione, eventuali difficoltà ...), oltre ad occuparsi delle necessità pratiche degli insegnanti e di tutte le esigenze concrete legate al buon funzionamento del corso (che così non sono lasciate ad un'anonima "entità" organizzativa o burocratica, ma sono sintetizzate nell'agire di una persona). Le attività che specificamente competono al "formatore tutor", secondo gli standard dell'ISFOL, sono così determinate: "Presidia l'andamento dell'azione formativa e i suoi processi, da un punto di vista didattico, relazionale ed operativo, interfacciando il docente, i discenti e la comunità. Partecipa ai processi valutativi e può curare le azioni di inserimento e/o di riposizionamento professionale, sia in dispositivi di formazione in alternanza che di formazione continua. Anima le attività di accompagnamento a carattere individualizzato. Coordina operativamente la realizzazione del progetto e può intervenire in fase di rilevazione e monitoraggio delle esigenze formative. Secondo il livello di seniority e l'ambito organizzativo di appartenenza può collaborare alla gestione e promozione dei servizi" (ISFOL, *Standard formatori. Per un modello nazionale di competenze verso l'accreditamento professionale*, ISFOL, Roma 1998, p. 164).

¹² E. Damiano, *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma 1993, p. 214.

¹³ *Quaestiones disputatae De Veritate*, q. 11. Per un'analisi pedagogica di questo testo in tempi recenti cfr. G. Nosengo, *La persona umana e l'educazione*, La Scuola, Brescia 1967, recentemente ristampato (a cura di L. Corradini, La Scuola, Brescia 2006).

tropologiche e psicologiche ad essi sottostanti, ma possiamo immaginare almeno una “polarizzazione” concettuale che ci consenta di porre il nostro tema in termini chiari: se si propende per una didattica di tipo “trasmissivo”, in cui si ritiene che l’allievo svolga un ruolo prevalentemente passivo rispetto all’azione del docente, allora il tasso di tutorialità intrinseco all’agire didattico sarà molto basso, se altresì si propende per una didattica di tipo attivante, in cui gli allievi svolgano un ruolo attivo di elaborazione di conoscenze e abilità che si rigenerano nei loro mondi vitali in forme diverse per ciascuno di essi, allora vi sarà un alto tasso di tutorialità intrinseco alla stessa azione didattica. Nel primo caso se vi fossero attività di tipo tutoriale, esse sarebbero “delegate” a chi svolge la funzione di tutor (sia egli uno degli insegnanti o una figura a ciò deputata, distinta dagli insegnanti, come avviene nei college britannici); nel secondo caso vi sarà di base un “tutorato diffuso”, esercitato fisiologicamente da tutti gli insegnanti, perché tutti si interrogano su come favorire un’*assimilazione*¹⁴ personale di ciò che viene appreso, nella logica di quello che viene definito anche come *apprendimento profondo*:

L’apprendimento profondo è il percorso che ogni soggetto compie per conservare la propria *unità di senso* all’interno di un ambiente a sua volta fornito di senso. (...) Il processo di apprendimento delle strutture concettuali del sapere costituito implica che il soggetto si appropri del loro *senso*, che deve diventare parte costitutiva dello stesso sistema che apprende. Ciò significa che non si può separare il lavoro di riflessione necessario all’apprendimento per ristrutturazione dal costante processo di *mediazione del senso* che costituisce la base dell’apprendimento profondo¹⁵. La recente letteratura in tema di *personalizzazione degli apprendimenti* si ricollega ad una tradizione culturale che affonda le radici in un passato molto lontano e – sostanzialmente – comporta la presa di coscienza del valore educativo che, lo si riconosca¹⁶ o no, è comunque inseparabile dall’attività di insegnamento. Parlare di centralità della persona umana e personalizzazione, significa assumere un paradigma di riferimento pienamente congruente con tale

¹⁴ Lo stesso termine “assimilazione”, se rettammente inteso, può offrire una traccia della prospettiva didattica in cui ci collochiamo: ciò che viene appreso (conoscenze e abilità) viene “reso simile” a colui che lo apprende, analogamente a ciò che accade con il nutrimento fisico di cui ha bisogno ogni organismo vivente: il cibo (che si suppone fosse stato ben preparato, da un bravo cuoco), una volta assimilato, non è più lo stesso, ma è diventato carne, sangue, tessuto vitale dell’organismo biologico che se ne è nutrito.

¹⁵ G. Minichiello, *Le dinamiche dell’apprendimento: linee di una didattica dell’imprevisto*, in: ID (a cura di), *Autobiografia e didattica. L’identità riflessiva nei percorsi educativi*, La Scuola, Brescia 2003, p. 134.

¹⁶ Che l’insegnamento, se è autenticamente tale (cioè se “lascia un segno”) educhi anche è consapevolezza diffusa, quale che sia l’antropologia di riferimento, per esempio risultano molto chiare in tal senso alcune espressioni di Gramsci: “Perché l’istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività, un meccanismo recipiente di nozioni astratte, ciò che è assurdo, e del resto viene astrattamente negato dai sostenitori della pura educatività appunto contro la mera istruzione meccanicistica” (A. GRAMSCI, *Gli intellettuali e l’organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, p. 110); cfr. M. T. MOSCATO, *Il tutor funzione e figura*, in: “Dirigenti Scuola”, a. XXVI, 1, sett./ott. 2005, pp. 24-30, in cui la tesi di una dimensione tutoriale intrinseca all’azione didattica viene posta e argomentata.

consapevolezza ed articolare una visione dell'insegnamento conseguente alla considerazione dell'unicità e irripetibilità di ogni persona umana, che ha diritto ad acquisire gli strumenti per costruire liberamente la propria personalità. "L'educazione personalizzata – scrive Hoz – risponde all'esigenza di stimolare il soggetto affinché vada perfezionando la capacità di governare la propria vita o, in altri termini di sviluppare la propria capacità di rendere effettiva la libertà personale, partecipando con le sue caratteristiche peculiari alla vita comunitaria"¹⁷.

In questo senso può giocare un ruolo particolarmente significativo uno dei documenti allegati ai decreti attuativi della Legge 53/2003, il *Profilo educativo culturale e professionale* (PECUP) dello studente, al termine del primo e del secondo ciclo di istruzione e formazione. Esso riveste più di una funzione¹⁸, nei confronti degli allievi, dei genitori e degli insegnanti, ma in questa sede ci preme sottolineare come il PECUP – del primo ciclo, per esempio - rappresenti "ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è giusto attendersi da lui al termine del Primo Ciclo di istruzione"¹⁹, il che significa che ogni attività compiuta a scuola e ogni apprendimento disciplinare o interdisciplinare acquisito, trae il proprio significato non tanto dall'essere stato "trasmesso" alla maggior parte o anche a tutti gli studenti, ma dal fatto che ciascuno di essi lo abbia "assimilato", ovvero "trasformato in una parte di sé", in modo sempre più autonomo e consapevole. Continua infatti il documento citato:

"Il traguardo può ritenersi raggiunto se le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative (il fare) apprese ed esercitate nel sistema formale (la scuola), non formale (le altre istituzioni formative) e informale (la vita sociale nel suo complesso) sono diventate competenze personali di ciascuno"²⁰.

Segue una ricca articolazione del concetto di "competenza" di cui si indicano 7 caratteristiche fondamentali: esprimere un personale modo di essere, interagire con l'ambiente naturale e sociale (influenzandolo positivamente), risolvere i problemi, riflettere su se stessi e gestire il proprio processo di crescita, comprendere la complessità dei sistemi simbolici e culturali, maturare il senso del bello, conferire senso alla vita. Il che sta a dire che ogni singola conoscenza e abilità (acquisita tanto a scuola, come in famiglia o attraverso internet) è diventata "significativa" se si rispecchia in tutti e sette le caratteristiche fondamentali di quella che è stata in tal senso definita come una "competenza": in un sistema educativo che mette al centro la persona e la sua crescita, il sapere (conoscenze) e il fare (abilità) sono in vista dell'essere (competenze personali).

¹⁷ V. G. Hoz, *L'educazione personalizzata*, (Madrid 1988), tr. it. Ed. La Scuola, Brescia 2005, p. 22. Cfr. anche: G. Bertagna, *Valutare tutti, valutare ciascuno. Una prospettiva pedagogica*, La Scuola, Brescia 2004; A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, La Scuola, Brescia 2005; M. Martinelli, *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004.

¹⁸ Cfr. A. Porcarelli, *Le parole della riforma. Profilo educativo culturale e professionale: attori e funzioni*, in: "Nuova secondaria", n. 3, Brescia, novembre 2005, pp. 28-29.

¹⁹ Decr. L.vo n. 59/2004, all. D.

²⁰ Ibidem.

L'approccio personalizzato, a differenza di un approccio “massificante” o “impersonalista” che non si può dire del tutto scomparso dal sistema scolastico italiano, comporta anche un nuovo concetto di insegnante, come afferma ancora Hoz, riprendendo un tema che si ritrova con grande chiarezza anche nelle opere di S. Agostino (che riprende in questo la grande tradizione platonica).

Nell'ambito dell'educazione personalizzata ciò che importa è il lavoro dell'allunno in quanto elemento del suo perfezionamento personale. Una istituzione scolastica esiste proprio per questo, perché lo studente lavori per il proprio perfezionamento. [...] Però l'insegnante non è semplicemente colui che spiega. A rigore, è un intermediario tra il soggetto capace di conoscere e la verità che può essere conosciuta (...) grazie all'esperienza rinnovata dell'acquisizione delle sue personali conoscenze, l'insegnante ha il compito di provocare in ogni alunno l'incontro soggetto-oggetto, proprio dell'atto del conoscere²¹.

La conoscenza non si “trasmette”, ma vive una doppia rigenerazione, tanto nella mente dell'allievo (gli alunni non sono vasi da riempire, ma fuochi da accendere, diceva già Plutarco), come nella mente dell'insegnante il quale è in una certa misura “costretto” dalle sue incombenze educative a “ri-pensare” le proprie conoscenze *per* i suoi alunni, in modo che ciascuno di loro, entrando in contatto con esse, le possa trasformare in effettive competenze personali, dotate di senso e connesse agli orizzonti di significato del suo cammino esistenziale.

Da quanto abbiamo sommariamente espresso in ordine a questa concezione dell'insegnamento emerge con chiarezza che l'insegnante, nel momento in cui insegna, non può non svolgere anche un'azione di tipo tutoriale, perlomeno nel primo dei quattro significati che abbiamo sopra delineato: si prende cura, in termini educativi, della costruzione dell'identità personale di ogni allievo, grazie agli *strumenti culturali* offerti dalle discipline. Nella misura in cui molti insegnanti davvero esercitano il loro lavoro in tale prospettiva si potrà anche parlare – a ragion veduta – di un “tutorato diffuso” (...se invece gli insegnanti di tal sorta saranno pochi, dovremmo parlare di un tutorato poco diffuso...).

Naturalmente la presenza di un tutorato diffuso, in quanto intrinseco ad un certo modo di concepire l'azione didattica, non esclude, anzi motiva ulteriormente l'emergere di funzioni ed eventualmente di figure tutoriali esplicite, in grado di presidiare le diverse aree di azioni tutoriali di cui si è detto, assumendo anche responsabilità specifiche al riguardo. Anzi si potrebbe dire che il tutorato formale è tanto più efficace quanto più poggia su quella che - invece di definire “tutorato diffuso” - potremmo semplicemente indicare come tensione educativa intrinseca all'azione didattica, all'interno di una organizzazione formativa che si percepisca anche come comunità educativa ed agisca di conseguenza.

²¹ V. G. Hoz, *op. cit.*, pp. 71-72.

Istanze e funzioni tutoriali nella scuola di ieri e di oggi

Con il crescere dell'attenzione della scuola alla domanda sociale di educazione, si è progressivamente accresciuto il bisogno di "accompagnamento", nella linea di quella che viene chiamata *educazione affettiva*²² o "*pastoral care*". Cercheremo di rintracciarne sinteticamente alcuni tratti, con una ricognizione certamente non esaustiva, ma mirante a fare emergere alcune "leve professionali" che si suppone siano state già in qualche modo attivate e su cui si possa ragionevolmente contare, per un miglioramento complessivo del sistema.

Le figure tutoriali rappresentano una risposta ad istanze largamente diffuse, da cui non si può pensare che resti esente il mondo della scuola, in cui invece i passi formali in questa direzione sono stati piuttosto timidi: si parla esplicitamente di tutor per i *centri EDA*²³ e si accenna ad attività di tutoring a proposito delle *Funzioni Obiettivo*²⁴.

Un contesto in cui il sistema scolastico ha assunto consapevolmente la responsabilità di promuovere azioni che rientrano in alcune delle fattispecie di azioni tutoriali è quello dell'*orientamento*²⁵, che – stando alla classica definizione del Congresso UNESCO di Bratislava del 1970 – significa "porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire con i suoi studi e la professione in relazione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della personalità".

Si tratta di un'attenzione in linea con le indicazioni del Rapporto Faure che abbiamo citato in premessa e che – nella scuola italiana – compariva fin dall'istituzione della scuola media unificata, di cui si diceva che "concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'*orientamento* dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva"²⁶. L'idea si allarga con i *Nuovi programmi* del 1979 andando ad abbracciare tutti i temi contenuti nella definizione di Bratislava ed integrandoli con le modalità specifiche di operare delle istituzioni scolastiche, nel solco della tradizione della nostra Repubblica in genere e della stessa scuola media in particolare:

"La scuola media è orientativa in quanto favorisce l'iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità di fronte al contesto sociale tramite un processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche e i vari aspetti dell'educazione. La possibilità di

²² Cfr. L. Corradini (a cura di), *La dimensione affettiva nella scuola e nella formazione dei docenti*, SEAM, Roma 1998.

²³ Cfr. OM n. 455/1997, in cui il fatto di rivolgersi ad adulti, spesso anche stranieri, con "storie formative" molto particolari, quasi "obbliga" a porsi il problema.

²⁴ Cfr. CCNI del 31/8/1999, in cui si accenna a questa funzione sia nell'area 2 (sostegno all'attività dei docenti), sia nell'area 3 (servizi agli studenti).

²⁵ Cfr. S. Ciatelli – A. Ciucci Giuliani, *Orientamento*, La Scuola, Brescia 2000; G. Zanniello (a cura di), *Orientare insegnando, esperienze didattiche e ricerca-intervento*, Tecnodid, Napoli 1998; M. L. Pombeni, *Orientamento scolastico e professionale*, Il Mulino, Bologna 1995.

²⁶ Legge n. 1859/1962, art. 1.

operare scelte realistiche nell'immediato e nel futuro, pur senza rinunciare a sviluppare un progetto di vita personale, deriva anche dal consolidamento di una capacità decisionale che si fonda su una conoscenza verificata di sé²⁷“.

Giova sottolineare la forza delle istanze educative espresse da questo testo che, se raccolte in modo adeguato, comportano inevitabilmente *istanze tutoriali* altrettanto forti: riesce difficile pensare che sia possibile aiutare gli allievi a “conquistare la propria identità”, a “sviluppare un progetto di vita personale”, consolidando le proprie capacità decisionali sulla base di una “conoscenza verificata di sé”, senza prevedere azioni di accompagnamento, supporto, guida, contenimento, sostegno della motivazione, ecc. Il fatto che la norma renda espliciti alcuni compiti orientativi, con le relative – implicite – istanze tutoriali non significa che questo abbia prodotto un costume generalizzato di azioni tutoriali effettive. Certamente la scuola media (oggi secondaria di primo grado) si è progressivamente caratterizzata per una sempre maggiore attenzione alla dimensione educativa e molti insegnanti si sono sentiti di fatto investiti di una missione in tal senso, anche in ragione del delicatissimo periodo che l'età della preadolescenza rappresenta nello sviluppo della personalità. Restano tuttavia delle perplessità sull'effettiva pervasività di atteggiamenti tutoriali diffusi, soprattutto se si leggono molti dei “consigli orientativi” redatti dai Consigli di classe al termine della classe terza: l'evidente parallelismo tra la tipologia di istituto consigliato ed il livello di profitto raggiunto dagli allievi segnala un'attenzione alle singole persone ancora migliorabile ed una centratura sul profitto scolastico come variabile fondamentale, che sarà caratteristica ancora più marcata nel grado scolastico successivo.

La normativa previgente per la scuola elementare aveva una forte connotazione di tipo sociale, presentando come finalità fondamentale la “formazione dell'uomo e del cittadino”, ma è presente la consapevolezza della necessità di svolgere “il compito di sostenere l'alunno nella progressiva conquista della sua autonomia di giudizio, di scelte e di assunzione di impegni e nel suo inserimento attivo nel mondo delle relazioni interpersonali, sulla base dell'accettazione e del rispetto dell'altro, del dialogo, della partecipazione al bene comune”²⁸. Di fatto il carattere “orientativo” della scuola elementare e l'attenzione alla dimensione educativa è stata una delle caratteristiche che hanno connotato l'agito professionale effettivo degli insegnanti, probabilmente più ancora che non nella scuola media (in cui pure tale finalità era esplicitata in termini molto netti a livello di normativa).

Nella scuola superiore l'idea di orientamento si è fatta strada in termini più tardivi e con maggiore difficoltà. Una delle ragioni va certamente rintracciata nei ritardi²⁹ che ha subito - e subisce ancor oggi - il processo di riforma della scuola secondaria di se-

²⁷ D.P.R. n. 50 del 6 febbraio 1979, *Premessa generale*.

²⁸ D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985, *Premessa generale*.

²⁹ Significativo un testo che, già all'inizio degli anni '90, presentava tale riforma come urgente e improcrastinabile: G. Bertagna, *La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore 70 anni dopo la riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1993.

condo grado, ma vi sono anche ragioni culturali, legate al prevalere – in Italia, e soprattutto nella scuola secondaria – di un modello centralistico-burocratico dal punto di vista dell'organizzazione e sostanzialmente trasmissivo dal punto di vista della prassi didattica. Una scuola la cui missione sociale è disegnata principalmente dai programmi ministeriali redatti sul finire del secondo conflitto mondiale, tende fatalmente a concentrarsi innanzitutto sulla “cultura trasmessa”, che nei casi migliori viene vista come un “mondo culturale” che si rigenera nelle menti degli allievi, nei casi peggiori come “svolgimento del programma” di cui si verifica la conoscenza in termini nozionistici. Questa seconda linea di tendenza è risultata, se non prevalente (osiamo sperare il contrario), certamente molto diffusa relegando le istanze orientative (e le connesse pratiche tutoriali) in un'area di marginalità, spesso limitata al tentativo di recuperare situazioni di insuccesso scolastico. Va detto che l'abitudine generalizzata ad attivare corsi di recupero a livello di istituto, pur nella limitatezza di tale esperienza che pone l'accento soprattutto sul profitto scolastico, ha progressivamente introdotto alcune azioni di tipo tutoriale anche nella scuola secondaria di secondo grado. Ai corsi di recupero intesi come mini-corsi per studenti in difficoltà (ispirati alla logica di riprendere, ripetere o consolidare i “contenuti” culturali su cui le difficoltà siano state maggiori), si sono presto aggiunte altre modalità di recupero, tra le quali ci sembrano interessanti le diverse forme di *sportelli didattici*, che riprendono in parte la logica delle “lezioni private” (individuali o per piccoli gruppi), in cui ci si fa carico delle difficoltà specifiche dei singoli allievi, cercando di individuare le ragioni personali per cui ciascuno di essi si trova in difficoltà. L'attivazione di sportelli didattici miranti al recupero di abilità *trasversali* o *metacognitive*, o addirittura per farsi carico di problemi motivazionali, rappresenta un ulteriore piccolo passo verso forme di tutorialità implicita e relativamente diffuse anche nella scuola secondaria di secondo grado, anche se con una centratura molto forte sulle variabili di profitto ed un'attenzione maggiore al recupero delle difficoltà piuttosto che – per esempio – alla promozione delle eccellenze.

La consapevolezza della funzione orientativa della scuola secondaria si è fatta strada con maggiore difficoltà, anche a livello di fonti normative. Alcune sobrie note in tal senso fanno capolino nei programmi “Brocca”, ma è con la Direttiva 487/1997 che si rende esplicita la missione orientativa della scuola superiore in continuità con gli altri ordini e gradi³⁰, tale missione “si esplica in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile”³¹. Le azioni previste dalla Direttiva sull'orientamento mirano soprattutto a valorizzare una

³⁰ “L'orientamento – quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado – costituisce parte integrante dei curricoli di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia” (Direttiva n. 487 del 6 agosto 1997, art. 1).

³¹ *Ibidem*.

“didattica orientativa” e momenti di “informazione guidata” sulle opportunità offerte dal territorio in materia di formazione e lavoro, ma si precisa altresì che le attività dovranno essere “progettate sulla base della conoscenza delle caratteristiche delle studentesse e degli studenti, delle loro motivazioni, degli ambienti sociali in cui le scuole operano”³², segnalando indirettamente come auspicabile un’attenzione personalizzata agli allievi che supporrebbe un approccio di tipo tutoriale. In realtà la maggior parte delle azioni di orientamento effettivamente realizzate ha privilegiato – per quanto ci consta – la dimensione informativa e le stesse attività di orientamento “alla” scuola superiore si sono per lo più tradotte in incontri con i ragazzi delle classi terminali della scuola secondaria di primo grado, finalizzati a far conoscere le caratteristiche delle scuole presenti sul territorio. Sempre sul finire degli anni ’90 emergono necessità orientative ed istanze tutoriali connesse all’aumentata consapevolezza della complessità del sistema, in cui l’innalzamento dell’*obbligo* di istruzione e di formazione³³ ha comportato una estensione delle logiche orientative già previste per la scuola dell’obbligo (la scuola secondaria di primo grado) ai nuovi segmenti di “obbligo” che si andavano ad aggiungere ad essa. In tale contesto le iniziative di orientamento sono promosse “al fine di combattere la dispersione, di garantire il diritto all’istruzione e alla formazione, di consentire agli alunni le scelte più confacenti alla propria personalità e al proprio progetto di vita”³⁴ ed eventualmente “di agevolare, ove necessario, il passaggio dell’alunno dall’uno all’altro degli specifici indirizzi della scuola secondaria superiore”³⁵.

Il tema dei “passaggi” tra i diversi indirizzi scolastici è virtualmente gravido di fortissime istanze di accompagnamento e richiederebbe un approccio di tipo tutoriale, su cui si sono registrate interessanti esperienze a livello di progetti NOS e NOF. La stessa idea si è accentuata nella stagione di riforme immediatamente successiva (XIV legislatura), in cui l’idea di *obbligo scolastico* (a 15 anni) e *obbligo formativo* (a 18 anni), si amplia e trova più organica sistemazione nell’idea espressa dalla Legge 53/2003, di un “diritto-dovere” all’istruzione e formazione per almeno 12 anni e/o fino al raggiungimento di un diploma o una qualifica entro il diciottesimo anno di età, puntando sulla “scommessa” di un sistema educativo di istruzione e formazione “di pari dignità”³⁶. In tale contesto il legislatore ha assunto un impegno molto forte, nel momento in cui si af-

³² Ivi, art. 2.

³³ Ci riferiamo al N.O.S. (Nuovo obbligo scolastico, Legge 9/1999) e al N.O.F. (Nuovo obbligo formativo, Legge 144/1999).

³⁴ Legge 9/1999, art. 1, comma 2.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Il tema della “pari dignità” dei percorsi di istruzione e formazione è oggetto di un dibattito che ha attraversato tutta la XIV legislatura e sta animando la prima parte della XV, non è questa la sede per rendere conto delle diverse posizioni (legate anche alle diverse interpretazioni dell’idea di “obbligo” e del mandato costituzionale che attribuisce alle regioni la legislazione esclusiva sul sistema di istruzione e formazione professionale), ma rimandiamo al testo di G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Rubettino, Soneria Mannelli (CZ) 2006.

ferma che è assicurata e assistita la possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dei licei, nonché di passare dal sistema dei licei al sistema dell'istruzione e della formazione professionale, e viceversa, mediante apposite iniziative didattiche, finalizzate all'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta; la frequenza positiva di qualsiasi segmento del secondo ciclo comporta l'acquisizione di crediti certificati che possono essere fatti valere, anche ai fini della ripresa degli studi eventualmente interrotti, nei passaggi tra i diversi percorsi di cui alle lettere g) e h); nel secondo ciclo, esercitazioni pratiche, esperienze formative e stage realizzati in Italia o all'estero anche con periodi di inserimento nelle realtà culturali, sociali, produttive, professionali e dei servizi, sono riconosciuti con specifiche certificazioni di competenza rilasciate dalle istituzioni scolastiche e formative [...]»³⁷.

Si tratta, come si è detto, di una forte assunzione di responsabilità, che avrebbe dovuto trovare il suo sviluppo naturale nella creazione dei LARSA (Laboratori per il Recupero e lo Sviluppo degli Apprendimenti), in cui far confluire sia le migliori pratiche in tema di interventi di recupero e approfondimento, sia tutto ciò che è effettivamente necessario per “assicurare ed assistere” la possibilità di cambiare indirizzo, non solo con interventi di tipo orientativo, ma anche “accompagnando” lo studente sia nel fare il “punto della situazione” (una sorta di bilancio di competenze), sia nello strutturare i percorsi formativi che lo dovrebbero condurre dall'istituzione formativa in cui si trova, a quella a cui vorrebbe accedere, acquisendo nel tragitto le conoscenze e le competenze necessarie per poter affrontare con profitto il nuovo percorso formativo. Nessuna di queste operazioni è pensabile senza una forte attivazione di docenti con significative competenze nello svolgere attività di tipo tutoriale, con tutte le valenze che abbiamo preliminarmente esaminato all'inizio di questo scritto. Va detto che la messa in mora dell'entrata in vigore del decreto attuativo della Legge 53 relativo al secondo ciclo³⁸, insieme alla cronica mancanza di investimenti per l'avvio di progetti tanto ambiziosi, ha comportato anche un rallentamento nella progettazione e attivazione dei LARSA, che ancora rimangono nel mondo delle buone intenzioni.

Alcuni interessanti esempi di attività tutoriale nella scuola secondaria di secondo grado si possono già ritrovare negli stage e nelle esperienze di alternanza scuola-lavoro, diffuse a partire dal Nuovo Ordinamento degli Istituti professionali (ex “Progetto ‘92”³⁹) e progressivamente estese anche ad altri indirizzi scolastici. Lo stage⁴⁰ di studenti in azienda e le esperienze di alternanza scuola-lavoro, rappresentano modalità interessanti per collegare “in situazione” la preparazione teorico-pratica acquisita nelle istituzioni formative (in aula e in laboratorio) e le problematiche reali che emergono nel mondo del lavoro, con i suoi dinamismi, i suoi imprevisti, la necessità di

³⁷ Legge 53/2003, art. 2, lettera i).

³⁸ Decreto L.vo 226/2005.

³⁹ Cfr. C.M. n. 206 del 23 giugno 1992 e allegato D.M. del 23 aprile 1992.

⁴⁰ Cfr. Legge 196/1997, art. 4.1; D.M. n. 142/1998. Cfr. anche R. Di Nubila, *La formazione oltre l'aula: lo stage*, CEDAM, Padova 1999.

saper porre e risolvere problemi inattesi e la preziosa opportunità di svolgere un lavoro di tipo *riflessivo*⁴¹ sul proprio agire in situazione. Tali modalità formative comportano la presenza di due tutor (esplicitamente indicati con questo nome), uno all'interno dell'azienda (*tutor aziendale*) e l'altro all'interno della scuola (*tutor scolastico*: si tratta del docente responsabile dello stage o dei progetti di alternanza). Il tutor aziendale svolge funzioni di accoglienza, cura l'inserimento degli stagisti nel dinamismo di lavoro dell'azienda, li affianca e li assiste nell'apprendimento delle procedure e delle tecniche lavorative, tiene i rapporti con il tutor scolastico, con cui concorda le tipologie di mansioni operative che gli stagisti possono essere chiamati a svolgere, in raccordo con i loro percorsi formativi, relazionando⁴² sulle modalità con cui ciascuno degli stagisti a lui affidati ha affrontato l'esperienza. Il tutor scolastico, dopo l'individuazione degli ambienti lavorativi più adeguati per lo svolgimento degli stage, svolge un ruolo di assistenza nei confronti degli studenti, guidandoli nella costruzione del loro percorso individuale e nella definizione del progetto formativo, d'intesa con il tutor aziendale.

Anche in questo settore la Legge 53/2003 propone un allargamento ed un'accelerazione, prevedendo la possibilità di estendere a tutti i percorsi formativi l'opportunità dell'alternanza, precisando che “dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche si possono conseguire in alternanza scuola-lavoro o attraverso l'apprendistato”⁴³ e dedicando un intero articolo all'alternanza scuola-lavoro, in cui si indicano alcuni principi e criteri direttivi, il primo dei quali prevede che sia possibile “svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni, attraverso l'alternanza di periodi di studio e di lavoro, sotto la responsabilità dell'istituzione scolastica o formativa, sulla base di convenzioni con imprese o con le rispettive associazioni di rappresentanza o con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, o con enti pubblici e privati ivi inclusi quelli del terzo settore, disponibili ad accogliere gli studenti per periodi di tirocinio che non costituiscono rapporto individuale di lavoro”⁴⁴, anche collegandosi con il sistema dell'istruzione e formazione professionale, al fine di realizzare corsi integrati, con il concorso di operatori di entrambi i sistemi. Si tratta di uno scenario interessante, che comporterebbe da un lato un ampliamento delle funzioni tutoriali già descritte, ma soprattutto un intrecciarsi della logica tutoriale necessaria per la realizzazione delle attività in alternanza, con la logica di costruzione dei percorsi formativi dei singoli allievi, in cui il livello di “personalizzazione” degli stessi esigerebbe - come si è detto - una “tutorialità diffusa” con il contributo di tutti i docenti.

⁴¹ Cfr. D. A. Schön, *Il professionista riflessivo, Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, tr. it. Dedalo, Bari 1993.

⁴² Si può immaginare di predisporre una *scheda personale* per ogni stagista, in cui il tutor aziendale rileva: la presenza sul lavoro, il rispetto dell'orario, l'interesse e la partecipazione nell'espletare i compiti affidati, lo spirito di iniziativa, l'atteggiamento tenuto nei rapporti umani, le conoscenze e abilità dimostrate (ed eventuali bisogni formativi palesati), alcuni elementi per valutare lo stage, i suggerimenti e le proposte per un più stretto raccordo tra studio e lavoro.

⁴³ Art. 2, lettera g).

⁴⁴ Art. 4.

Il modello di tutor nei decreti attuativi della Legge 53/2003

Ogni dispositivo che si inserisce in una riforma complessiva del sistema di istruzione e formazione va letto nell'insieme dei dinamismi che promuove a livello complessivo. Le fonti per riflettere sulla figura e le funzioni tutoriali vanno individuate perlomeno su tre piani:

1. sul piano pedagogico: in vista della personalizzazione,
2. sul piano organizzativo: la necessità di un coordinamento,
3. sul piano istituzionale: come interlocutore con le famiglie nella logica della sussidiarietà.

Si tratta di tre linee che si intrecciano e che devono essere lette congiuntamente per cogliere le intenzioni del legislatore quando ha inserito tale figura, soprattutto per ciò che di essa emerge dai primi documenti attuativi della riforma, ovvero dal D. L.vo 59/2004 con relativi allegati, ma sempre tenendo presente il fatto che figure e funzioni tutoriali dovrebbero essere previste per tutti gli ordini e gradi di scuola. Cercheremo di distinguere le “funzioni tutoriali” e le “figure tutoriali”⁴⁵. Le prime sono richieste in termini espliciti a tutti i docenti, rispetto ai quali vale quanto si diceva a proposito della necessità di fare emergere ciò che è implicito (laddove questo viene già praticato) e di stimolarne l'attuazione in quelle situazioni in cui tali attenzioni non sono presenti. Le figure tutoriali sono attualmente limitate alle diverse declinazioni di quel “docente coordinatore-tutor” che sarebbe stato chiamato ad esercitare la propria azione con modalità e attenzioni diverse nei diversi ordini e gradi del sistema di istruzione e formazione. In generale il tutor - scrive Bertagna - “non è assegnato soltanto allo *staff* di istituto, con organizzazione e utilizzazione verso gli allievi decisa poi in maniera del tutto autonoma dalle istituzioni scolastiche, ma è assegnato anche e obbligatoriamente dal-

⁴⁵ Utilizziamo consapevolmente un'espressione che sappiamo essere problematica, proprio perché apre la strada ad un dibattito di natura giuridica, professionale e sindacale sullo statuto professionale degli insegnanti e, per questo motivo, la CM n. 29/2004 esclude che l'attribuzione delle funzioni tutoriali comporti *ipso facto (sic stantibus rebus)* il riconoscimento di una diversa “figura” professionale e riafferma la contitolarità di tutti gli insegnanti che operano in un gruppo classe: “L'attività tutoriale non comporta l'istituzione di una nuova figura professionale, concretizzandosi invece in una funzione rientrante nel profilo professionale del docente. (...) Nell'espletamento di detta funzione, e soprattutto per lo svolgimento delle attività relative alla documentazione, alla valutazione e all'orientamento, il docente tutor si avvarrà dell'apporto degli altri docenti, anche in considerazione della affermata contitolarità degli insegnanti sullo stesso gruppo classe” (CM 29/04, punto 2.4). Il nostro intento non è quello di generare confusione, ma - se possibile - di fare un minimo di chiarezza, per cui, in questa fase (e in attesa dei provvedimenti di natura legislativa e contrattuale che dovranno sciogliere alcuni nodi dubbi), utilizziamo la distinzione tra *funzioni* e *figure* in un significato “debole”: intendiamo con il primo termine le tipologie di azioni che rientrano nella categoria complessiva delle attività di supporto, orientamento, consiglio, sostegno (genericamente abbracciate dal sostantivo latino, poi raccolto in ambiente anglosassone, “tutor”), mentre applichiamo l'espressione *figure tutoriali* a quei docenti a cui compete, in tal senso, una specifica responsabilità supplementare rispetto a quelle che competono a tutti gli altri colleghi e che - nella documentazione collegata alla normativa - viene indicata con l'espressione “docente coordinatore-tutor”.

dall'inizio alla conclusione di ogni grado scolastico"⁴⁶. La presenza di un docente che svolga tale ruolo si motiva – prosegue Bertagna – perché egli deve garantire, in nome e per conto dello Stato, il personale diritto sociale e civile di ogni cittadino-studente:

- a costituire una comunità di apprendimento, prima di tutto, come gruppo classe e, poi, insieme ai compagni degli altri gruppi classe, come gruppo allargato di allievi che partecipano alla dinamica organizzativa, relazionale ed identitaria di istituto;
- a incontrare uno *staff* docente che predisponga ed attui in maniera coordinata, per il miglior apprendimento possibile di ciascuno, *Piani di Studio Personalizzati* (per questo il docente tutor svolge anche la funzione di docente coordinatore dell'*équipe* pedagogica che, a mano a mano, incontra gli studenti del gruppo classe che gli è affidato);
- a veder narrativamente e unitariamente documentata dallo *staff* docente nel *Portfolio delle competenze personali* di ogni studente, la maturazione del proprio progressivo progetto di vita (*orientamento*) e delle qualità dei propri apprendimenti (*valutazione*);
- a partecipare in maniera attiva e protagonista, insieme alle famiglie, alla compilazione di questo *Portfolio*.⁴⁷

Si è già detto di come ogni docente sia chiamato a farsi carico di tale dimensione tutoriale diffusa in vista della personalizzazione, ma si tratta ora di cogliere – nella letteratura che ha accompagnato i decreti della “riforma Moratti” – le ragioni per la scelta di una figura tutoriale che assommi in sé funzioni di tipo educativo, organizzativo e relazionale.

Vi sono in tal senso istanze che sono state definite “ologrammatiche”: le singole esperienze formative e didattiche devono andare progressivamente ad assumere una fisionomia unitaria nell'essere della persona. È questo il senso di tutto il percorso che parte dalle buone capacità potenziali e - attraverso le competenze e le abilità acquisite nel sistema formale, non formale ed informale - mira a generare le competenze personali di ciascuno. Tutti i docenti di un'*équipe* pedagogica sono corresponsabili di tutto il processo, ma non ci si può limitare a “sperare” che prenda forma la sintesi unitaria di cui si è detto. Anche questo prender forma è interno al processo educativo-didattico che è proprio del sistema di istruzione e formazione. Per questo è parso opportuno istituire la figura di un insegnante professionalmente deputato a prendersi cura di questo esito “olografico” (o in grado di accorgersi che esso è migliorabile). Questo è il compito più significativo del tutor sul piano della personalizzazione educativa ed è una funzione sostanzialmente inedita per la scuola italiana (a livello istituzionalizzato), al di là di quanto può avere compiuto qualche singolo insegnante di buona volontà.

Tale unitarietà si dovrebbe riflettere sul rapporto con le famiglie e nel coordinamento dell'*équipe* pedagogica, sia utilizzando il PECUP come “bussola” per la progettazione didattica, sia coordinando le modalità dell'offerta formativa differenziata

⁴⁶ G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, Inserto in “Scuola e didattica”, n. 15 del 15 aprile 2004, p. 50.

⁴⁷ *Ibidem*.

(gruppi elettivi, di compito, di livello) in vista di una sempre più efficace personalizzazione degli apprendimenti. In tal senso il tutor (attribuito agli studenti di ogni gruppo classe) è stato pensato per garantire che il complesso dell'organizzazione si adatti ai bisogni formativi degli allievi e non viceversa. Tale funzione risulta difficilmente comprensibile se si ragiona su un'organizzazione "a nido d'ape", costituita di classi immaginate come tante celle incastonate l'una accanto all'altra e le attività laboratoriali sempre facenti riferimento al gruppo-classe, mentre si comprende meglio se si pensa ad una scuola che privilegi l'organizzazione didattica per gruppi flessibili, in cui il senso di unità è garantito principalmente dal ruolo del tutor, cioè da una persona fisica e non da un'entità giuridica o amministrativa. In fondo le opportunità di un'organizzazione molto flessibile del lavoro didattico sono state rese presenti a livello normativo già con il DPR 275/1999, ma sono state poco utilizzate nella scuola italiana. Il modello di tutor prefigurato dai decreti attuativi della Legge 53 è invece sostanzialmente proiettato in un'organizzazione scolastica che faccia largo uso di tutti i dispositivi di flessibilità e quindi si configura come un "vincolo unificante", supponendo che tale funzione non sia svolta dall'organizzazione "amministrativa" per classi. Il vincolo delle 18 ore di insegnamento per i primi tre anni della scuola primaria è stato motivato a partire da tali presupposti.

Riflessioni conclusive

In questi ultimi anni si sono moltiplicate le riflessioni sulle sfide che la scuola dell'autonomia lancia alla professionalità docente e si è registrato un accordo pressoché unanime sul fatto che si tratti di una professionalità in evoluzione, con forti bisogni di crescita in una molteplicità di direzioni⁴⁸. In molti testi prevale uno sguardo puntato sulle esigenze "sistemiche", derivanti dall'aumento di complessità di tutte le organizzazioni in genere e delle istituzioni educative in particolare, con la compilazione di lunghi elenchi di competenze auspicabili.

La riflessione sulle funzioni tutoriali, sul tutorato diffuso e sulle figure tutoriali che vengono formalizzate (e più ancora dovranno esserlo) rischia di apparire come un'ulteriore aggiunta alla già lunga lista. Ci preme invece sottolineare come tale riflessione possa assumere un altro significato, possa cioè essere assunta come un punto di riferimento che permette di identificare il cuore della professionalità docente, un "cuore pulsante" a partire dal quale si irradiano tutte le linee di sviluppo della stessa professionalità.

⁴⁸ Un'interessante ricerca sul campo è stata svolta dall'UCIIM e si può leggere nel testo a cura di L. Corradini, *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004, in cui si trova anche una ricognizione della letteratura specializzata sull'argomento; si veda anche E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004 e AIMC, APS, CIDI, DIESSE, FNISM, MCE, UCIIM (a cura di), *Il portfolio degli insegnanti. Per documentare il curriculum professionale dei docenti*, IRRE - Emilia Romagna Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, Bologna 2004.

Si è già detto di come oggi si assista ad una moltiplicazione di figure e funzioni tutoriali, in parte per compensare il difetto di cura educativa diffusa. Se ci limitiamo all'ambito del sistema educativo di istruzione e formazione, mettendo dunque tra parentesi tutto il sistema della formazione degli adulti, si può leggere in tale fenomeno una ripresa della "domanda educativa" che sempre dovrebbe essere implicita nei contesti formativi che riguardano persone in età evolutiva, ma che talvolta si è stemperata a favore di concezioni più "istruzioniste" della scuola e dell'insegnamento.

Il docente come tale non è solo o soprattutto un "erogatore di conoscenze e abilità", tanto più efficace quanto più impersonale, ma è una persona che instaura una relazione educativa con le persone a lui affidate e che cerca di aiutare a crescere mediante le conoscenze e le abilità che questi apprenderanno (con il suo aiuto) e, soprattutto, riusciranno a trasformare in competenze personali, "fatte proprie" da ciascuno secondo modalità tipiche e originali. In tale dinamismo acquisiscono un ruolo centrale le competenze di tipo tutoriale che sono richieste a tutti i docenti (tutorato diffuso), le quali divengono come la "forma d'ordine" di tutte le altre competenze professionali dell'insegnante (disciplinari, pedagogiche, didattiche, deontologiche, organizzative, ecc.), ovvero ciò che "dà senso" all'agire dell'insegnante in quanto tale. Su tali competenze tutoriali diffuse, in un clima di collegialità e condivisione, si possono innestare alcune competenze tutoriali formali, che sono garanzia di unità, di "ologrammaticità", di ordine e di equità in relazione ai bisogni educativi di ciascun singolo allievo.

La "disapplicazione" della parte delle *Indicazioni nazionali* relativa al tutor e al portfolio ha probabilmente rassicurato chi vedeva in tale figura un "pericolo" per la collegialità del team docente, particolarmente nella scuola primaria. Non entriamo nel merito di tale discussione, ma ci limitiamo a segnalare come permangano le ragioni complessive per cui alla crescente domanda sociale di educazione dovrebbe corrispondere una risposta sempre più strutturata delle scuole. Se alcune formule organizzative sono state messe temporaneamente tra parentesi, resta essenziale inventarne di nuove e dare loro attuazione, anche in via sperimentale, perché le istanze che abbiamo cercato di esprimere si fanno di giorno in giorno più urgenti ed il rischio che alla disapplicazione di una formula normativa segua anche una disapplicazione dell'idea sottostante non è del tutto remota.

LA FUNZIONE DI TUTORATO E IL RUOLO DEL TUTOR

*Pier Giovanni Bresciani**

**Psicologo del lavoro, Studio Mèta e associati, Bologna*

Tutorato e accompagnamento come funzioni “emergenti” nella formazione e nel lavoro

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

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

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

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

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

La stessa ridefinizione della tipologia dei servizi e delle azioni riconducibili alla macro-funzione dell’orientamento (da qualche tempo oggetto di un intenso confronto

culturale, metodologico, professionale ed istituzionale nel nostro Paese) sta conducendo alla identificazione di un'area di intervento denominata "accompagnamento e tutorato" e distinta sia da quella della informazione, sia da quella della consulenza (entrambe più tradizionalmente associate alla funzione di orientamento).

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

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

-all'interno del nuovo sistema integrato di istruzione prefigurato dalla cosiddetta "riforma Moratti" si fa esplicito riferimento alla funzione di tutorato ed alla figura del tutor, anche (ma non solo) per la gestione dei percorsi in alternanza con il contesto lavorativo;

-il tutor costituisce un ruolo essenziale della "nuova" formazione professionale iniziale, come emerge anche dalle numerose sperimentazioni finora realizzate in diversi contesti regionali e in alcuni Enti di formazione, ma tale ruolo è previsto anche (dalla stessa normativa contrattuale che disciplina il settore) per la formazione continua e degli adulti, per la formazione superiore, per la formazione dei disabili;

-una molteplicità di attività finalizzate ad "accompagnare, sostenere, supportare, orientare, etc." i singoli partecipanti caratterizza filiere innovative come la IFTS (che quindi accentuano nei fatti la funzione di tutorato);

-la regolamentazione dei tirocini formativi e di orientamento (modalità formativa in grande sviluppo) prevede la nomina di un tutor da parte dei soggetti promotori e la identificazione di un responsabile aziendale dell'inserimento (definito di norma "tutor aziendale");

-la stipula di un contratto di apprendistato (altra modalità formativa che ha avuto grande sviluppo negli anni recenti) è vincolata alla individuazione da parte dell'impresa di un "tutor aziendale", e le strutture nelle quali si svolge la formazione "esterna" devono individuare a loro volta il "tutor formativo";

-nei servizi e/o nei centri per l'impiego, è prevista la individuazione di un tutor per i giovani nella fascia d'età del cosiddetto "obbligo formativo" (oggi "diritto-dovere" alla formazione), per monitorare i percorsi ed adottare strategie volte a prevenire la dispersione scolastica e a favorire l'inclusione sociale e formativa;

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

Tali fenomeni, al di là delle specificità normative o di quadro istituzionale, non riguardano soltanto il nostro Paese: si tratta anzi di una tendenza ampiamente riscontrabile anche negli altri Paesi europei, che hanno nel tempo formalizzato il ruolo di "tutor" in diversi ordinamenti (scuola, formazione continua, alternanza scuola-lavoro, servizi per l'impiego, etc.)¹.

Nel nostro Paese, la diffusione della funzione di tutorato (e la conseguente diffusione di figure di tutor) è avvenuta con sempre maggiore intensità, ed è stata progressivamente data per acquisita, senza però essere accompagnata da una adeguata riflessione sulle caratteristiche relative agli obiettivi a cui dovrebbe rispondere, alle metodologie con cui è possibile presidiarla efficacemente, alle condizioni di contesto che ne facilitano lo sviluppo e la gestione efficace all'interno dei diversi ambiti in cui deve essere espletata; e ancora di meno, la riflessione ha riguardato le motivazioni profonde di tale diffusione.

Ma senza tale elaborazione, la crescente attribuzione alla figura del tutor di molteplici funzioni e attività potrebbe rischiare, paradossalmente, di trasformarsi in un processo di progressiva de-responsabilizzazione istituzionale ed organizzativa rispetto alla "presa in carico" dei problemi dei quali il tutor costituisce, prima ancora che la terapia, il sintomo.

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

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

¹ cfr. ad esempio il recente numero monografico della rivista francese "Education permanente", significativamente intitolato "L'accompagnement dans tout ses états" (N.153-2003).

Il tutor: elementi per una definizione

L'origine del sostantivo "tutore" può essere ricondotto al verbo latino *tueri*², "proteggere": nella lingua latina, infatti, il verbo "tutari" (da cui tutor) veniva utilizzato come intensivo del verbo "tueri" (da cui tueor). Il suo utilizzo indica quindi (in particolare in ambito legale) un'attenzione a "salvaguardare" l'interesse di qualcuno che non è (ancora) in grado di farlo autonomamente.

Il "tutore" è la "persona incaricata dell'esercizio della tutela" (con ciò sostituendo legalmente o di fatto l'esercizio della "patria potestà"), e per traslazione è ad esempio, nell'ambito del giardinaggio, il "palo a cui vengono assicurate le giovani piante dopo il trapianto"³, il che rimanda ad un'idea di "ancoraggio" a qualcosa di "solido", "sicuro", "resistente", che se da una parte pone vincoli, dall'altra garantisce anche le condizioni affinché possa avvenire una "crescita", e la giovane pianta possa da un certo punto in poi svilupparsi autonomamente.

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

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

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

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

Il campo di riferimento privilegiato delle azioni di tutorato riguarda il *sostegno ai processi di apprendimento del soggetto*, alla sua capacità di riflessione e consapevolezza circa i "modelli mentali" e gli "schemi di comportamento" che orientano i modi di affrontare i compiti e di gestire le relazioni all'interno di uno specifico contesto sociale e organizzativo⁴.

In questo senso, la funzione di tutorato è una funzione che favorisce lo sviluppo di apprendimento mediante l'esercizio di pratiche in qualche modo "riflessive" nell'ambito delle quali, anche in forme diverse a seconda dei soggetti implicati, delle culture e

² Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario Etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1988.

³ Cortellazzo M., Zolli P., *cit.*

⁴ Su questo aspetto Bateson, G. (1976), Schon, D. A. (1993), Argyris, C. e Schon, D.A. (1998), Kolb, D.A. (1984).

dei contesti concreti coinvolti, gli individui sono stimolati ad analizzare criticamente le proprie azioni ed il proprio modo di approcciarsi alle stesse.

Il riferimento non è qui rivolto solo o tanto all'acquisizione di particolari conoscenze e capacità, quanto piuttosto al *processo sociale* attraverso cui si costruisce il sapere e si genera l'apprendimento: il soggetto acquisisce e interiorizza, più o meno criticamente, questo processo attraverso la partecipazione a una comunità sociale e spesso ad una specifica "comunità di pratiche"⁵, sia essa situata all'interno di un contesto formativo oppure di uno lavorativo.

È però importante osservare che le pratiche sociali portano, nei diversi contesti, alcuni ruoli a svolgere una *funzione latente*⁶ a supporto della sedimentazione di efficaci processi di apprendimento: opposto a "manifesto", l'aggettivo "latente" indica che tale funzione viene svolta senza che essa venga fatta oggetto di esplicitazione, di formalizzazione, senza che sia "mostrata"; il discorso "pubblico" verte sugli aspetti di "contenuto", mentre gli aspetti di "processo" restano "impliciti" e non detti, ma non per questo, come abbiamo osservato, meno operanti.

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

L'ipotesi interpretativa che si intende qui suggerire è che la frammentazione dei contesti socio-istituzionali di riferimento nei diversi ambiti (lavorativo, formativo, esistenziale) abbia progressivamente portato alla marginalizzazione (quando non alla scomparsa) delle "istituzioni sociali" che tradizionalmente sono state deputate in modo "latente" alla funzione di "tutorato" nel senso indicato, dopo che ciò era già accaduto per i "soggetti" (esattamente trenta anni fa lo psicologo Mitscherlich⁷ scriveva dell'avvento di "una società senza padre"); e che la società oggi, nel tentativo in parte "impossibile" di compensare gli effetti negativi di tale progressiva "abdicazione sociale", tenda a riproporre con frequenza crescente (a volte quasi "compulsivamente") figure di tutor: come se si trattasse di inserire nel corpo sociale un "antidoto" alla scomparsa di quella che è stata tradizionalmente una funzione latente, per "assicurar-si", tramite la sua tangibilizzazione in specifici ruoli, che essa è presente ed operante.

⁵ Lave, J, Wenger, E. (1991), Wenger, E. (1998); nel contesto italiano cfr. ad esempio Zuccherma-glio, C. (1996).

⁶ Il richiamo è al pensiero di Talcott Parsons; ma in una prospettiva psicodinamica e di analisi istituzionale cfr. nel dibattito italiano le considerazioni di Mottana (1990 e 2001) al riguardo.

⁷ cfr. Mitscherlich, *Verso una società senza padre*, Feltrinelli (1973).

In questo modo, anziché costituire come in passato una funzione “tacita” e “diffusa”, il tutorato diviene sempre più una funzione “esplicita” e “specializzata”, con i vantaggi ma anche con i rischi che ciò implica:

- la possibile “deresponsabilizzazione” della “comunità” istituzionale (amministrazioni pubbliche; soggetti intermedi), sociale (famiglia, gruppo di pari, quartiere, etc.) ed organizzativo-formativa (imprese, sedi di formazione, istituti scolastici, università, etc.) rispetto al presidio della funzione stessa (presidio “dato per acquisito” perché incarnato in un ruolo specifico cui il problema viene “delegato”);

- la potenziale ridondanza e sovrapposizione tra le diverse figure alle quali nei diversi contesti è assegnata la “presa in carico” della funzione, che in mancanza (come sta avvenendo) di una visione integrata e di un efficace coordinamento si può paradossalmente risolvere nella mancata “presa in carico” del soggetto, in una situazione nella quale a tanti tutor, formalmente incaricati nei diversi sistemi e nelle diverse linee d’azione, non corrisponde in realtà un vissuto di “tutorato” che sia percepito unitariamente dal soggetto stesso;

- la conseguente difficile “leggibilità”, da parte dell’individuo, del senso specifico e del contributo “distintivo” delle diverse figure con le quali egli entra in contatto nel suo percorso nei diversi sub-sistemi (la scuola, la formazione professionale, l’università, i servizi per l’impiego, l’azienda) ed alle quali sempre più esplicitamente è assegnata una funzione di tutorato nei suoi confronti, ed in ogni caso l’ulteriore aggravarsi del “carico cognitivo” a lui richiesto; ed anche del “carico emotivo”, se si considera la richiesta costante che gli viene espressa di “entrare e uscire” da tanti rapporti di tutorato, e/o di mantenerli simultaneamente “in parallelo”;

- la possibile “deriva” (già sperimentata, in diversi contesti) che può condurre i responsabili di una organizzazione o di una struttura di formazione ad assegnare progressivamente al tutor tutta una serie di compiti magari funzionalmente necessari (di tipo organizzativo, amministrativo, operativo, burocratico-procedurale) ma poco “compatibili” (sia dal punto di vista funzionale, sia da quello temporale, sia da quello delle competenze richieste) con quelli “idealmente” e/o inizialmente assegnati a tale ruolo;

- in tale ambito, il possibile “mismatch” qualitativo tra aspettative di ruolo dei soggetti cui viene assegnato il ruolo di tutor e la configurazione di ruolo effettiva, con le relative conseguenze (conflitto cognitivo e stress; disaffezione al ruolo; vissuto di estraneità organizzativa; “exit”, “loyalty” o “voice”⁸).

Come sappiamo dalle scienze organizzative, attribuire tutte le attività di una funzione ad una figura professionale o ad un ruolo specifico non è in assoluto necessario;

⁸ L’abbandono della struttura (exit), il conformarsi alle sue “regole” (loyalty) e la protesta (voice) costituiscono secondo Hirschman (1982) le alternative di comportamento a disposizione dell’individuo a fronte di richieste “incongruenti” da parte dell’organizzazione di appartenenza.

ne è una dimostrazione il fatto che (come osserviamo nelle pratiche) possono verificarsi almeno tre tipi diversi di situazione:

- vi può essere *tutorato senza tutor* quando i diversi attori del contesto, oppure uno di essi in particolare, “prenda in carico” su di sé questa funzione e la agisca indipendentemente dalla presenza di un ruolo “dedicato”;
- vi può essere *tutorato con un tutor e tramite esso*: anche senza che necessariamente il ruolo specifico “esaurisca” la funzione⁹;
- vi può essere, infine, *tutor (magari anche più di uno) senza tutorato*: quando per motivi diversi il tutor non “funziona” per condizioni oggettive o per caratteristiche soggettive; oppure quando a tale figura vengano assegnati compiti che non hanno a che fare con le dimensioni indicate, ma che si risolvono essenzialmente in un ruolo segretariale o amministrativo.

I cambiamenti nel sistema di education e l'emergere della figura del tutor

La evoluzione dello “scenario” dell'*education* (che qui intenzionalmente non si richiama) ha originato profondi cambiamenti nei sistemi di formazione:

- è stata ridefinita la *mission* (si pensi alla riforma universitaria; alla riforma della formazione professionale; alla riforma del sistema scolastico);
- sono state ridefinite le strategie;
- è cambiata (e ancora sta cambiando) l'organizzazione dei sistemi e delle strutture di erogazione;
- sono cambiate le *funzioni ed i ruoli professionali* (e quindi le competenze attese);
- si stanno innovando le metodologie e gli strumenti.

Occorre chiedersi quali “effetti” abbia generato l'insieme dei fattori richiamati (orientamenti strategici; modelli organizzativo-gestionali; modelli professionali e di ruolo) per ciò che riguarda lo sviluppo e la implementazione della funzione di tutorato ed il diffondersi del ruolo del tutor.

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

Ciò ha significato incorporare più funzioni, al di là della pura “docenza” o “gestione didattica” (senza pretesa di esaustività: analisi dei fabbisogni, progettazione, coordinamento e project management, valutazione, promozione, marketing e commercializzazione, controllo di qualità, orientamento e, finalmente, “tutorato e accompagnamento”).

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

⁹ È ad esempio una delle modalità descritte da Mottana (2001) che distingue, in base ad un approccio fortemente orientato in senso psicodinamico, il diverso e complementare ruolo del tutor e del docente nell'assolvimento della funzione globale di tutorato

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

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

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

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

Al di là della loro indubbia natura “funzionale” di questi diversi tipi di ruoli (che nei contesti specifici nei quali si concretizzano, “servono” a qualcosa di utile nell’economia dello sviluppo complessivo del percorso, e quindi hanno un loro carattere di “necessità”), per alcuni di essi appare alquanto impropria la denominazione di “tutor”, specialmente se ad essa si associa una accezione riduttiva e limitata delle attivi-

tà “pertinenti”: sia per ciò che abbiamo richiamato riferendoci all’etimologia del termine, sia perché, anche da un punto di vista funzionale, in questo modo essa assume una connotazione talmente diversificata da non consentire di definire più con sufficiente chiarezza di quale tipo di funzione ci si stia in realtà occupando, e quindi quali siano le risorse e le competenze necessarie per chi è chiamato a svolgerla.

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

Tale discrasia può essere all’origine di numerose criticità:

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

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

Bibliografia minima

Antonelli, G., Sacchi G., (a cura di), *ripensare il modello pedagogico per la formazione integrata*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Antonelli, G., Sacchi G., Bertagna G., (a cura di), *Alternanza scuola lavoro*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Bresciani P.G., *Portfolio*, in Cerini G., Spinosi M., (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2003.

Bresciani P.G., Callini D., (a cura di), *Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione*, Milano, Franco Angeli 2004.

Castellucci A., Saiani L., Sarchielli G., Marletta L. (a cura di), *Viaggi guidati. Il tirocinio e il processo tutoriale nelle professioni sociali e sanitarie*, Milano, Franco Angeli, 1996.

Colautti C., *La tutorship nei percorsi di apprendimento*, in Siforp, (a cura di), *La formazione psicologica*, Milano, Franco Angeli, 2000.

Education Permanente, *L’accompagnement dans tous ses états*, n. 153, 2003.

Gentili C., *Scuola ed extrascuola*, Brescia, La Scuola, 2002.

Guichard J., Huteau M., *Psicologia dell'orientamento professionale*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fondo sociale europeo, 2003.

Isfol, *Manuale per il tutor aziendale*, I libri del Fondo sociale europeo, 2003.

Mottana P., *Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale*, in "Rivista AIF", 10, 1990.

Piccardo C., Benozzo A., (a cura di), *Tutor all'opera*, Milano, Guerini e Associati, 2002.

Quaglino G.P., *Scritti di formazione 1987-1998*, Milano, Franco Angeli, 1999.

Raineri M.L., *Il tirocinio di servizio sociale*, Milano, Franco Angeli, 2003.

Sarchielli G., *L'incontro con il lavoro*, in Palmonari, A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, 1993.

Scandella O., *Tutorship e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Spinosi M., *Tutor*, in Cerini G., Spinosi M., (a cura di), *Voci della scuola*, Napoli, Tecnodid, 2002.

Trevisol G., (a cura di), *Il tutor dei processi formativi*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Parte II

Tutor e funzioni tutoriali

IL TUTOR IN FUNZIONE ORIENTATIVA

Monica Piolanti *

** Docente di scuola primaria, 1° Circolo di Forlì*

Se c'è oggi una materia estremamente magmatica nel campo della pedagogia e della normativa, è quella che si riferisce alla figura del tutor.

È comparsa come una meteora nell'orizzonte scolastico, è stata introdotta formalmente nel Decreto Legislativo n. 59/2004 in applicazione della Legge Delega n. 53/2003 (che peraltro non nominava in alcun modo questa figura) ha creato dubbi e perplessità circa la sua identità e la sua reale introduzione nel sistema scolastico italiano.

Ma è bastato un cambio di governo e un diverso orientamento pedagogico per eclissarla in gran parte con la giustificazione peraltro legittima che la legge di Riforma non la contemplava, il Decreto Legislativo non era autorizzato a introdurla nella scuola anche perché la sua figura e la sua funzione avrebbero richiesto un percorso formativo adeguato all'entità dell'innovazione.

Oggi siamo nel limbo delle possibilità e si lascia alle scuole autonome il compito di introdurla e di gestirla con responsabilità puntando sul fatto che i singoli Collegi dei Docenti sono di fatto i responsabili diretti della sua introduzione e utilizzazione.

Si impone perciò una prima precisazione, che riguarda da un lato il significato generale del tutorato e dall'altro le varie tipologie di tutoring a cui con qualche certezza le singole scuole possono fare riferimento.

In più va chiarito una volta per sempre se il tutorato possibile nella scuola italiana odierna abbia un carattere "diffuso" o non si riferisca invece a qualcosa di specifico e per il quale si rende necessaria una nuova professionalità che non è ancora emergente nell'orizzonte pedagogico.

Una cosa è certa: la scuola per la molteplicità dei problemi che oggi è chiamata a risolvere non può fare riferimento unicamente alla funzione docente tradizionalmente intesa.

Oggi i problemi più in vista che gli insegnanti si trovano a dover affrontare sono infatti quelli che riguardano la gestione delle relazioni con gli utenti diretti e con gli Enti territoriali, chiamati ad assolvere nuovi compiti nell'ambito di un concetto di educazione/formazione che trascende l'approccio con le tradizionali discipline, per farsi carico di una formazione di lungo periodo, nell'ambito del concetto di *long life learning* a cui l'Unione Europea da tempo ci ha indirizzati.

In sostanza la scuola odierna non ha più soltanto il compito di coltivare l'orticello delle discipline scolastiche e curare che nel migliore dei modi i suoi utenti ne interiorizzino le competenze utili ad orientarsi nell'ambito delle conoscenze formali, non formali ed informali.

La scuola deve anche aiutare gli allievi a individuare e a costruire un personale "Progetto di Vita" affinché il più presto possibile ogni alunno impari a costruire il suo futuro nel rispetto delle personali "vocazioni" ma anche dei bisogni e delle esigenze di una società complessa che richiede a tutti flessibilità, adattamento e spirito critico/creativo.

Come ci ricorda il secondo Bruner, non basta aver strutturato i concetti cardine delle discipline per affrontare con decisione i problemi della vita, ma occorre anche comprendere la direzione di senso per un possibile impiego intelligente delle competenze che avremo acquisito.

E se così è, dobbiamo riconoscere che con la tradizionale funzione docente, tutta tesa a trasmettere l'eredità culturale del passato, si fa poca strada perché la persona è naturalmente proiettata verso un futuro ancora nebuloso, per risolvere i problemi del quale le uniche certezze sono oggi riferite alla presa di coscienza della nostra identità e della direzione delle nostre azioni.

Se ne deduce il carattere fortemente orientativo più che trasmissivo della scuola; e ciò comporta l'adozione di nuove figure e di nuove funzioni educative per la scuola stessa se vuole assolvere pienamente i bisogni che ogni giorno di più vengono avanzati dalle famiglie e dalla società all'istituzione scolastica.

Il primo problema da affrontare è allora quello di chiarire chi debba e in che modo provvedere ad evadere i problemi di una società dell'incertezza (Morin) o di una società liquida (Bauman) quale è la nostra.

Se infatti noi ci poniamo correttamente di fronte ai problemi emergenti, il primo scoglio che dobbiamo evitare o affrontare è la distinzione fra tutor e tutoring o funzione tutoriale.

Secondo la maggior parte degli autori, allo stato attuale nella nostra scuola, la figura del Tutor non è praticabile, almeno nella sua autonomia pedagogica di educatore aggiunto rispetto al team dei docenti di classe.

Si tratterebbe invece di una funzione non identificabile con una nuova figura professionale bensì praticabile dagli insegnanti in servizio nella classe, ma il cui ruolo diventerebbe flessibile senza alcun irrigidimento nelle forme di didattica tradizionalmente intese.

È chiaro infatti che la funzione di tutor, così come quella di coaching o di counsellor non può essere praticata senza una formazione specifica per le numerose implicazioni che essa sottende, sul piano psicologico, sociologico, pedagogico e culturale in senso lato.

Proprio per questo la riforma Moratti, presa coscienza della impossibilità di introdurre nell'immediato questa nuova figura educativa, ha optato, a livello di scuola di base, per la figura del coordinatore-tutor, in teoria sostanzialmente praticabile ma nella sostanza "eversiva" nei confronti della più tradizionale figura dell'insegnante dagli ambiti chiaramente definiti e consolidati nell'immaginario dei docenti, da sempre restii a introdurre cambiamenti significativi al loro ruolo.

In sostanza la figura del coordinatore-tutor prevede un aumento di funzioni ma pur sempre nell'ambito del profilo professionale del docente stesso.

Il che significa che si ha innovazione ma non rivoluzione nel ruolo o se vogliamo che all'insegnante sono riconosciute anche quelle funzioni tutoriali che erano sottese alla sua figura e che la pedagogia contemporanea ha solo meglio esplicitato al fine di affrontare in maniera indolore la multiforme domanda educativa che sale dagli utenti del servizio scolastico.

Tutto questo non deve tuttavia sottovalutare il significato della funzione tutoriale, ma semplicemente farci comprendere la differenza che sussiste fra la funzione docente e la funzione tutoriale, oggi, almeno nella nostra scuola confluite nella stessa persona e nel profilo professionale dell'insegnante anche se è vero che vi apporta un valore aggiunto che non è ancora totalmente entrato nella logica di molti insegnanti, soprattutto di Scuola Secondaria.

Per non cadere in errore e corrispondere a quelle che sono le linee pedagogiche di ispirazione europea, sarà bene recuperare il significato originario della parola "Tutor" come tanta letteratura sull'argomento ci ha proposto.

Interessante è la precisazione che viene facendo Chiara Gemma in un suo volume* edito a ridosso della emanazione del Decreto Legislativo n. 59/2004.

Afferma la studiosa: "La parola deriva dal verbo *Tutari*, che significa proteggere: *Tutor* è il *custode, il protettore, il guardiano*."

E infatti tutore è persona incaricata dell'esercizio della protezione e della difesa; è chi protegge e si prende cura di qualcun altro più debole fisicamente e socialmente... Negli anni '80 il termine ha subito una risemantizzazione in seguito alla quale è venuta alla ribalta in senso specificatamente educativo, per indicare la guida e l'assistenza che, in un rapporto personalizzato, sono offerte all'alunno per aiutarlo ad assumersi la responsabilità della propria formazione...

Pur nella stabilità del nucleo semantico, oggi il termine tutor ha assunto accezioni specifiche tali da risultare significativamente nuovo rispetto al passato".

La studiosa giustifica il cambiamento progressivo del termine con la evoluzione della ricerca pedagogica e l'innovazione delle pratiche didattiche che si è prodotta negli

* Chiara Gemma, *Il coordinatore tutor. Un ruolo da interpretare*, Brescia La Scuola, 2004.

ultimi venti anni anche in Italia, e soprattutto con “... l'emergere del nuovo paradigma educativo che sottende la centralità dell'alunno nel percorso formativo scolastico. Il tutor, insomma, nel significato attuale, *accompagna* l'alunno, lo *guida* nello studio, lo *supporta* nel superare le difficoltà e le frustrazioni senza lasciarsi demotivare dall'insuccesso”.

Chiara Gemma esplicita poi ulteriormente quella che è la serie delle azioni tipiche della figura del tutor sottolineando in particolare il significato della funzione di accompagnamento, che evoca l'idea di un andare insieme con qualcuno allo scopo di proteggerlo, di individuarne le potenzialità e i limiti, di consigliarlo sulla base di una avvenuta conoscenza degli stili di apprendimento, dei livelli di preparazione, dei livelli di competenza e degli eventuali laboratori di recupero e/o approfondimento che sarebbe bene frequentare.

Oltre a ciò la studiosa sottolinea la necessità che il tutor crei le condizioni più opportune per superare le difficoltà del percorso di formazione e possa monitorare i progressi della medesima.

Il tutor perciò resta “una figura che è sostegno, che è guida, che è aiuto, disposto sempre alla cura e a seguire, quantunque da una certa distanza, il cammino che l'allievo compie da sé spinto dalla volontà di farcela” (Chiara Gemma, op. cit.).

Tra le azioni che la funzione tutoriale è chiamata ad espletare vengono indicate dagli esperti quelle relative all'assicurare, al curare, al coordinare, al progettare, al monitorare e all'indicare.

E se è vero che l'aiuto del tutor all'allievo consiste soprattutto nel fare di lui il soggetto della soluzione dei problemi che lo riguardano, e non invece esonerarlo o tanto peggio sgravarlo dalle sue responsabilità quasi ritenendolo incapace di esercitarle, è altrettanto vero che, in una didattica personalizzata conseguente al generale riconoscimento della centralità dell'alunno nel suo percorso formativo, si potrebbe concludere che la funzione tutoriale consiste soprattutto in un rifiuto della cultura della delega da cui spesso il docente tradizionale si è lasciato sedurre per assumere invece, in sinergia con i colleghi e i genitori degli allievi, la funzione di accompagnare, curare e orientare l'individuo che cresce, per aiutarlo a scegliere una proposta funzionale alle sue esigenze di maturazione.

Per questo mi pare interessante fra le funzioni che Chiara Gemma attribuisce alla figura del tutor, quella di “indicare”, che esprime la volontà di offrire consigli e suggerimenti affinché l'allievo possa esprimere se stesso in base ai propri interessi e alle proprie inclinazioni.

A questo riguardo la studiosa sopra ricordata precisa quanto segue: “L'azione di indicare trova nella *didattica orientativa* il suo referente di senso.

Si tratta di educare i bisogni dell'allievo e di arricchire il suo io di desideri, di aspirazioni, di aperture possibili, di visioni e concezioni adeguate riguardo a se stesso e, dunque, di competenze strategiche che lo pongano in grado di affrontare la complessità della quotidianità” (Chiara Gemma, op. cit.).

Infatti, nella visione rinnovata del concetto di orientamento ormai sottoscritto dalla normativa e dalla ricerca pedagogica, che lo intende non più come una attività funzionale all'informazione in particolari momenti di transizione da un segmento scolastico all'altro, ma come un'attività funzionale ad ogni processo formativo, elemento di continuità non più circoscritto ad una sola fase della vita in virtù dei mutamenti continui e della provvisorietà che connotano l'attuale società: in questa prospettiva ogni persona è indotta a rivedere, a risistemare e a riaggiornare le proprie competenze.

Così una didattica che sia improntata all'orientamento dovrà tendere a sviluppare e a potenziare le capacità decisionali del soggetto favorendone ogni iniziativa che incoraggi la costruzione del personale progetto esistenziale.

In fondo ciò che la funzione tutoriale deve privilegiare, come ci ricorda ancora Chiara Gemma, è che l'alunno "trovi la propria bussola" per saper dare un senso alle cose, conquisti la propria identità misurandosi con il contesto sociale, sviluppi la propria capacità di autovalutazione del sé e maturi la capacità decisionale imparando a valutare le proprie scelte.

Non c'è dubbio comunque che la funzione tutoriale così intesa sia anche validamente supportata dalle riflessioni della pedagogia.

E qui basterà fare due nomi: Vygotskij e Bruner.

Il primo ci ha ricordato che l'alunno assume un ruolo sempre più attivo nella costruzione delle conoscenze all'interno di situazioni-problema grazie alla mediazione sociale.

L'idea centrale della teoria vygotskijana è infatti quella dell'esistenza di una "zona di sviluppo prossimale" dallo studioso identificata con la distanza che intercorre tra lo sviluppo cognitivo derivante dalle abilità di *problem solving*, messi in atto da ciascun alunno, e il livello di sviluppo potenziale a cui il medesimo potrebbe pervenire se la stessa attività fosse svolta sotto la guida di un adulto o in collaborazione con pari più capaci, che fungerebbero da tutor.

Questo significa che quando il soggetto nella risoluzione di un problema è sostenuto da un adulto o da un pari più capace di lui, più facilmente riesce a portare a termine un compito più complesso di quello che potrebbe realizzare se lavorasse da solo; mentre in un momento successivo il soggetto potrà portare a termine un altro compito senza sostegno esterno, facendo però riferimento alle abilità strutturate al momento dell'aiuto.

Dal canto suo anche Bruner ha evidenziato l'importanza del lavoro di mediazione del tutore analizzando in particolare, come ci ricorda Emanuela M. Torre* il processo che il tutor mette in atto per accompagnare e sostenere l'attività del soggetto in formazione.

Bruner individua sei funzioni principali che a suo giudizio connotano la funzione tutoriale: coinvolgimento e sollecitazione dell'interesse dell'allievo; semplificazione delle attività; mantenimento della attenzione e focalizzazione sul compito; segnalazione

* E. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, 2006.

delle caratteristiche del compito e dello scarto che separa l'allievo da una produzione corretta; rassicurazione e controllo della frustrazione; dimostrazione o presentazione di modelli.

In tal senso il tutor svolgerebbe quella funzione di “scaffolding”, cioè di impalcatura e di supporto che è sempre necessaria al soggetto in formazione ancora insicuro di sé ed inesperto della direzione da intraprendere e delle responsabilità che essa comporta.

Nota a questo proposito Emanuela M. Torre: “Il tutor non si limita a riprodurre e a trasmettere conoscenze e abilità, ma reinveste continuamente ciò che sa ricostruendolo sul piano verbale in funzione di ciò che all'altro risulta di difficile comprensione.

Da questa prospettiva il sostegno prestato (scaffolding) ha effetti che vanno ben al di là della semplice realizzazione assistita del compito, consentendo a chi apprende di sviluppare sue competenze...”

È evidente che sia Vygotskij sia Bruner si preoccupano di evidenziare le azioni di accompagnamento e di cura che connotano la funzione del tutor, senza per questo dimenticare che il soggetto accompagnato (tutee) non è mai soggetto passivo, cioè esonerato dall'impegno personale e dall'assunzione di responsabilità.

E se inizialmente, come fa notare Severino De Pieri*, la persona accompagnata può anche procedere per identificazione col modello significativo con cui si misura, cosa evidente lungo tutto il periodo evolutivo, in seguito, man mano che la persona conquista la propria personale identità, i modelli significativi di riferimento vengono abbandonati per assumere responsabilmente la gestione delle proprie inclinazioni e dei propri interessi.

A questo riguardo De Pieri afferma: “Non è possibile costruire nessun cammino vocazionale senza l'ausilio di mediazioni personali, ambientali e comunitarie. La **vocazione** di solito avviene proprio sulla spinta di mediazioni molteplici che sono persone, avvenimenti, situazioni, provocazioni, ...

Queste ragioni, che giustificano l'accompagnamento, consentono di elaborare la dinamica della decisione”, che non costituisce un atto isolato e volontaristico, ma è sinergica al processo di maturazione dell'intera personalità.

“La decisione avviene attraverso un processo di ricerca e di valutazione di opportunità in modo che, assumendo informazioni e trovando criteri di scelta fondati su motivi di valore, si possa prendere posizione per una impostazione di vita o per un'altra”.(De Pieri, op. cit.).

Come si può notare anche questo studioso sottolinea l'opportunità di un modello mediatore che accompagni il giovane nella scelta responsabile di comportamenti che sono necessariamente conseguenti al raggiungimento della propria autonomia decisionale e della capacità di scegliere a cui ciascuno è tenuto nella vita. Tuttavia questa capacità di scelta che richiede decisionalità e responsabilità, e che deve essere necessariamente supportata negli anni della immaturità dalla esperienza di modelli significativi, può essere sicuramente agevolata se il tutor, secondo la nota concezione rogersiana

* *Orientamento e Accompagnamento Vocazionale*, ELLE DICI, 2006

viene inteso come un facilitatore e un mediatore per la costruzione del personale Progetto di Vita.

Affermano a questo riguardo due studiosi come Farello e Bianchi*: “Il Progetto è un orizzonte da cui la persona non può prescindere... perché appartiene all’essere la possibilità di scegliere, che come tale può essere agita solo in una dimensione di senso. Occuparsi del Progetto in sé costituisce il compito principale di ogni comunità. D’altra parte i nuovi vizi (per citare una metafora di Galimberti), che caratterizzano il mondo attuale ostacolano la formazione di identità mature capaci di collocarsi in modo significativo nella realtà”.

E se il villaggio globale ha fatto perdere i punti di riferimento e il senso dell’agire umano, a maggior ragione ci ha sollecitato a costruire il nostro Progetto di Vita; e pre-sidiarlo diventa un compito formativo ineludibile.

Per questo motivo dobbiamo chiederci quali siano il ruolo e la funzione che gli adulti dovrebbero adottare per facilitare la costruzione del Progetto di Vita dei bambini e degli adolescenti.

Al di là di quello che è il compito dell’accoglienza da assumere non solo di fronte alla nascita ma in occasione di ogni nuovo incontro con i bambini, gli adolescenti e i giovani adulti; al di là del compito di accompagnare la crescita e di curarla difendendola dai possibili incontri negativi con la realtà, ciò che il tutor deve fare nella consapevolezza della sua corretta funzione, è “sapersi ritirare in silenzio quando comprende che la sua presenza attiva non aiuta l’autonomia, l’indipendenza, l’individuazione.

Deve saper tollerare la possibilità, che diviene sempre più certezza, di non essere indispensabile”(P. Farello – F. Bianchi, op. cit.).

Non c’è dubbio che proprio il fatto di pensare al personale e assistito “Progetto di Vita” resta il modo più significativo per “cambiare sguardo”, guardare nella direzione della adultità, dei diversi ruoli sociali in cui una persona adulta si inserisce.” E questo Progetto di Vita, come notano gli studiosi suddetti, inizia precocemente in famiglia, e prima ancora nei sogni, nei desideri, nelle proiezioni e nelle aspettative.

In tal senso il cammino verso la realizzazione di sé ha un punto di partenza e di arrivo, supportato dai familiari, dagli adulti coi quali il soggetto interagisce e dagli insegnanti, tutte figure che, con funzioni diverse, collaborano alla creazione di una solida identità personale e alla acquisizione di quelle competenze che mettono il giovane nella condizione non solo di padroneggiare i propri processi identitari, ma anche di comunicare loro la certezza che le proposte di comportamento e le attività svolte assicurino che si sta procedendo nella direzione giusta, sollecita che la propria autostima e, alimenta il senso di efficacia nelle proprie capacità, imparando a rinunciare progressivamente ai sogni per identificare interessi e valori, che costituiranno gli stimoli più efficaci per una crescita autonoma e responsabile, imparando a interpretare la vita sulla base di quanto interiorizzato nel corso della formazione.

* *Progetto di Vita e Orientamento*, Erickson, 2005.

Ecco perché la figura del tutor nell'odierna società, se può essere un approdo difficile e complesso, non può essere tuttavia accantonata, tanto meno per pregiudizi ideologici o ritenendo che non debba rientrare in una funzione docente che ha visto crescere a dismisura negli anni i tradizionali ambiti di intervento della scuola.

E basterebbe pensare alla deriva pedagogica delle nostre istituzioni educative che nel momento presente non sanno più come affrontare i problemi posti dalla utenza scolastica, siano essi riferiti agli alunni siano essi riguardanti i loro genitori.

Forse il potenziamento delle funzioni tutoriali, non irrigidite in compiti burocratici o appesantite di responsabilità compilatorie e descrittive, potrebbe costituire una risposta alla crisi di identità che tutta la classe docente sta attraversando.

Ma per fare questo occorre investire di più sulla formazione e, perché no, sul piano finanziario.

Allo stato attuale a mio parere nessuna riforma può avere esito positivo se non investe sulla formazione dei naturali “mediatori” e non recupera la loro dignità ad ogni livello.

Bibliografia

- Patrizia Farello e Ferruccio Bianchi, *Progetto di Vita e Orientamento*, Erickson, 2005.
Patrizia Patrizi, *Professionalità competenti*, Carocci, 2005.
Chiara Gemma, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, 2004.
Guido Amoretti e Nadia Rania, *L'orientamento: teorie, strumenti e metodi*, Carocci, 2005.
Emanuela M. Torre, *Il Tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, 2006.
Severino De Pieri, *Orientamento Educativo e Accompagnamento Vocazionale*, ELLE DICI, 2006.

TUTOR E RELAZIONE EDUCATIVA NELLA SCUOLA

Marco Tibaldi *

* Docente di scuola secondaria superiore, Istituto "Archimede" S. Giovanni in Persiceto, Bologna

In questo contributo intendo mettere in luce alcuni elementi che caratterizzano il rapporto tra azione di tutoraggio e relazione educativa nel contesto delle scuole superiori. Prescindiamo dall'analisi delle proposte istituzionali in merito, per limitarci ad alcune osservazioni teoriche e a considerazioni tratte dall'esperienza di chi scrive, docente di Materie letterarie in un Istituto di istruzione secondaria superiore.

Con il termine *azione di tutoraggio* si intende definire una modalità di relazione nei confronti degli studenti, indipendentemente dalla questione se essa debba essere esercitata da un unico soggetto ad essa deputato o se invece non sia una funzione attribuibile a più soggetti o a un soggetto collettivo come il consiglio di classe. Dal punto di vista teorico crediamo che tale funzione, al pari di quella didattica¹, sia propria di tutto il contesto istituzionale scolastico, anche se questo non esclude l'enucleazione di alcuni mediatori specifici che se ne facciano carico. In secondo luogo ci concentriamo sulla relazione tra azione di tutoraggio e relazione educativa, non considerando quindi volutamente tutto l'ampio settore delle connessioni tra tutoraggio e apprendimenti.

Nodi problematici del contesto sociale

Una prima considerazione va fatta nei confronti del clima generale, del contesto, entro cui oggi viene percepita la questione di cui ci stiamo occupando.

La necessità dei compiti educativi attribuiti alla scuola è infatti oggi fortemente sottolineata e richiesta dal contesto sociale, anche se non senza ambiguità. Esiste infatti una sorta di atteggiamento bifronte nei confronti di questa tematica: da un lato ampi settori dell'opinione pubblica rimarcano la necessità di una più stretta e precisa azione educativa nei confronti degli studenti, spesso i loro stessi figli, dall'altra però laddove questa azione si fa stringente e puntuale - e quindi coinvolgente per la famiglia - è proprio lì che, anziché incontrare un alleato, spesso si incontra un avversario quando non un vero e proprio nemico.

L'educazione, se considerata in generale, è molto ampia in quanto chiama in causa un variegato orizzonte simbolico di riferimento. Ad essa, ad esempio, attiene la determinazione dei 'valori' di riferimento che guidano l'azione, il senso generale da attribuire alla crescita, la considerazione per la persona nella sua interezza. Elementi questi che se in altre epoche erano sostanzialmente considerati un patrimonio acquisito, oggi

¹ "La Funzione Didattica non può essere attribuito dei singoli insegnanti, ma di tutta l'istituzione scolastica definita come *ambiente pedagogico* in E. Damiano, *Funzione docente*, La scuola, Brescia 1976, p. 177.

non lo sono più. Il contesto odierno, segnato da quella che ormai viene comunemente definita come ‘condizione postmoderna’² è caratterizzato dalla coesistenza di una pluralità di orizzonti di riferimento, spesso percepiti come inconciliabili. Questo fenomeno culturale, tipico dei nostri tempi, spiega quella perdita di alleanza formativa, che in altre stagioni era data per acquisita, tra famiglia e istituzioni scolastiche, ma si riflette anche nella difficoltà, interna alle istituzioni stesse, di avere degli orizzonti educativi condivisi. Basti pensare su questo, ai dibattiti, spesso aspri, che si aprono all’interno dei collegi dei docenti, o dei consigli di classe, in merito alle valutazioni da dare alle esperienze curricolari o extracurricolari in relazione alle tematiche dell’ambiente, della salute, della legalità, dell’affettività, dell’interculturalità e simili.

Nodi problematici del contesto scolastico

Anche osservando il tema dall’interno dell’istituzione scolastica, il concetto di educazione risulta molto ampio e non circosccrivibile ad alcune norme basilari di comportamento, misurate nel voto di condotta. L’educazione comprende infatti uno spettro molto ampio di ambiti, per cui, come afferma, F. De Bartolomeis “in fatto di attività (educative), se si resta fermi alla diade materie di studio-ricerca... si disconoscono forme di esperienze che hanno enorme valore educativo non solo fuori ma anche all’interno della scuola”³. L’insieme di tali attività è variegato poiché coinvolge sia “i comportamenti e i processi di conoscenza nella vita ordinaria” che, per fare alcuni esempi, “le occupazioni sia informali sia organizzate, che fuori della scuola rispondono a una varietà di esigenze: modi di spendere il tempo libero, di esercitare attività di valore sociale e morale, lo stare insieme, il fare sport, il giocare in modi sia ripetitivi sia implicanti curiosità intellettuali”⁴. Che questa mole di attività venga percepita come fonte di disturbo o ignorata dalla scuola non elimina il ruolo che essa gioca nella definizione del processo di educazione.

Oltre a questa difficoltà, per così dire di delimitazione dell’ambito di intervento, ne esiste un’altra di carattere formativo. Il corpo docenti lamenta o è accusato di scarsa preparazione in relazione alla trattazione delle tematiche educative. Trattare di tali questioni, infatti, implica, prima ancora del confronto sui diversi sistemi valoriali che vengono assunti come punto di riferimento, saper creare delle interazioni tra le due sfere del cognitivo e dell’affettivo. In particolare su quest’ultimo sono valide le osservazioni di Mariagrazia Contini per la quale “siamo analfabeti rispetto al linguaggio e ai significati del mondo affettivo: analfabeti e autodidatti nello stesso tempo, sempre convinti di saperne abbastanza, solo perché ci è ignota la vastità del sapere che ci manca; e basta svalutarlo – di comune accordo - per non avvertire la propria insufficienza, o contrapporlo a un sapere più accessibile e rassicurante, per convincersi di essere ‘nel giu

² J. F. Lyotard, *La condizione postmoderna*, Feltrinelli, Milano 1983.

³ F. De Bartolomeis, *Le attività educative. Organizzazione, strumenti, metodi*, La Nuova Italia, Firenze 1983, p. 3.

⁴ F. De Bartolomeis, *op. cit.*, p. 5.

sto' "1. Questa situazione non dipende solo da un tipo di formazione parziale, o da pigrizia intellettuale, ma anche da difficoltà epistemologiche oggettive, determinate dal fatto che, come afferma Damiano, "non disponiamo di una teoria unitaria al riguardo sia perché gli psicologi che hanno avanzato delle proposte... sono divisi per provenienza di scuola, ma soprattutto perché gli obiettivi rimandano ai valori ed all'incarnazione storica e sociale degli stessi. Qui le impostazioni sono irriducibili e rendono precario il compito di mediazione del consenso richiesto alla scuola pubblica"². Questi giudizi, forse eccessivamente definitivi, scritti ormai trent'anni fa, in termini di prassi scolastica sono ancora veri così come lo sono le domande che V. e G. De Landsheere ponevano nel 'lontano' 1977 parlando degli insegnanti belgi in relazione alla definizione degli obiettivi affettivi: "quanti sono gli insegnanti che, pur dichiarandosi convinti, si preoccupano degli obiettivi affettivi quando si mettono a preparare il loro programma? Che cosa si fa praticamente per sapere se sono stati raggiunti questi obiettivi? Di quanti strumenti di valutazione appropriati, che offrano qualche garanzia metrologica, dispongono attualmente gli insegnanti belgi? In che modo vengono modificati sistematicamente i programmi educativi in funzione del progresso più o meno accentuato verso gli obiettivi affettivi proposti? Quali strategie i responsabili dell'educazione mettono in opera attualmente per poterli raggiungere con maggiore facilità ed efficacia?"³. Se stiamo sul versante operativo non è che questi elementi non vengano presi in considerazione, lo sono però in modo spesso implicito, sordinato e soprattutto senza un'adeguata concettualizzazione condivisa. E allora ci si appiattisce su battaglie estemporanee per i cellulari, per i costanti ritardi, per le intemperanze relazionali, senza mettere in campo una strategia organica e preveniente.

Se quanto detto è vero, allora una prima attitudine che l'attività tutoriale dovrà mettere in campo sarà quella della percezione riconciliata di questa pluralità di orizzonti, con cui non si può evitare il confronto. In seconda battuta l'acquisizione di una mentalità tutoriale in riferimento alla relazione educativa implica la promozione di attività di studio, formazione e condivisione all'interno del mondo della scuola circa la definizione di un orizzonte teorico e quindi operativo comune. Se l'istituzione delle scuole di specializzazione per l'insegnamento (Siss) ha in parte cercato di colmare queste lacune, resta ancora molto da fare per gli insegnanti concretamente presenti nella scuola da lungo tempo, la stragrande maggioranza per le superiori, i quali, senza opportune sollecitazioni, rischiano di procedere solo in base alla propria esperienza e al proprio intuito.

Alcune linee di orientamento

Cercando poi di precisare meglio quali possono essere i limiti e i compiti operativi della funzione tutoriale in relazione alla complessità che l'azione educativa comporta,

¹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1998, p. 4.

² E. Damiano, *op. cit.*, p. 117.

³ V. e G. De Landsheere, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1977, p. 132.

si può utilmente richiamare come fine generale quando detto nel celebre rapporto all'Unesco dalla Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo presieduta da J. Delors⁴. In questo rapporto ben due dei quattro fini generali dell'educazione, attengono specificamente alla sfera della relazione educativa: accanto infatti all'*imparare a conoscere e a fare* si è posto con pari enfasi l'accento sull'*imparare a vivere insieme* e sull'*imparare ad essere*. L'imparare a vivere insieme è inteso come lo sviluppo di una "comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza (realizzando progetti comuni e imparando a gestire conflitti) in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace"⁵, così come l'imparare ad essere è inteso "in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale. A tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione"⁶. Da un punto di vista metodologico, ritroviamo in queste definizioni le acquisizioni maturate in ambito statunitense dal gruppo di ricerca dell'università di Harvard coordinato da H. Gardner⁷, che può fornire un'utile piattaforma per quell'inquadramento teorico del nostro tema di cui si avverte la mancanza. Con la sua teoria delle cosiddette intelligenze multiple, egli ha messo in evidenza le profonde interazioni che vengono messe in atto tra i diversi campi del sapere. In relazione al nostro tema, egli parla di due tipi di intelligenze tra loro profondamente connesse che sono l'intelligenza intrapersonale e l'intelligenza interpersonale. Queste due puntano allo sviluppo della capacità di accedere "alla propria vita affettiva, all'ambito degli affetti e delle proprie emozioni: la capacità di discriminare istantaneamente tra questi sentimenti e, infine, di classificarli, di prenderli nelle maglie di codici simbolici, di attingere ad essi come mezzi per capire e guidare il proprio comportamento"⁸. La prima forma di intelligenza è più rivolta alla conoscenza della dinamiche interiori e l'altra a quelle esterne, però, come è evidente, i legami tra le due sono molto forti. Oltre alla ricostruzione della genesi nelle diverse fasce d'età di queste intelligenze, delle loro caratteristiche di funzionamento, ciò che è interessante, nella proposta di Gardner, è il tentativo di coordinare il loro sviluppo a quello delle altre forme di intelligenza, all'insegna di una teorizzazione che assume l'orizzonte del simbolo come suo punto di riferimento⁹. Tale orizzonte sembra essere particolarmente adatto alla trattazione della relazione educativa come hanno mostrato, su altro versante, anche i lavori di M. T. Moscato¹⁰.

⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*, Armando editore, Roma, 1997.

⁵ Ibid., p. 89.

⁶ Ibid., p. 89.

⁷ H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Feltrinelli, Milano, 1987.

⁸ H. Gardner, *op. cit.*, p. 260.

⁹ H. Gardner, *op. cit.*, p. 320-347.

¹⁰ M. T. Moscato, *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La scuola, Brescia 1996; ID., *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, La scuola, Brescia, 1998.

Il mondo delle relazioni intra e interpersonali come ambito privilegiato dell'attività tutoriale è confermato anche dall'importanza che ad esse è attribuita dall'epistemologo francese E. Morin¹¹. In un suo recente testo, frutto anch'esso di un ampio e condiviso lavoro di confronto con esperti di tutti i continenti, egli parla delle caratteristiche che l'educazione deve avere in un tempo di complessità e globalizzazione come è irreversibilmente il nostro. A tal proposito afferma che prioritariamente occorre insegnare la condizione umana poiché "conoscere l'umano è innanzitutto situarlo nell'universo, non toglierlo da esso... chi siamo? È inseparabile da dove siamo?, da dove veniamo?, dove andiamo?"¹² così come l'identità terrestre poiché: "È la complessità produttrice/distruttrice delle reciproche azioni delle parti sul tutto e del tutto sulle parti che costituisce un problema. Abbiamo quindi bisogno di concepire l'insostenibile complessità del mondo, nel senso che dobbiamo considerare allo stesso tempo l'unità e la diversità del processo planetario, le sue complementarità e, insieme, i suoi antagonismi. Il pianeta non è un sistema globale, ma un vortice in movimento.

Esso richiede un pensiero policentrico capace di tendere all'universalismo non astratto, ma consapevole dell'unità/diversità umana, e richiede un pensiero policentrico nutrito delle culture del mondo. Questa è la finalità dell'educazione che, nell'era planetaria, deve operare per l'identità e per la coscienza terrestre."¹³

Queste considerazioni non sono astratte come possono apparire ad una prima lettura se si tiene conto ad esempio dell'interculturalità che segna già ora pesantemente, e lo sarà sempre di più in futuro, la composizione delle nostre classi. Tale presenza fisica e culturale oltre ai fenomeni di globalizzazione non possono non segnare un cambiamento di paradigma educativo come ancora suggerisce Morin, azione a cui deve corrispondere un altrettanto efficace azione di tutoraggio nei confronti dei soggetti coinvolti in questi cambiamenti, docenti e alunni.

Un esempio concreto

A conclusione delle nostre riflessioni intendiamo presentare un itinerario concreto, mutuato da una recente proposta formalizzata da R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora¹⁴. I tre autori citati hanno raccolto e sistematizzato una serie di itinerari pedagogici e didattici sperimentati all'interno delle scuole paritarie gestite dalla Compagnia di Gesù in Italia, così che il loro lavoro "propone al lettore contenuti teorici e strumenti pratici, frutto di circuiti di formazione permanente e di laboratori didattici, attivati in città variamente rappresentative del circuito nazionale. Tale progetto nasce quindi dall'esperienza della 'buona pratica' ed ha come orizzonte teorico la ripresa e l'attualizzazione di un importante documento, che ha segnato lo sviluppo della didatti-

¹¹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

¹² *Ibid.*, p. 47.

¹³ *Ibid.*, p. 65.

¹⁴ R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora, *Un paradigma pedagogico didattico per la scuola che cambia*, Principato, Milano, 2006, p. 119 ss.

ca nell'epoca moderna: la *Ratio studiorum*¹⁵(1599). Il primo elemento di interesse, al di là della valutazione dei singoli contenuti, è proprio il tentativo di sistematizzare i propri itinerari all'interno di un paradigma, come ricordava Morin, ovvero all'interno di una processualità di sistema, che tiene conto di tutte le complesse variabili che interagiscono nel processo di insegnamento/apprendimento. In secondo luogo tale proposta si muove all'interno dell'approccio dettato dalla teoria delle intelligenze multiple, particolarmente feconda, ancora una volta, per le interazioni che consente tra i diversi piani dell'apprendimento.

Della interessante proposta, qui prendiamo in analisi solo la parte relativa alla relazione studiata tra tutoraggio ed educazione. In relazione a questa e indipendentemente al rapporto tra tutor e apprendimenti, gli autori del paradigma pedagogico concentrano la loro attenzione su tre elementi: l'analisi del processo di socializzazione, l'analisi critica del vissuto degli studenti e il sostegno alla progettualità. Per attivare questa funzione essi propongono l'istituzione di una figura appositamente deputata a svolgere queste mansioni poiché “al di là dello stile tutoriale, che dovrebbe caratterizzare un'istituzione scolastica, resta il fatto che è necessario che ci sia, nella vita della scuola, una figura che possa fare tutto questo con competenza specifica e tempi di intervento appropriati”¹⁶. Dall'insieme delle funzioni che l'attività tutoriale comporta, quelle che hanno una diretta attinenza con la sfera educativa sono le seguenti:

- a) rendere attuale l'itinerario metodologico contenuto nella proposta del loro paradigma incentrato su di un asse metodologico che comporta l'interazione tra cinque componenti, riassunte in altrettante parole chiave (contesto/esperienza/riflessione/azione/valutazione) che si configurano come filo conduttore del metodo di studio e dell'educazione dell'alunno alla progettualità e all'autovalutazione;
- b) aiutare a individuare delle tendenze e delle abitudini e ad attivare dei cambiamenti di comportamento (contratto dell'alunno con se stesso e verifica del medesimo);
- c) possedere una piattaforma educativa condivisa, che comprenda l'interazione con le variabili determinate dal contesto sociale, dalla famiglia, dal corpo docente, dallo stile della dirigenza, dalle strutture e regole dell'istituzione scolastica;
- d) elaborare un progetto educativo a breve, medio e lungo termine;
- e) attivare o perfezionare la propria preparazione pedagogica con corsi di formazione permanente e di aggiornamento psicopedagogico;
- f) possedere dei tempi propri di lavoro che consentano attività di osservazione, di organizzazione e valutazione dell'attività tutoriale, di contatto informale con gli alunni e di orientamento per il gruppo classe.

¹⁵ Per un inquadramento del tema cf. L. Lucacs- M. Colpo, “Ratio studiorum” in M. Laeng (ed.) *Enciclopedia Pedagogica*, La scuola, Brescia, 1992, 9808-9816. Per una valutazione specifica: G. F. Luvà, “Alla ricerca dell'attualità della *ratio studiorum*: arte paideutica e ragionevolezza argomentativa” in, F. Guerello - P. Schiavone (edd.), *La pedagogia dei Gesuiti*, ESUR, Messina, 1992, p. 521-535.

¹⁶ R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora, *op. cit.*, p. 117.

Tale ruolo, applicato ai tre ambiti sopra ricordati di intervento educativo, si specifica ulteriormente. In relazione all'ambito della socializzazione come capacità di intervento relativa alle difficoltà relazionali, alla gestione dei rapporti e degli atteggiamenti fondamentali. In relazione all'esperienza come capacità di attivare processi di lettura e rielaborazione critica dei vissuti. In relazione al tema della progettualità, l'azione di tutoraggio è tesa alla identificazione delle potenzialità, all'orientamento personale/professionale e soprattutto alla pianificazione dei passi progettuali.

Da quanto detto, emerge la necessità di attivare opportuni percorsi di formazione e sostegno per la tutoria che in relazione alla tematica educativa si configura come una "relazione di aiuto...nell'ambito della quale un soggetto adulto 'aiuta' un soggetto in crescita a sviluppare e realizzare le proprie capacità e a correggere e superare i propri limiti"¹⁷. Particolarmente interessanti sono le numerose schede operative che gli autori forniscono, frutto dell'elaborazione della lunga esperienza sul campo. Significativa è a questo riguardo ad esempio la scheda sui limiti del tutor in cui vengono messi in luce i possibili errori riscontrabili nell'esercizio del suo ruolo. Tra gli altri, si richiamano l'attenzione al linguaggio usato, che può facilmente cadere nell'utilizzo di termini astratti e vaghi, le eccessive generalizzazioni, gli scoppi emotivi, il richiedere molteplici e impossibili cambiamenti. Ciò fa sì che l'attività tutoriale sia intesa come una corretta attività di comunicazione¹⁸, avvertita e capace di evitare le cosiddette ingiunzioni paradossali¹⁹ che possono comprometterne l'efficacia. La relazione educativa infatti implica un coinvolgimento emotivo che deve essere attentamente sorvegliato, pena l'incorrere in atteggiamenti che, come i messaggi paradossali, non raggiungono l'effetto desiderato.

La relazione tutoriale educativa consta, in definitiva, del saper creare uno spazio di accoglienza all'altro, affinché all'interno della relazione possa esprimersi liberamente. Ciò implica da parte dell'educatore la capacità di saper accogliere i vissuti emotivi del suo interlocutore²⁰, senza giudicarli e senza scandalizzarsi di essi, lasciando cioè il proprio interlocutore libero di esprimersi così come esso si sente. È stato dimostrato che per raggiungere l'educazione ai valori è fondamentale che l'interlocutore che si vuole educare si senta prima di tutto accolto, anche nel suo vissuto o scelta contrari al valore in questione. In questa situazione il pericolo da evitare consiste negli approcci di tipo autoritaristico o moralistico che, oltre che inutili, possono anche diventare controproducenti.

¹⁷ R. Carmagnani, M. Danieli, V.C.M. Denora, *op. cit.*, p. 120. Sulla relazione cfr anche Id., p. 267- 324. Un'altra significativa proposta in questa direzione si trova in T. Gordon, *Insegnati efficaci. Il metodo Gordon: pratiche educative per insegnanti, genitori, studenti*, Giunti e Lisciani, Firenze, 1991.

¹⁸ Per un inquadramento generale cf. MG Contini, *Comunicare fra opacità e trasparenza*, Mondadori, Milano, 1984.

¹⁹ P. Watzlawick, J. H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971, p. 188 ss.

²⁰ Sul tema dell'ascolto cf. P. Crepet, *Non siamo capaci di ascoltarli. Riflessioni sull'infanzia e l'adolescenza*, Einaudi, Milano, 2001.

Non a caso E. Damiano ha ricordato gli esiti nefasti di una campagna scolastica inglese volta ad eliminare pregiudizi razziali²¹. Qui si è registrato che proprio gli insegnanti che, con uno stile dichiaratamente militante, hanno cercato di inculcare forzosamente i valori (pure giusti e sacrosanti) del rispetto altrui, hanno ottenuto di ingenerare nei propri alunni l'effetto opposto a quello voluto. Infatti all'aumento delle cognizioni relative alla diversità e distinzione delle razze non è corrisposto un parallelo aumento dei comportamenti o atteggiamenti di tolleranza, che anzi sono stati, in alcuni casi, dichiaratamente messi al bando in favore di un incremento della prassi antirazziale.

Questa esperienza ci avverte sull'importanza da dedicare alla definizione dello stile educativo da adottare che, se vuole essere efficace, deve essere rispettoso del cammino altrui, a cominciare dall'accettare il reale punto di partenza dell'altro, e mettendo in conto che tale percorso possa essere lungo e con molti 'ritorni di fiamma', ovvero che sia un cammino libero. Altrimenti si cade nel paradosso di pretendere di educare ad un atteggiamento che deve nascere da una libera scelta, mediante l'insistenza costrittiva del 'dovere'. Si cade così nelle maglie delle ingiunzioni paradossali che inducono nell'ascoltatore un comportamento o di ribellione, poiché se ne coglie l'intrinseca assurdità e contraddittorietà, o di latente schizofrenia, in cui cioè si finge, 'esternamente', di accettare tale ingiunzione che, 'internamente', non è però condivisa e quindi non produrrà mai un comportamento conseguente.

²¹ E. Damiano - P. Todeschini, *Progettare la religione. Gli Irc secondo la didattica per concetti*, EDB, Bologna, 1994, p. 23 ss.

LA FUNZIONE TUTORIALE DI CURA DELLA RELAZIONE CON LE FAMIGLIE

Claudia Vescini *

*Ricercatrice IRRE Emilia Romagna

*“Nessuno diventa umano da solo: ci facciamo umani gli uni con gli altri.
Riceviamo l’umanità che è in noi per contagio...
Ce l’hanno passata nel respiro, attraverso la parola,
ma ancor prima attraverso lo sguardo...
è uno sguardo che contiene amore, preoccupazione,
rimprovero, burla: cioè significati”.*

F. Savater, *Le domande della vita*, Editori Laterza, 2001, Bari

Decisione, scelta, responsabilità, impegno, dialogo sono parole che connotano le persone e il loro agire esistenziale, le relazioni quotidiane, i significati che vengono attribuiti ad eventi e situazioni e possono essere utilizzati per aprire una riflessione sulle diverse funzioni tutoriali, una delle quali riguarda il rapporto con le famiglie. Funzioni, va precisato, che riguardano la professionalità docente nel suo complesso e pertanto tutti i docenti che operano all’interno delle istituzioni scolastiche.

Le dimensioni dell’impegno, della responsabilità, del dialogo sopra citate tratteggiano dunque un quadro culturale che fa della pedagogia del dialogo l’architettura di una progettualità educativa, il cui fulcro sta nel soggetto e nel suo incontro con l’altro e con il mondo.

Si configurano quali strade principali per dare consistenza e spessore all’esserci, in quel momento ed in quel luogo, entro processi connotati da incontri, relazioni, bisogni, mediazioni ed aperti all’arricchimento dei legami e all’espansione delle prospettive.

L’impegno implica la responsabilità e la scelta. Educare a queste dimensioni di vita diventa un orientamento pedagogico ed educativo irrinunciabile sia per i docenti, sia per i genitori che quotidianamente interagiscono con e nella scuola.

Quindi, scuola e famiglia, mondi diversi e complementari che si incontrano ed anche scontrano e funzione tutoriale per la facilitazione di tale relazione che, per essere autenticamente fondata, ha bisogno di basarsi sulla reciprocità, superando dimensioni unilaterali e improduttive. Il conflitto, che spesso è lo scenario entro cui si collocano le relazioni all’interno della scuola, in quanto basate sull’interazione tra diversità e sul confronto fra differenze, va rivisto e ripensato in chiave costruttiva e propulsiva di nuovi atteggiamenti e nuovi dialoghi. Ciò porta a trovare vie d’uscita dai labirinti creati

da stereotipi e pregiudizi, da contrapposizione di volontà e bisogni, verso possibilità di rinnovamento, cambiamento, consapevolezza, comprensione. È un traguardo complesso, ma in grado, grazie ai “fili” del dialogo, di orientare alla costruzione di un clima relazionale di fiducia e di ascolto reciproco.

La comunità educante

Il riconoscersi e il confermarsi nei ruoli e nelle identità, dando valore al pensiero altrui, non in modo formale, ma sostanziale, contribuiscono e dar vita ad una comunità educante.

Se ci soffermiamo su quest’ultima parola, ci rendiamo conto che si può parlare di comunità quando si crea un’unione di persone che hanno “qualcosa in comune” e la partecipazione risulta essere una dimensione fondamentale della comunità. E ciò che scuola e famiglia hanno “in comune” è l’educazione del soggetto, dell’allievo e figlio, il contribuire intenzionalmente alla formazione del suo progetto di vita, in modo corresponsabile, perché condiviso.

La cultura partecipativa dovrebbe diventare un tratto caratterizzante le diverse realtà educative ed il mezzo per realizzare reti intenzionali, governate da strategie, ruoli, regole esplicite. Si può allora parlare di patti, di legami orizzontali, di scambi simmetrici, di interdipendenza, il tutto giocato nel segno della co-costruzione di progetti e percorsi.

Una modalità comunicativa tra scuola e famiglia efficace ed incisiva procede nell’ambito di relazioni caratterizzate da comuni obiettivi, rispetto reciproco e volontà di negoziare, accettando la ricchezza che proviene dal confronto e dalla diversità ed attivando specifiche strategie di cooperazione.

Appartiene alla funzione docente prendersi cura di tale rapporto, sollecitando e sostenendo l’accoglienza e la collaborazione, creando i presupposti perché nasca quella relazione fiduciaria che è il collante di uno stare assieme dotato di senso.

Insegnanti e genitori spesso, anziché essere una squadra, vanno in rotta di collisione, perché mancano obiettivi unitari e condivisi, una conoscenza reciproca di idee e stili educativi, un’intesa relativa agli orientamenti valoriali che possano fungere non da astratti modelli cui doversi attenere, quanto da bussole per procedere in modo significativo nell’impresa educativa che si condivide. Il contratto o patto formativo che la scuola e la famiglia stipulano, comprensivo di impegni reciproci, è uno strumento importante per potenziare o far nascere il senso di appartenenza alla comunità scolastica e per responsabilizzare al percorso di formazione. Il patto richiede di capire che cosa reciprocamente ci si dà e ci si chiede, i diritti e i doveri che si sottoscrivono. In questo modo, la scuola e la famiglia diventano soggetti effettivi di cittadinanza civile e sociale: la famiglia offre le sue risorse, nonché fiducia e attenzione ai docenti, comprendendo le regole e le modalità tipiche della vita scolastica e gli insegnanti promuovono una collaborazione comunicativa con i genitori, accanto a competenze culturali e didattiche e ad atteggiamenti di disponibilità, apertura, valorizzazione.

Non va dimenticato che al centro di tutto sta il soggetto bambino-ragazzo da educare e formare e che la cooperazione è fonte di riflessione, di presa di coscienza di sé e di regolazione, quindi implica la trasformazione del pensiero individuale e il superamento di posizioni egocentriche. È il pilastro delle interazioni sociali, definibili come un insieme di pratiche che impegnano i partner in un certo numero di attività e cioè nella costruzioni di significati (compiti, prospettive, soluzioni), nella costruzione di una relazione (ruoli), nella costruzione di immagini sociali e personali di sé (mettersi in gioco), in attività cognitive (aspetti concreti e simbolici).

Fondamentale appare il ripensare, in chiave critico-costruttiva, i luoghi istituzionali dell'incontro, delineati dal D.lvo 416/74, con gli organi di gestione democratica della scuola, sulla carta organismi di co-gestione dell'istituzione scolastica da parte delle diverse componenti che sono presenti al suo interno, di fatto realtà spesso prive di quelle caratteristiche propulsive e progettuali che dovrebbero connotarne l'essenza.

La collaborazione scuola e famiglia è un concetto implicito, richiesto e trasversale a più documenti ministeriali, oltre il succitato D.lvo 416/74.

Ad esempio, la legge n. 59/97, art. 21, punto 9, precisa che "l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere", indicando una strada possibile e praticabile, che porti verso una reale corresponsabilità educativa.

La legge 53/03 già all'art.1 sottolinea l'attenzione verso le scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, ripreso nell'art.2, punto e), che rimarca il rispetto dell'orientamento educativo dei genitori.

Il D.lvo n.59/2004, all'art.1 parla di responsabilità educativa primaria dei genitori, l'art.3 sottolinea l'attuazione della personalizzazione attraverso la relazione con la famiglia, in continuità con il primario contesto affettivo e di vita dei bambini e l'art.7 ribadisce la necessità di un costante rapporto con le famiglie e di una precisa cura della relazione con esse.

Infine, anche i documenti del Consiglio d'Europa riconoscono un nuovo ruolo ai genitori, che si articola in componenti quali il dialogo e la cooperazione, la collaborazione, la formazione congiunta insegnanti-genitori, il rafforzamento di canali di comunicazione scuola-famiglia, l'individuazione di interventi mirati sulla componente genitori, la condivisione di obiettivi educativi e didattici.

Si delinea chiaramente la necessità e l'importanza di un incontro ricco di senso tra la scuola e la famiglia, sollecitando un impegnativo invito alla cooperazione, a lavorare insieme per la crescita, il benessere e il successo formativo dei ragazzi.

Ciò si specifica come una condivisione di responsabilità educative e gestionali, su un piano di pari dignità, nella prospettiva di quella che P. Donati chiama "cittadinanza societaria", basata appunto su un reticolato di relazioni interpersonali. Tale reticolato è alla base della nascita di un gruppo, inteso come totalità dinamica interdipendente, che rende possibile lo sviluppo e la crescita delle persone.

Le forme della partecipazione

Quale tipo di partecipazione può essere delineata all'interno del rapporto scuola-famiglia?

S. Moscovici e W. Doise sostengono che il valore degli atti partecipativi dipende dal legame che creano tra gli individui e dall'impressione che ciascuno riceve di contare agli occhi di tutti sin dal momento in cui partecipa. Questo legame è una condizione preliminare per perseguire uno scopo, assolvere a una missione, dare un senso al mondo. Essi sottolineano che gli uomini hanno bisogno di prendere parte alle cose, sapere che le cose dipendono dalla loro energia ed abilità e che la loro presenza è apprezzata. La partecipazione indica una relazione in cui si passa da uno stato di passività ad uno stato di attività, in quanto gli individui possono generare cambiamento, cioè modificano le regole, variano i dialoghi o l'intreccio della rappresentazione. La partecipazione rinnova i contatti, moltiplica gli scambi, i legami si rinforzano e, nel comunicare, idee ed opinioni si sviluppano. Se gli individui hanno un motivo per riunirsi, le distanze si riducono, la vita in comune si sostanzia, proprio perché il partecipare conferisce ad ognuno il senso della comunità, una sensazione di efficacia e di implicazione nel gruppo. Partecipare ha senso solo se è rispettata la pluralità dei membri del gruppo ed è garantita la libertà di azione e parola, pur nella concertazione che essa richiede. La stima e il rispetto degli altri, così come il bisogno di essere riconosciuti dalle persone cui si è legati in qualche modo, sono spinte concrete alla partecipazione.

M. L. De Natale indica quattro tipi di rapporto dei genitori con la scuola:

- a) Collaborazione, come piena adesione agli interventi di educazione ed istruzione dei docenti.
- b) Delega, che sottende distanza dai docenti e fredda accettazione del loro lavoro.
- c) Contributo, che comporta l'assunzione di un ruolo specifico e la disponibilità a cooperare.
- d) Mandato, come concessione alla scuola di completa libertà di azione, senza intervento alcuno.

Risulta chiaro che la collaborazione e il contributo connotano in positivo la partecipazione ed il rapporto scuola e famiglia, mentre delega e mandato denotano un'unilateralità relazionale e quindi pratiche non cooperative. L'aspetto fondamentale è che si creino le occasioni di incontro, entro le quali l'ascolto sia autentico, così come la valorizzazione delle diverse opinioni e l'apprezzamento dei vari contributi.

P. Romei, nel dare sostanza al concetto di partecipazione nella scuola, precisa che è necessario distinguere tra una partecipazione spontanea, non formalizzata in cui le persone, sollecitate da eventi particolari, intervengono cercando di influenzarne la direzione ed una partecipazione istituzionalizzata, regolata, con modalità e ambiti definiti. Questa seconda forma corrisponde a quella sancita dagli organi collegiali vigenti nelle istituzioni scolastiche.

La partecipazione può essere intesa come un mezzo per migliorare la qualità dell'azione educativa ed organizzativa del sistema scuola e può essere realizzata a di-

versi livelli, da quello informativo (conoscenza da parte dell'utenza del piano dell'offerta formativa dell'istituzione scolastica), a quello consultivo (possibilità da parte dell'utenza di esprimere pareri, interessi, aspettative, ma anche dubbi, perplessità), a quello co-decisionale (interventi attivi nei processi contribuendo ad operare scelte), infine a quello di controllo (valutazione dell'efficacia e dell'efficienza del servizio erogato).

L'aspetto essenziale, come già detto, è che vi sia rispetto reciproco per le specifiche competenze professionali da una parte e genitoriali dall'altra e confronto costante di posizioni e punti di vista. In questa ottica, il patto che intercorre tra docenti e genitori può portare a forme di cooperazione utile e concreta.

La pratica della conversazione

Potrebbe essere significativo, ai fini di continuare ad esplorare il rapporto scuola e famiglia, percorrere la "pratica della conversazione" e riscoprirne l'alto valore formativo. Conversare, cum-versus, andare incontro a qualcuno, quindi attivare nella scuola lo scambio della parola, l'ascolto autentico, l'offerta argomentata del pensiero, la manifestazione del sentire e del con-sentire, l'attenzione all'altro.

Due elementi specifici connotano la conversazione e cioè il suo carattere di attività sociale regolata, basata sul principio di cooperazione, e il possesso di uno scopo comune tra i partecipanti. Si realizza infatti al suo interno una negoziazione di finalità, che diventa una direzione reciprocamente accettata. Il piano di cooperazione non è prestabilito, ma qualcosa che si forma progressivamente, in quanto ogni partecipante può apportare contributi originali. Prendersi cura della riuscita della pratica della conversazione comporta la consapevolezza che regole universali "a priori", che presiedono alla produzione e comprensione di frasi e discorsi adeguati, devono essere completate con regole e conoscenze "a posteriori", culturali e situazionali. In questo senso si parla di competenza psicosociale, intesa come la capacità dei soggetti di trasformare una realtà mentale (il significato) in una realtà sociale ai fini della comprensione, che è il mezzo con cui si crea la struttura sociale. Si comprende bene la valenza di tali affermazioni se contestualizzate nella realtà educativa scolastica, in quanto un positivo rapporto tra i docenti e i genitori passa necessariamente attraverso la costruzione di un'alleanza che si sostanzia nel tempo ed è fatta di scambi, interazioni, linguaggi verbali e non verbali, dinamiche relazionali spesso implicite o inconsapevoli.

Il pericolo a volte è proprio nel non detto, nel non esplicitato, nel presupposto, nel sottinteso, nello stereotipo, concetti che portano con sé la vasta gamma di equivoci e fraintendimenti, capaci di invalidare o bloccare una relazione. I corti circuiti nascono attorno a percezioni distorte dell'altro e di quanto propone, generando chiusure, meccanismi difensivi o attribuzioni di colpe. In ogni caso, si realizza una comunicazione definita obliqua, nella quale le intenzioni sono coperte, nascoste e il rapporto, di conseguenza, risulta compromesso e necessita di mediazioni tali che consentano il ri-fluire della relazione e di procedure interpretative per raggiungere una comprensione intersoggettiva.

Lo sviluppo della competenza comunicativa costituisce un esempio significativo di interdipendenza ed integrazione fra comunicazione verbale e non verbale. Il rapporto scuola e famiglia va giocato in tale ambito, curando sia il livello di contenuto (digitale), sia il livello di relazione (analogico) e non è troppo pretenzioso affermare ciò, ma assolutamente necessario perché si possa parlare di relazione reciproca, complementare, basata sul rispetto dei ruoli e dei compiti, sull'accoglienza delle differenti visioni della realtà e quindi su modalità autentiche di collaborazione. L'attribuzione di significati e la capacità di ricostruzione degli eventi permeano le relazioni ed è attorno a ciò che nascono condivisioni o conflitti, conferme o rifiuti, riconoscimenti o disconferme.

Lo scambio comunicativo efficace, quello cioè che avviene all'interno di strutture attentive e dialogiche, modifica la relazione tra i partecipanti e le loro opinioni, perché genera accettazione e comprensione, sollecita vicinanza semantica, livelli di metacomunicazione che introducono alle identità e definizioni di ruolo.

Il concetto di "role-taking" (mettersi nei panni dell'altro) è considerato una condizione fondamentale perché si possa comunicare. Tre aspetti caratterizzano tale concetto ed anche il rapporto docenti e genitori:

- La capacità di comprendere che esiste una prospettiva dell'altro diversa dalla propria, superando egocentrismi e processi di autoreferenzialità.
- La capacità di riconoscere le caratteristiche specifiche dell'altro.
- La capacità di tenere presente la prospettiva dell'altro durante l'interazione comunicativa.

Tutto questo implica il saper provvisoriamente abbandonare il proprio punto di vista per assumere quello dell'altro, superando quindi ostacoli quali la chiusura difensiva o il rifiuto dell'altro in chiave competitiva o di ingerenza.

Il punto centrale è ancora una volta il fatto che in ogni scambio interattivo viene offerta la presentazione di sé e la riuscita o meno del rapporto sta nell'accoglienza e nella valorizzazione di tale presentazione. Genitori "ingerenti, assenti, deleganti, ecc.", docenti "chiusi, in difesa, arroccati sulle discipline, ecc." sono alcuni esempi di definizione dell'identità e del ruolo, in chiave di pregiudizio o stereotipo, che possono minare una relazione interpersonale. È compito dei docenti creare un clima relazionale positivo, in cui trovino spazio e ragione d'essere il pensiero comprensivo dei vari punti di vista, la critica costruttiva, la fiducia di base, la divisione dei compiti, la promozione della crescita del gruppo, mettendo in grado le persone di utilizzare le risorse possedute e facendo emergere quelle potenziali. Si tratta di procedere operativamente non valutando, non interpretando pregiudizialmente quanto viene detto o attuato dall'altro, ma ponendo domande, raccogliendo idee e contributi, coinvolgendosi in azioni collettive verso il raggiungimento di obiettivi comuni. Così nasce una squadra, così si forma un gruppo che non sia solo una somma di soggetti, ma un insieme aperto, interattivo, propulsore di ricerca e progettualità dentro la scuola.

Il lavoro cooperativo, sostiene M. Castoldi, si definisce quale ambito della responsabilità collegiale, che si situa a più livelli e riguarda le responsabilità decisionali (effettuare scelte), gestionali (gestione operativa di processi), di coordinamento (struttura

organizzativa). La condivisione delle scelte di fondo e la ricostruzione dei significati sono passaggi fondamentali che portano ad un clima di collaborazione e cooperazione, consentendo il passaggio da una leadership singola ed autoreferenziale ad una leadership diffusa, che valorizzi tutte le competenze e potenzialità e attribuisca ad ognuno compiti e responsabilità.

La qualità è fatta insieme. La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori ne è un esempio e l'intersoggettività l'asse portante, con i suoi requisiti di complementarità delle intenzioni, di adozione della prospettiva di diversi "altri", di categorizzazione e attribuzione decentrata, in vista della costruzione di quelli che vengono definiti "territori di carattere collettivo", aree personalizzate in termini di identità, ruoli, competenze da chi li abita.

Il primo passo per creare la corresponsabilità educativa scuola e famiglia potrebbe essere quello di condividere una cultura dell'educazione, intesa come conoscenza del processo educativo e del suo funzionamento, per costruire un'idea di formazione in cui potersi riconoscere. Un secondo momento potrebbe essere un'esplicitazione ed un confronto tra gli stili educativi di cui gli adulti sono portatori, che aprirebbe a sua volta alla delineazione di un progetto educativo di vita da realizzare insieme, nell'ambito dell'integrazione tra progetto educativo familiare e patto educativo della scuola e del perseguimento di una sostanziale qualità dei rapporti interpersonali, giocata tra il riconoscimento delle reciproche identità formative e delle specifiche competenze.

E, perché no, anche imparare dai genitori la specificità dei figli, in quanto essi ne condividono la crescita, fanno progetti per e con loro, vivono nel medesimo ambiente, come sostiene la cosiddetta "Pedagogia dei Genitori". Questa rappresenta un orientamento educativo ed operativo, promosso da una rete di associazioni, che si sta diffondendo in Europa, grazie al riconoscimento ottenuto dalla Comunità Europea, che l'ha inserito nei Progetti di educazione permanente, finanziati dal Programma Socrates - Grundtvig 2. Tale approccio sostiene che i genitori sono per vocazione e pratica "formatori" ed esprimono le loro competenze educative nell'itinerario di crescita dei figli. La Pedagogia dei Genitori si esprime attraverso la pedagogia della responsabilità, dell'identità, della fiducia, della speranza, anima del progetto di vita, del "pensami adulto". Per la scuola un duplice compito: valorizzare le potenzialità e le competenze genitoriali, affiancare e supportare quelle realtà dove esse sono carenti.

Appaiono fondamentali, per sostenere il rapporto docenti-genitori, il "parlare alle potenzialità, alle possibilità, alle isole di capacità, piuttosto che attaccare le debolezze e le fragilità, il riformulare le unilateralità, l'aiutare ad integrare gli opposti cioè atteggiamenti, idee, modi di fare", cercando di far evolvere in positivo relazioni interpersonali.

Le azioni/funzioni tutoriali, cioè consigliare, farsi carico, aiutare, discutere, coordinare, stimolare, responsabilizzare, mediare in riferimento ad una pluralità di soggetti (alunni, docenti, famiglie, territorio) sono funzioni tipiche della professionalità docente, che si dispiega dall'ambito normativo a quello progettuale, pedagogico, relazionale e professionale.

Quindi, coordinare gruppi, facilitare dinamiche individuali ed interpersonali, sostenere i processi di apprendimento, mediare situazioni, promuovere contesti collaborativi in cui dar vita ad una comunità di apprendimento diventano azioni che connotano il lavoro collegiale di tutti i docenti.

Docenti, alunni, genitori, condividono spazi di educazione reciproca, dove le persone imparano a crescere e si aiutano vicendevolmente a realizzare l'ascolto, a comunicare, a gestire i conflitti e ad aprirsi al cambiamento.

Bibliografia

- M. Contini, *Impegno e conflitto*, La Nuova Italia, Firenze, 2005.
F. Carugati, P. Selleri, *Psicologia dell'educazione*, Il Mulino, Bologna, 2001.
M. L. De Natale, *Genitori e insegnanti*, Editrice La Scuola, Brescia, 1999.
M. Castoldi, *Il modello di analisi*, in *L'efficacia dell'insegnamento. Percorsi e strumenti per l'autovalutazione*, a cura di M. Castoldi, F. Angeli, 2002.
R. Zucchi, *La pedagogia dei genitori*, Archivio HP, Numero 2003-2, anno 2003.
L. Cerioli, a cura di, *Funzione educativa e competenze relazionali*, F. Angeli, Milano, 2002.
S. Moscovici, W. Doise, *Dissensi e consensi*, Il Mulino, Bologna, 1992.
A. Gigli, *Conflitti e contesti educativi*, Edizioni Junior, Azzano S. Paolo (BG), 2004.
P. Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Carocci editore, Roma, 2005.

UN'ESPERIENZA DI COORDINAMENTO E FACILITAZIONE ALL'IC "MICHELI" DI PARMA

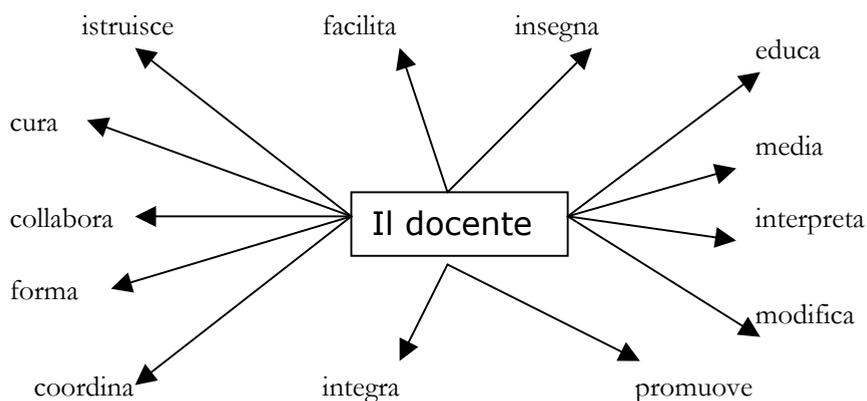
Vincenza Tondelli *

**Docente di scuola primaria, Istituto comprensivo "Micheli", Parma*

La mia esperienza di insegnante-tutor prendeva l'avvio in una prima classe di scuola primaria.

Contrariamente alle possibili deduzioni, non sembrava così disarmante confrontarsi con le proposte di innovazione della Riforma Moratti, poiché l'équipe pedagogica di cui facevo parte era pienamente consapevole del termine "docente".

Dal confronto dei significati in grado di connotare il termine docente, nella sua accezione di garante di un percorso formativo personalizzato e condiviso, nasceva il quadro sistemico in cui la complessità di tale funzione trovava la sua esplicitazione:



Riconoscendo la funzione tutoriale del singolo docente, l'attivazione del processo didattico-educativo doveva inserirsi in un percorso di ricerca-azione in cui le componenti si ponessero in relazione nella loro valenza dinamica e costruttiva.

La riflessione sull'esperienza compiuta mi porta a sottolineare la particolarità della situazione in cui si veniva delineando il ruolo di tutor, in quanto:

- nel plesso di appartenenza più docenti prestavano servizio su diverse unità-classe;
- si intendeva privilegiare un numero ridotto di figure docenti in servizio sul singolo gruppo-classe;
- premeva l'istanza di parte dei genitori di limitare il numero delle insegnanti per gli alunni;
- il modulo orario della classe a me assegnata rispondeva alla richiesta di un tempo scuola inferiore alle quaranta ore settimanali;
- la composizione numerica della classe non era elevata.

Ho ritenuto importante dedicare attenzione alla funzione di:

- coordinamento:
 - 1) delle risorse interne all'équipe pedagogica;
 - 2) dell'azione didattica progettata, sia nella fase di attuazione pratica, sia nel momento di registrazione dei dati;
 - 3) degli incontri periodici con le famiglie;
 - 4) delle sollecitazioni contingenti, nate dal rapporto Istituzione scolastica - Territorio.
- facilitazione:
 - 1) del percorso formativo degli alunni;
 - 2) dell'apporto significativo delle famiglie nel percorso formativo in atto.

Le risorse interne dell'équipe pedagogica

Ritengo che l'équipe pedagogica sia stata capace di gestire le dinamiche relazionali interne ad essa, con un patto professionale piuttosto chiaro, in cui le competenze erano funzionali al progetto didattico ed educativo individuato.

La motivazione delle singole docenti verso l'attività d'insegnamento era validamente sostenuta da un efficace spirito collaborativo, teso a verificare sul campo le proposte innovative e ad individuare gli aspetti positivi in grado di garantire un percorso di crescita professionale.

Ciò ha confermato la convinzione che il ruolo dell'insegnante, se da un lato si riferisce all'ambito disciplinare sviluppato, alla presenza più o meno prolungata di lezioni frontali, alla conduzione di attività laboratoriali a piccolo e/o grande gruppo, dall'altra parte si determina nel costruire insieme, distribuendo compiti e riconoscendo responsabilità in relazione alle finalità educative condivise e da perseguire.

La progettualità didattica ed educativa

Analizzando le condizioni di partenza sulle quali articolare le strategie didattiche e le linee educative conduttrici, era determinante assicurare un percorso formativo in cui concorressero tematiche trasversali e interdisciplinari, procedendo a definire un protocollo d'intesa riguardo a scelte comportamentali comuni e in merito a specifiche metodologie d'insegnamento da adottare.

La registrazione delle tappe significative del percorso formativo in atto è stato un aspetto particolarmente curato dall'insegnante tutor, soprattutto per la varietà degli ambiti disciplinari di competenza e la presenza prolungata sul gruppo-classe.

Sembra ora difficile indicare quanto la funzione di coordinamento dell'insegnante tutor abbia influito sulla stesura del P.S.P., senza porre in rilievo la sistematica disponibilità al confronto delle insegnanti.

Il punto di riferimento costante era il benessere di ogni alunno, il suo "star bene" a scuola, il valore di essere persona nella costruzione del proprio sapere.

È importante sottolineare come la metodica dell'osservazione dei comportamenti e la rilevazione dei dati dell'apprendimento sia divenuta parte integrante della prassi scolastica.

Il rapporto scuola - Famiglia

La volontà di favorire ampiamente il ruolo della famiglia nel percorso formativo degli alunni ha sollecitato l'équipe pedagogica ad interrogarsi circa le modalità di gestione del rapporto tra gli istituti educativi in gioco.

Il rispetto delle specifiche competenze e l'attenzione discreta dei genitori nei confronti della vita scolastica hanno permesso lo sviluppo di dinamiche relazionali nel complesso positive, nelle quali il ruolo del tutor è stato inteso come portavoce di decisioni collegiali e facilitatore della circolarità delle osservazioni personali.

È stato altresì notata la sensibilità del rapporto scuola-famiglia di fronte a problematiche piuttosto forti che richiedevano interventi decisi, ma ugualmente delicati.

Rimane l'interrogativo: è possibile che la gestione di questi momenti, per quanto delineata nelle fasi più salienti dal gruppo docente, sia affidata ad una singola figura, vista la complessità del tessuto sociale?

La figura tutoriale non può sussistere senza una formazione professionale in grado di muoversi nella comunicazione interpersonale secondo conoscenze scientifiche e parametri oggettivi.

È il "fare scuola" che risponde con istanze formative, rimandando alle istituzioni interessate l'assunzione delle rispettive responsabilità.

Il rapporto Istituzione scolastica - Territorio

Le diverse agenzie educative, istituzionali e non, a livello locale, ma non solo, hanno mosso alla Scuola numerose sollecitazioni, con la conseguente necessità di operare delle scelte in rapporto al piano educativo tracciato. Nella complessità delle proposte si è convenuto di ottimizzare le risorse, individuando quelle tematiche che consentivano di valorizzare le competenze dei docenti e di integrarle con le nuove opportunità di studio.

Costruire una comunità educante, che scopri le proprie conoscenze in un contesto reale e in modo dialettico, rappresentava un obiettivo dell'équipe pedagogica in cui il ruolo del tutor probabilmente non si delineava nettamente, ma mediava le diversità degli attori in gioco.

Il percorso formativo degli alunni

La motivazione personale, l'interazione fra pari e la collaborazione tra i gruppi di lavoro sono stati punti di riferimento costanti nella strutturazione del percorso formativo individuale.

Nell'ambito dell'équipe pedagogica si è largamente discusso intorno al significato dell'errore, dell'autovalutazione e in merito alle opportunità offerte da un clima di classe collaborativo.

È stato importante credere nel ruolo fondamentale che ogni componente veniva ad assumere nel processo di insegnamento-apprendimento.

Probabilmente il tutor ha avuto più occasioni di scambio con gli alunni per una maggiore disponibilità oraria, ha potuto cogliere molteplici aspetti delle diverse personalità in evoluzione, ma l'interpretazione delle differenti situazioni doveva in ogni caso essere filtrata dalle angolazioni prospettive delle insegnanti coinvolte.

Tutto questo è divenuto inoltre indispensabile per articolare in modo organico la documentazione del P.S.P. nelle sue fasi realizzative; tale impegno sarebbe stato troppo oneroso se il tutor fosse stato isolato nei suoi compiti istituzionali.

Oltre il tutor

L'esperienza compiuta ha confermato alcune osservazioni della pratica educativa:

- nello scenario organizzato della classe ogni alunno deve trovare il piacere delle proprie scoperte, la soddisfazione del superamento dell'ostacolo, l'incentivo al fare e al dare, nonché il momento in cui riflettere sulla progressione compiuta e poter acquisire la consapevolezza di essere portatore di valori in grado di procedere oltre i saperi;
- nella costruzione del percorso didattico-educativo l'insegnante pone in essere tutte le funzioni che ne caratterizzano la specificità docente, affinando l'azione educativa e perfezionando le strategie didattiche, con piena coscienza di un processo che non si ferma nel momento scolastico, ma ricerca ulteriori campi in cui sperimentare nuove teorie;
- nella definizione delle competenze professionali del docente il mantenimento della motivazione all'insegnamento risulta essere il perno attorno cui l'innovazione didattica può trovare le sue possibili applicazioni e favorire una effettiva formazione in servizio;
- nel riconoscimento della professionalità docente occorre una opportuna valorizzazione delle risorse che riesca a superare eventuali distinzioni tra figure di sistema.

Parte III

Un discorso ancora aperto

RI-CONSIDERARE IL TUTOR

*Ornella Scandella**

** Esperta di formazione, tutorship e orientamento,
docente SSIS, Università degli Studi di Milano-Bicocca e Università degli Studi di Bergamo*

Ri-considerare il tutor

La sospensione della figura del tutor prevista dal D.lgs 59/2004 ha spento il dibattito sviluppatosi intorno al modello di tutor proposto per tutti i cicli scolastici, ma non ha vanificato le numerose esperienze - centinaia e centinaia - avviate autonomamente dalle scuole nel corso degli ultimi quindici anni.

La vicenda del tutor nella scuola non può essere considerata definitivamente archiviata, perché costituisce tuttora una pratica delle istituzioni scolastiche, apprezzata da studenti, docenti e genitori nella secondaria di primo grado e soprattutto in quella di secondo grado; perché è in crescita la domanda di formazione per nuove esperienze tutoriali, oggi espressa anche dai licei; perché persistono le ragioni che hanno indotto le scuole a far ricorso al tutor: favorire per tutti la buona riuscita nei processi di apprendimento, prevenire fenomeni di dispersione scolastica, rispondere alla nuova domanda di formazione, individuale e sociale, personalizzare i piani di studio con opportunità di arricchimento curricolare, introdurre innovazione. E perché, si potrebbe aggiungere, diversi tutor sono regolarmente all'opera, basti pensare a quelli in versione alternanza scuola-lavoro, a quelli istituiti nei percorsi serali delle scuole secondarie superiori e nei percorsi degli IFTS. Ripensare la tutorship e riparlarne sembra pertanto più che mai opportuno per farne uno strumento efficace e realmente utile ai fini dell'apprendimento e del successo formativo.

Far fronte alle sfide della complessità

Nelle prassi tutoriali, dunque, non si parte dall'anno zero. Molti progressi sono stati fatti nella formazione professionale e aziendale, nel mondo della scuola e nell'università. Le figure/funzioni tutoriali si sono diffuse nei vari sistemi; si è andata moltiplicando la tipologia (tutor per prevenire la dispersione scolastica, tutor per l'orientamento, tutor per l'alternanza, tutor d'aula, tutor di gruppo, tutor individuale, tutor *on line*); si è registrata un'evoluzione epistemologica della tutorship, grazie anche alle riflessioni sulle sperimentazioni effettuate, molte delle quali nell'ambito dei programmi comunitari (Petra, Leonardo da Vinci, ecc.) e del Fondo Sociale Europeo.

Se ne può comprendere il vero significato e il valore d'uso solo sgombrando il campo da pre-giudizi culturali e interrogando il senso delle esperienze.

Riconosciuta agli inizi degli anni '90 dai *Thesauri* della formazione come funzione necessaria al rapporto educativo, tanto da legittimare l'esistenza di una figura professionale autonoma rispetto a quella dell'insegnante¹, la tutorship diventa negli ultimi quindici anni funzione necessaria a fronteggiare la complessità fenomenologica, prima inedita, dei processi e contesti formativi.

Nel mondo della scuola si è fatto e si fa ricorso al tutor per alcune ragioni pedagogiche e di politica scolastica:

- arricchire e integrare l'offerta formativa (si pensi allo stage, alle iniziative culturali integrative inter e transdisciplinari);
- introdurre innovazione (si pensi alle esigenze connesse alla personalizzazione e individualizzazione, alla didattica per progetti);
- governare l'eterogeneità della domanda di formazione (si pensi alle differenze sempre più marcate di stili di apprendimento, interessi, livelli di competenze acquisiti da studenti e studentesse in particolare nella secondaria superiore, da qualche decennio scuola della piena scolarità);
- garantire il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa, disponendo di una risorsa ulteriore.

Le esperienze realizzate nei sistemi formativi suggeriscono di leggere la tutorship come dispositivo adottato per essere in grado di governare le sfide della complessità poste dalle nuove domande sociali di formazione e dalle nuove istanze pedagogiche.

Ripensare la *tutorship*

Assumere e gestire consapevolmente un ruolo/funzione professionale implica fare i conti con gli scopi del proprio agire e interrogarsi sui saperi - espliciti o latenti - di riferimento.

Interrogarsi e acquisire consapevolezza sul significato della *tutorship* e sulle sue valenze pedagogiche è oltremodo doveroso, data l'assenza per questa funzione di uno statuto epistemologico riconosciuto e condiviso. Assenza che ancor oggi conduce al rischio di legittimare canovacci interpretativi inefficaci, quali quello surrogatorio alle

¹ Cedefop, *Thesaurus multilingue della formazione professionale, 1990*; *Thesaurus europeo dell'educazione, 1991*, (Scandella, 1995).

disfunzioni del contesto, quasi che il tutor fosse ruolo pensato per l'esercizio di compiti sfuggiti di mano alle funzioni di sistema essenziali, come ad esempio la docenza (Mottana, 2002), o quello onnicomprensivo, di un tutor tuttofare, indistintamente competente in qualsivoglia settore e segmento dei processi formativi.

Dare visibilità culturale alla *tutorship* è utile soprattutto per chi deve agirla, affinché gli sia consentita una "pensabilità" del proprio ruolo e sia messo al riparo dall'assunzione di ruoli impropri (difensore d'ufficio, psicoterapeuta, amico, genitore, assistente sociale, insegnante di sostegno) o dal divenire bersaglio di aspettative irrealistiche da parte degli altri attori presenti sulla scena formativa.

Significati di *tutorship*

Tutorship è composto da *tutor* e dal suffisso *ship*. Tutor deriva dal verbo latino *tutari*, intensivo del verbo *tuor* (*tueri*), che significa proteggere, difendere, custodire; e con questo significato il termine è stato usato per indicare colui che si prendeva cura di un altro soggetto, nei confronti del quale esercitava le funzioni della patria potestà (Scandella, 1995). Ma il termine tutor viene fatto risalire anche a *tutus* (sicuro), da cui il valore causativo di "rendo sicuro", "porto a sviluppo" (Quaglino, 1999). Il suffisso inglese *ship* connota semanticamente il termine *tutorship* sul versante della relazione che si instaura nel processo di apprendimento tra gli attori coinvolti (Piccardo, Benozzo, 2002) e delle capacità implicate per viverla e potenziarla.

Le definizioni riscontrabili oggi in letteratura sono diverse. A partire da alcune di esse si propone una riflessione sul significato pedagogico di *tutorship*.

La *tutorship* è funzione dedicata a creare "*l'area potenziale della formazione, lo spazio fisico e mentale che consente a un formatore e a un formando di incontrarsi perché si produca un episodio di insegnamento apprendimento*". Essa è quindi "*la condizione di possibilità implicitamente operante del processo di insegnamento apprendimento*" (Mottana, 1993).

Tutorship è "*la funzione più importante nel processo di apprendimento, in quanto rappresenta la continuità e l'unità [...], che può venire a mancare solo nei casi di uno staff molto integrato e colaudato che può garantire la continuità e l'unitarietà del processo formativo*" (Contessa, 1993).

La "*tutorship è funzione che affianca e presidia il processo di apprendimento dell'individuo per facilitare il raggiungimento di obiettivi formativi*" (Scandella, 1995).

Il "*tutor, strettamente inteso, è figura chiamata a offrire al processo di apprendimento uno specifico sostegno organizzativo [...]*" (Ferrario, 1996).

Queste definizioni, le prime comparse in letteratura, sembrano ancor oggi emblematiche delle differenti visioni e dei relativi approcci metodologici assunti nelle pratiche formative. A farne un esame testuale, emerge come costante il (meta)significato di funzione connessa alla facilitazione dell'apprendimento, e come contrassegno distintivo di ciascun approccio la modalità interpretativa, che trova giustificazione in diversi ancoraggi teorici¹.

¹ Le diverse visioni della *tutorship* sono state oggetto di uno studio recente, i cui esiti sono stati presentati in: O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in *Adulità, Metodi*

Approcci alla *tutorship* nei processi formativi

In un recente studio sono stati documentati quattro *approcci differenti alla tutorship*: psicodinamico, connessionista, educativo relazionale, strumentale².

L'approccio psicodinamico, pur fondandosi su basi teoriche di ispirazione psicoanalitica, trova applicazione soprattutto nei contesti della formazione degli adulti. Gli altri tre sono desunti dalle prassi formative, dall'osservazione delle tendenze più diffuse e consolidate³.

Li accomuna, come si è visto, il significato di *tutorship* come funzione di *facilitazione dell'apprendimento*. Li differenziano l'intenzionalità educativa, gli ancoraggi teorici e gli "oggetti" eletti alla cura tutoriale.

L'*intenzionalità educativa* è stata posta nel:

- garantire le condizioni psicologiche e fisiche per l'esperienza di apprendimento (approccio psicodinamico);
- facilitare la costruzione di conoscenza attraverso il raffronto tra soggetti e fattori implicati nell'apprendimento (approccio connessionista);
- favorire l'elaborazione dell'esperienza di apprendimento, in particolare il superamento di eventuali ostacoli o blocchi che si verificano nel suo divenire (approccio educativo relazionale);
- predisporre le condizioni fisiche per l'apprendimento (approccio strumentale).

L'intenzionalità educativa che ispira l'agire tutoriale trova fondamento in precisi *ancoraggi teorici*:

- l'inscindibilità della dimensione cognitiva e della dimensione affettiva nel processo apprenditivo e la conseguente necessità di predisporre lo spazio simbolico per la presa in carico – da parte dell'istituzione di formazione e del soggetto – della fenomenologia affettiva che abita ogni esperienza di apprendimento (approccio psicodinamico). Come scrive Bion, infatti "*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'es-*

per la formazione, Guerini, Milano, n. 20, ottobre 2004, pp. 110-122; studio ripreso e ampliato nel più recente volume: O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, Franco Angeli, Milano, 2007.

² La denominazione dei quattro approcci è stata attribuita sulla base dell'intenzionalità educativa e/o delle focalizzazioni metodologiche osservate nelle pratiche.

⁴ L'approccio psicodinamico si presenta come modello teorico adattabile ai vari contesti formativi, in particolare applicato nei contesti della formazione degli adulti. L'approccio connessionista si è diffuso nella formazione aziendale, ma ispira anche le esperienze di alternanza formazione lavoro (stage, tirocini). L'approccio educativo relazionale è praticato per lo più in realtà scolastiche, nel sistema della formazione professionale, nei servizi per l'impiego come supporto al compimento di percorsi formativi interrotti, e nelle strutture di orientamento. L'approccio strumentale è presente in alcuni contesti formativi, quali quelli aziendali, e nelle pratiche di stage; nella sua espressione autonoma tuttavia quest'ultimo tende ad essere abbandonato per integrarsi con altri approcci; e ciò per effetto dell'evoluzione del significato della funzione tutoriale, spostatosi più sugli aspetti cognitivi, affettivi, relazionali, funzionalmente ai quali è indispensabile anche la cura degli aspetti logistici (spazi, tempi, tecnologie, ...).

perienza possano essere trasformati in elementi mentali, cioè visualizzati, pensati e messi in connessione tra loro” (Bion, 1962);

- L'apprendimento come costruzione dell'unitarietà del sapere, come conoscenza pertinente “*capace di collocare ogni informazione nel proprio contesto e se possibile nell'insieme in cui si iscrive*” (Morin, 1999) (approccio connessionista). La necessità pertanto di assicurare le condizioni per superare quella frammentazione dei saperi che connota in genere l'attività didattica disciplinare e per favorire la costruzione di senso anche attraverso il riconoscimento dell'interconnessione tra aspetti di natura intrapersonale (dimensione cognitiva, affettiva, relazionale) e tra quelli di natura interpersonale (tra soggetto e contesto in termini, ad esempio, di raffronto tra bisogni, interessi, aspettative personali e obiettivi e aspettative del contesto di formazione);

- L'assunto che vi siano in ciascun individuo potenzialità e intenzionalità evolutive, tali da prefigurare lo sviluppo umano come “*un percorso evolutivo all'interno del quale è possibile riconoscere alcune occasioni significative per la progettualità individuale*” (Pombeni, 1994) (approccio educativo relazionale);

- la dimora fisica come una delle condizioni per vivere l'esperienza di apprendimento (approccio strumentale).

Anche gli **oggetti della cura tutoriale** si differenziano, focalizzandosi rispettivamente:

- sugli **aspetti affettivi** implicati nel processo di apprendimento soprattutto nella fase di avvio, nella quale si concentrano emozioni, regressioni infantili, paure e ansie identitarie, resistenze al cambiamento, paure di inadeguatezza rispetto ai nuovi compiti, timori di sentirsi confusi e non riconosciuti;

- sui **saperi e contenuti disciplinari** e su **aspetti psicosociali**;

- sulle **risorse e potenzialità di sviluppo** della persona;

- sugli **aspetti logistici**, materiali (spazi, tempi, tecnologie) per poter comunicare e agire relazioni, assicurando agio fisico e supporto strumentale.

A queste peculiarità distintive corrispondono diverse **visioni della tutorship**.

La tutorship dell'approccio psicodinamico è intesa come **funzione quadro** o di **confine**, poiché destinata a instaurare e delimitare lo “spazio fisico e mentale” entro il quale agire relazioni di insegnamento apprendimento. A chi interpreta questa funzione è assegnato il compito di strutturare il setting fisico, stipulare il contratto psicologico e cioè inaugurare “*il processo formativo dal punto di vista della mobilitazione energetica destinata ad innescarlo (rottura, dissonanza cognitiva, assunzione delle angosce generate)*” (Mottana, 1993).

Come funzione di confine viene collocata nella fase iniziale e in quella conclusiva dell'esperienza formativa. È inoltre preferibilmente affidata a una figura responsabile dell'istituzione formativa, ma nel caso di un suo impedimento anche al docente.

La tutorship dell'approccio connessionista è intesa come **funzione di processo**, in quanto considerata costitutiva dell'esperienza di insegnamento apprendimento per tutta la sua durata. Il tutor ha il compito di facilitare la comprensione e l'elaborazione della coesione e unitarietà del processo, aiutando chi apprende a comprendere tutte le possibili connessioni tra contenuti e saperi disciplinari, tra fasi del processo, segmenti

disomogenei del percorso (aula, stage, ecc.), conoscenze ed esperienze, dimensioni diverse implicate nell'apprendimento (processi cognitivi, emozioni, affetti, relazioni); tra soggetto e contesto (aspettative, desideri, rappresentazioni di ruolo soggettive e obiettivi, aspettative dell'istituzione formativa; risorse personali e opportunità del contesto; autovalutazione ed eterovalutazione). La funzione è assunta necessariamente da persona diversa dal docente qualora quest'ultimo sia esperto di contenuti specialistici ma non di metodologie didattiche, o qualora l'attività corsuale preveda un alternarsi di docenti in scarso coordinamento.

La tutorship dell'approccio educativo relazionale è interpretata come **funzione di supporto** all'esperienza di insegnamento apprendimento, differita e aggiuntiva all'attività docente. Il tutor opera per aiutare a riconoscere ed elaborare l'esperienza apprenditiva, ad esplorare la natura di eventuali problemi che possono alimentare sentimenti di disagio e sofferenza, insicurezze e demotivazioni, ma anche a ricercare risorse e strategie per superarli, ossia ad assumere responsabilità verso i compiti di sviluppo, tra i quali risulta cruciale l'esperienza scolastica.

Funzione di supporto è anche la visione della tutorship dell'approccio strumentale.

Il senso pedagogico

Fatta eccezione per quest'ultimo approccio, negli altri tre pare possibile individuare alcune affinità in merito alle modalità attraverso le quali si esplica la relazione tutoriale. In tutti infatti, nell'intento di facilitare l'apprendimento, l'aiuto viene fornito attivando **processi riflessivi** e **attività metacognitive**. E ciò che accomuna l'operatività è anche il traguardo della relazione tutoriale stessa: facilitare l'acquisizione di **consapevolezze** circa il processo di apprendimento in atto.

Un compito centrale della tutorship, osservata nelle prassi di maggiore innovazione, sta dunque prevalentemente nel fornire opportunità (momenti e metodi dedicati) per mettere il soggetto in grado di comprendere la fenomenologia in atto nel processo di insegnamento apprendimento, di dare senso agli eventi, di comprendere relazioni tra attori e risorse adottate.

La tutorship e i suoi compiti *“sono da ritrovarsi quindi in tutte quelle pratiche che guardano alla crescita, all'autonomia e all'autodirezione del soggetto, nonché al suo empowerment: all'ampliamento delle sue possibilità esistenziali, personali e professionali. In quest'ottica il tutor non è solo un facilitatore dell'apprendimento, e dell'orientamento, ma diventa un mediatore dell'apprendimento tra dimensione della conoscenza e quella dell'esperienza, in particolare attraversando processi di (auto)riflessività”* (Fontana, 2000).

Su queste considerazioni è ravvisabile il nucleo pedagogico della tutorship, che costituisce così relazione mirata ad attivare l'attività riflessiva e ad accompagnare verso traguardi di autonomia: affinché si impari - o meglio - si impari a imparare.

Se questa è l'intenzionalità elettiva, nelle prassi non si può che riferirsi alla tutorship come dispositivo emancipatorio, anziché di “raddrizzamento” verso direzioni socialmente attese, come suggerisce la metafora del tutore usato in botanica e in ortopedia (Piccardo, Benozzo, 2002), e al ruolo del tutor come supporto pedagogico allo svilup-

po e potenziamento di capacità di automonitoraggio, autovalutazione, autoorientamento; allo sviluppo del senso di autoefficacia, autostima e responsabilità verso i compiti evolutivi.

Per una visione sistemica

Negli ultimi anni, come si è preannunciato, nella letteratura specialistica e nelle prassi si intravede la tendenza a considerare la tutorship come funzione che assume la complessità e globalità della fenomenologia apprenditiva, l'interconnessione tra dimensione culturale e dimensione affettiva; che si impegna a far riannodare i fili evolutivi del percorso di ciascuno; che colloca consapevolmente l'agire tutoriale in un preciso contesto relazionale, culturale, organizzativo.

È una tendenza nuova che aspira al presidio contemporaneo delle diverse dimensioni implicate nell'apprendimento⁴: affettiva (desideri, aspirazioni, aspettative, sentimenti, emozioni), cognitiva (contenuti di apprendimento, da intendersi nell'accezione più lata non solo disciplinare, quindi inclusivi di valori e credenze), contestuale (sistema organizzativo, regole, relazioni). Una tendenza che rimanda a una visione sistemica della funzione, che la risignifica pedagogicamente, delineandone una nuova prospettiva epistemologica (Scandella 2007).

Operativamente si tratterebbe di chiedere a chi se ne fa interprete (al docente per una didattica tutoriale e al tutor) di operare a trecentosessanta gradi, ossia di presidiare le varie aree:

- *culturale-simbolica* (aiuto a decodificare e costruire quadri di sintesi);
- *socio-affettiva* (attenzione alle dinamiche d'aula e aiuto a contenere ansie, timori, preoccupazioni);
- *politico-integrativa* (facilitazione delle relazioni tra gli attori coinvolti);
- *educativo-processuale* (supporto al processo di apprendimento, a partire dal suo monitoraggio);
- *logistico-organizzativa* (cura del *setting* fisico in tutti i suoi risvolti);
- *normativo-formale* (garanzia del rispetto delle regole)⁵.

Così inteso, l'approccio sistemico potrebbe configurare la tutorship come funzione molto complessa e di difficile realizzazione. Ma la tutorship potrebbe non implicare per ogni specifico intervento tutoriale il contemporaneo presidio "attivo" di tutte le aree tutoriali, tanto meno sempre con la medesima intensità per ciascuna di esse. È ragionevole infatti pensare che un tutor di tirocinio, allo scopo di favorire la comprensione delle connessioni tra saperi e loro applicazioni nella realtà professionale e pro-

⁴ Per una visione dettagliata delle aree di presidio tutoriale si rimanda ai testi: Piccardo C., Benozzo A. (a cura di), *Il tutor all'opera*, Guerini e Associati, Milano, pp. 204-207; Isfol, *La moltiplicazione del tutor*, I libri del Fse, Roma, pp. 36, 37. Nei due testi la terminologia usata, pur diversa sul piano del significante, converge su quello semantico.

⁵ Si fa qui uso delle aree di presidio tutoriale indicate da Piccardo C., Benozzo A. (a cura di), *Il tutor all'opera*, cit.

duttiva, debba presidiare in via prioritaria l'area culturale/simbolica; e che quello impiegato per facilitare l'apprendimento in soggetti a rischio di insuccesso aiutandoli a riconoscere le risorse possedute e a superare le difficoltà, elegga come area privilegiata quella educativo/processuale.

Nella prospettiva sistemica, ciò che conta per entrambi è il non perdere di vista le altre aree, ossia l'agire, il pensare, senza mai prescindere dall'universo relazionale e dal contesto di apprendimento e con una sensibilità olistica.

La prospettiva sistemica si potrebbe porre anche come condizione per il "sistema tutoriale", affinché l'intervento del tutor e quello degli altri operatori e operatrici siano reciprocamente "sintonici" e orientati a migliorare i processi di apprendimento.

Per un sistema tutoriale

Il nuovo senso pedagogico della tutorship suggerisce considerazioni e quesiti nuovi: quando e dove collocare la tutorship? Chi ne è titolare? Si tratta di una funzione di sistema, di staff o individuale? Deve essere funzione implicita o esplicita?

Nell'impossibilità di argomentare in modo approfondito in questo testo la risposta ai vari quesiti, mi sembra tuttavia impossibile sfuggire a qualche richiamo, se non altro per suggerire spunti di riflessione.

Facilitare l'apprendimento promuovendo opportunità per comprendere connessioni e svolgere attività di metacognizione è compito proprio di chi è titolare e responsabile dell'insegnamento (tutorship come componente del ruolo docente - Scandella, 1995). Aiutare il soggetto ad acquisire conoscenza di sé e consapevolezza circa la sua adeguatezza al compito, i suoi punti di forza e di debolezza, a sviluppare senso di autoefficacia è intenzionalità che non può essere circoscritta a un momento particolare del processo di apprendimento, né tanto meno essere prerogativa di un unico docente.

Secondo questi primi richiami, la tutorship non può che essere considerata responsabilità da attribuire a livello individuale e contemporaneamente collettivo (questo è il senso forte della contitolarietà didattica).

Ciò induce a pensare a una dimensione diffusa della tutorship: una tutorship di sistema, nel quale ciascun componente, ciascun nodo costitutivo, pur agendo secondo proprie prerogative, condivida le intenzionalità educative e concorra a ottimizzare gli esiti finali. Per questo nella "*tutorship convergono vari ruoli, in una circolarità composta e spesso paradossale*" (Forti, 2004).

Una tutorship di sistema è condizione affinché anche un'eventuale dimensione dedicata - un tutor espressamente e formalmente designato dall'organizzazione per perseguire specifici scopi - possa essere risorsa di sistema efficace, pena la sua stessa deriva e dispersione.

Tutorship dedicata e sistema dell'istruzione

Nel sistema tutoriale è legittimo e realistico pensare per la scuola una tutorship esplicitamente dedicata, ovvero l'esistenza di un tutor in carne ed ossa? E per quali scopi?

Vi sono contesti formativi nei quali è fin troppo evidente presuppolarla, come ad e-

sempio in tutti quelli nei quali le attività corsuali sono affidate a docenti esperti di contenuti ma inesperti di metodologie per facilitare l'apprendimento. Ma non è questo il caso del contesto scolastico.

Ripensando alle esperienze di tutorato realizzate nella scuola, nel nostro come in altri paesi europei, si può trovare risposta alle domande fin qui poste.

La scuola ha fatto ricorso a una specifica figura di tutor, come si è visto, per fronteggiare la complessità delle nuove domande sociali di formazione e della nuova offerta formativa: per fornire sostegno nelle situazioni a rischio di insuccesso formativo; per rendere possibili esperienze di alternanza scuola lavoro, di stage, di didattica su compiti reali (per progetti); per ottimizzare la produttività del sistema, in particolare dell'équipe pedagogica.

Si tratta di esperienze collocate nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Ci si può interrogare sulle cause di questa collocazione: siamo in presenza di cicli scolastici improduttivi, nei quali agiscono fattori generatori di dispersione formativa? Siamo, ad esempio, in un contesto contrassegnato da eccessiva parcellizzazione disciplinare? O, come è stato ipotizzato (Toschi, 2004), siamo in prossimità di transizioni difficili del corso della vita (preadolescenza, adolescenza)? Oppure, in questi cicli si rendono indispensabili azioni di supporto ai soggetti nel fronteggiare responsabilità nuove, come quelle, ad esempio, che si manifestano in prossimità di scelte per la prosecuzione del percorso degli studi?

Tutte queste sono individuabili come cause possibili e realistiche, anche se non tutte sono state contemporaneamente il motore che ha mosso le singole istituzioni scolastiche a fare ricorso alla figura del tutor. Le stesse inoltre potrebbero dar conto delle ragioni per le quali non è stato necessario ricorrere a un tutor nella scuola dell'infanzia e in quella primaria.

Comunque sia, sembra evidente che “man mano il contesto diventa complesso (frammentazione della docenza e dei saperi, arricchimento delle opportunità dell'offerta formativa) e la tipologia dei soggetti in formazione si complica (evoluzione adolescenziale), il sistema tutoriale a esclusiva tutorship diffusa sia di difficile tenuta. Sembra cioè indispensabile il ricorso a risorse ulteriori, nella fattispecie attribuendo alla docenza compiti aggiuntivi” (Scandella, 2007).

In un sistema tutoriale, come si è scritto, la tutorship risulta funzione presente in tutti i nodi organizzativi, anche se a intensità variabile, in ragione della maggiore o minore vicinanza ai soggetti in formazione, della maggiore o minore durata del rapporto tutoriale. Secondo questi criteri (vicinanza e durata), le figure a maggior intensità relazionale e più esposte sul piano dell'apprendimento sono il **docente** e il **tutor**: i cardini del sistema tutoriale.

Entrambi facilitano l'apprendimento. Si tratta tuttavia di due modi diversi del “prendersi cura” ai fini dell'apprendimento, poiché diverso è lo scopo del loro intervento e diverso è il *setting* pedagogico in cui viene agita la relazione educativa: predisposto per il gruppo classe e secondo le metodologie del processo di insegnamento/apprendimento, per la tutorship diffusa; perlopiù nel rapporto duale, come forma

di accompagnamento e secondo le modalità della relazione di aiuto, per quella dedicata (Scandella, 2007).

Nel sistema tutoriale la tutorship diffusa e quella dedicata, pur diverse e distinte, detengono un'importanza vitale, tanto che una loro dissonanza pedagogica e una loro incomunicabilità perturberebbero il sistema stesso, limitandone o vanificandone il senso e il valore.

Riferimenti bibliografici

AA.VV., *Focus: Il tutor professionale*, in “For Rivista per la formazione”, AIF, FrancoAngeli, Milano, n. 58, gennaio-marzo 2004.

G. Bertagna, *Tutorato e tutor nella riforma*, in “Scuola e didattica”, Inserto n. 15, aprile 2004.

W. R. Bion (1962), *Apprendere dall'esperienza*, trad. it., Armando, Roma, 1972.

A. Cacciani, *Il tutor aziendale*, in “Professionalità”, n. 56, 2000.

G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Tutor. funzioni tutoriali e comunità tutorante*, in “Notizie della scuola”, Tecnodid, Napoli, n. 20, 2004.

C. Colautti, *La tutorship nei processi di apprendimento*, in “Sforp, La formazione psicologica”, FrancoAngeli, Milano, 2000.

G. Contessa, *La formazione*, Città studi, Milano, 1993.

M. Ferrario, *Mentore e rapporto di mentorato: un modello e un punto di vista sull'applicabilità nella società di oggi*, in Mottana, P. Mottana, *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna, 1996.

A. Fontana, *Orientamento e autobiografia*, in F. Batini, R. Zaccaria, *Per un orientamento narrativo*, FrancoAngeli, Milano, 2000.

D. Forti, *I paradossi della tutorship*, in “For Rivista per la formazione”, AIF, FrancoAngeli, Milano, n. 58, gennaio-marzo, 2004.

Isfol, *Manuale per il tutor aziendale*, Ricerche&Strumenti, Roma, 2003.

Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fse, Roma, 2003.

Isfol, *La moltiplicazione del tutor. Tra funzione diffusa e nuovi ruoli professionali*, I libri del Fse, Roma, 2005.

R. Massa, *Educazione e seduzione*, in “Adultità”, Guerini, Milano, n. 2, 1995.

E. Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.

P. Mottana, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma, 1993.

P. Mottana, *Il mentore come antimaestro*, Clueb, Bologna, 1996.

P. Mottana, *La funzione della tutorship*, in “Tirocinanti e tutor”, Coop. Consumatori Nordest, Reggio Emilia, 2002.

C. Piccardo, A. Benozzo, *Tutor all'opera. Ruolo, competenze e percorsi formativi*, Guerini e Associati, Milano, 2002.

M. L. Pombeni, *L'orientamento di gruppo. Percorsi teorici e strumenti operativi*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1994.

G. P. Quaglino, *Scritti di formazione 1978-1998*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

-
- C. R. Rogers, *Libertà di apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973.
- I. Salzberger-Wittenberg et al. (1983), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, trad. it., Liguori, Napoli, 1987.
- O. Scandella, *Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia*, La Nuova Itali, Firenze, 1995.
- O. Scandella, *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una funzione emergente*, in "Adultità, Metodi per la formazione", Guerini, Milano, n. 20, ottobre 2004.
- O. Scandella, *Il tutor nella secondaria*, in Nuova Secondaria, Editrice La Scuola, Brescia, anno XXI, 15 febbraio 2004.
- O. Scandella, *Il tutor all'opera nella scuola secondaria. Dalla dispersione al successo*, in Notizie della scuola, 2004, cit.
- O. Scandella, *Tutorship*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola. Duemila-cinque*, Tecnodid, Napoli, 2004.
- O. Scandella, *Funzioni tutoriali e tutor*, in Benini A. M., Gianferrari L. (a cura di), *Tra riforma e innovazione. nuovi ordinamenti nelle scuole del primo ciclo e dell'infanzia in Emilia-Romagna*, Ufficio Scolastico Regionale per L'Emilia-Romagna, Tecnodid, Napoli, 2006.
- O. Scandella, *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*, FrancoAngeli, 2007.
- M. Spinosi, *Tutor*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, Tecnodid, Napoli, 2002.
- M. Spinosi, *Funzioni tutoriali*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola*, 2004, cit.
- G. Toschi, *Team docente e compiti tutoriali: criteri di lettura*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), "Notizie della scuola", 2004, cit.
- G. Trentin, *Il tutor di rete*, in AA.VV., *Focus: Il tutor professionale*, 2004, cit.
- G. Trevisiol, *Il tutor dei processi formativi. Ruoli-Competenze-Formazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

IL GRUPPO DOCENTE E LE FUNZIONI TUTORIALI: UN LABORATORIO PER CAPIRE CIÒ CHE SI FA E COME SI FA

Mariella Spinosi*

* Dirigente tecnico USR, Marche

Alcune regole di base per realizzare laboratori aperti e flessibili

Il primo scopo di questo lavoro è volto a fare acquisire un atteggiamento aperto, ma problematico, nei confronti delle proposte di innovazione.

Il laboratorio che segue rappresenta solo un esempio di come entrare dentro i meccanismi che hanno fino ad oggi caratterizzato gli assetti operativi della scuola (specialmente quella ad organizzazione modulare), di analizzarli, di individuare i nodi critici da superare. Le modalità che si privilegiano sono quelle che riescono, meglio di altre, a dare riscontro oggettivo ad un problema attraverso strategie operative che aiutano il pensiero a materializzarsi. Ci si riferisce prevalentemente al “*Problem based learning*”, cioè a quell’approccio che utilizza il problema come stimolo e contesto di apprendimento. Esso è articolato in varie fasi:

- il *problem finding*: riconoscere, cioè, una situazione complessa o dai contorni incerti;
- il *problem talking*: descrivere, spiegare e comunicare il problema o la situazione circoscritta;
- il *problem setting*: riformulare il problema per renderlo più facilmente trattabile nella fase successiva;
- il *problem solving*: una fase questa identificabile anche con la decisionalità (decision making e risk taking) che comporta, di conseguenza, il cambiamento e l’assunzione di nuove responsabilità¹.

Il Metodo favorisce una rilettura critica delle proprie esperienze professionali, permette di padroneggiare le chiavi concettuali delle scelte organizzative; ma è volto soprattutto a supportare processi di cambiamento che possano migliorare l’offerta formativa.

Il percorso che segue è il primo di un set formato da tre laboratori² i quali, nell’insieme, hanno lo scopo di condurre alla decisionalità e al cambiamento (*problem solving*), mentre il primo si limita solo al riconoscimento del problema e ad una sua riformulazione.

¹ Cfr anche Famiglietti M., *Educazione tecnologica*, in Cerini G.-Spinosi M. (a cura di), “Voci della scuola”, quarto volume, Tecnodid, Napoli, 2005.

² In “Notizie della scuola” n. 5 del novembre 2004 vengono presentati tre laboratori: Essi sono: 1. Il gruppo docente e le funzioni tutoriali: per capire ciò che si fa e come si fa; 2. Il gruppo docente e la con titolarità: per garantire pari dignità e pari responsabilità; 3. Il gruppo docente e il coordinamento didattico: per una sintesi efficace dell’offerta formativa.

Ogni laboratorio comprende diverse attività: *setting formativi* (cioè attività in senso stretto); *incontri collegiali* (tra gruppi di ricerca); *momenti di studio e approfondimento individuale* (anche on line).

Ogni gruppo di ricerca (formato tendenzialmente da 15 docenti) deve poter far riferimento a due figure di *coordinamento*:

- la prima con un ruolo attivo di animatore e sollecitatore di problemi (far domande intelligenti, costruire la partecipazione, rilanciare le questioni...);
- la seconda con una funzione più riflessiva, di osservatore verbalizzante.

Per i coordinatori sono previsti tempi aggiuntivi necessari per la predisposizione degli strumenti, per il raccordo tra gruppi, per lo studio e l'approfondimento. Anche tutti i docenti partecipanti dovranno poter fruire, comunque, di alcune ore da utilizzare per lo studio individuale, per la ricerca, la navigazione nel web...

I coordinatori, inoltre, devono garantire il raccordo degli esiti e dei processi dei singoli gruppi di lavoro, attraverso incontri di coordinamento alla fine di ogni *setting formativo*, possibilmente in presenza del responsabile del progetto (briefing di coordinamento) che potrebbe essere il dirigente stesso, ma anche una figura delegata: una funzione strumentale, un collaboratore...

Prima di avviare i *setting formativi* si rende indispensabile un incontro allargato (tra i gruppi di ricerca, se sono più di uno) per condividere i presupposti, le informazioni, le metodologie, ma soprattutto per definire i problemi e le regole (patto formativo). Anche alla fine dell'ultimo *setting* è indispensabile un incontro di raccordo tra tutti i gruppi di ricerca per socializzare gli esiti, per sintetizzare insieme gli aspetti più significativi o le aree di problematicità da rilanciare in ulteriori laboratori di sviluppo ed approfondimento, per condividere quindi, le decisioni da prendere.

Presentazione del laboratorio

Il laboratorio prevede *cinque fasi*. In ognuna verrà affrontata una delle questioni relative alle funzioni tutoriali:

1. tutorato agli allievi;
2. cura della relazione con le famiglie;
3. orientamento alla scelta;
4. coordinamento delle attività educative e didattiche;
5. cura della documentazione del percorso formativo.

Può essere utilizzato da tutti i docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo d'istruzione e, con qualche adattamento, anche della scuola secondaria di secondo grado. Si consiglia che venga realizzato separatamente per ogni ordine di scuola.

All'interno di ogni collegio potrebbero essere organizzati anche diversi gruppi laboratoriali (di 15 componenti ciascuno) che operano tutti sulle cinque tematiche proposte, o ognuno su una tematica diversa. In tal caso il tempo necessario verrebbe a ridursi di quasi un quinto.

Il laboratorio non è immediatamente finalizzato ad assumere decisioni (*problem solving e decision making*), ma piuttosto a riflettere in profondità sui problemi (*problem tal*

king) e a riformularli per poterli affrontare con più facilità (*problem setting*). Ma questo risultato sarà possibile se tutto il percorso formativo sarà ben condotto: il gruppo di lavoro dovrà arrivare, cioè, ad individuare i nodi problematici, a mostrarsi disponibile nel cercare soluzioni, assumendo una maggiore consapevolezza delle proprie azioni professionali insieme alla volontà di rileggerle alla luce degli obiettivi nuovamente condivisi e delle esigenze poste in evidenza dal percorso stesso.

Ci possono essere, però, alcuni rischi, se il percorso non sarà coordinato in maniera esperta, o semplicemente se verrà vissuto solo come adempimento. I più frequenti sono:

- non riuscire ad attivare un processo di analisi dei propri comportamenti professionali e accontentarsi di rappresentazioni generiche;
- ascrivere nel comportamento usuale anche ciò che non viene abitualmente perseguito;
- far finta che tutti i docenti si comportino alla stessa maniera e che tutti ricoprano le stesse funzioni.

Il laboratorio potrà essere utilizzato in maniera flessibile. Ogni scuola sa di che cosa ha bisogno, su che cosa è disposta ad impegnarsi, conosce il livello di consapevolezza circa i diversi problemi presentati e sa, quindi, come utilizzare efficacemente i suggerimenti. Pur tuttavia, si propongono a titolo esemplificativo due percorsi: uno disteso ed uno più breve. Nella tabella che segue si riportano sinteticamente le ore suddivise in attività, riferite sia ai docenti partecipanti, sia ai coordinatori.

QUADRO RIASSUNTIVO DEI TEMPI PREVISTI

Azioni per tutti i partecipanti	Ore	
	Lab. disteso	Lab. breve
Setting formativi (attività nei laboratori In senso stretto)	5	1 e 30
Incontri collegiali	2	2
Studio e approfondimento, navigazione on line...	4	2
<i>Totale</i>	<i>11</i>	<i>4 e 30</i>

Azioni aggiuntive per i coordinatori	Ore	
	Lab. disteso	Lab. breve
Incontri di raccordo e coordinamento	5	1
Predisposizione di strumenti	5	1
<i>Totale complessivo per i coordinatori</i>	<i>21</i>	<i>6 e 30</i>

Lo schema riassuntivo ha solo valore orientativo, utile soprattutto in fase previsionale. Ogni istituzione può preferire il percorso disteso o il percorso breve; aumentare o diminuire i tempi per gli incontri collegiali; valorizzare o indebolire le funzioni dei due coordinatori; potenziare lo studio individuale; supportare e aumentare le ore per la ricerca e per altre attività on line; approfondire ulteriormente i percorsi con altre attività di natura diversa; ecc.

Per agevolare la fruizione del laboratorio sono stati differenziati gli apparati strumentali in tre tipologie, i quali, però, non ricorrono necessariamente per tutte le fasi laboratoriali (e non sempre sono presentati con lo stesso ordine). Essi sono: *Spunti per la riflessione*, *Suggerimenti* e *Strumenti*.

–*Spunti per la riflessione* - Sono spiegazioni essenziali, estrapolazioni da testi o saggi d'autore, individuazione di nodi problematici, esempi di varia natura. Possono essere utilizzati sia come studio individuale, sia collegialmente nei *setting formativi*.

–*Suggerimenti* - Si tratta di consigli di natura riflessivo-operativa, indirizzati soprattutto ai coordinatori.

–*Strumenti* - Sono rappresentati da schede di lavoro con relative consegne e costituiscono gli attrezzi del mestiere in senso stretto.

Spunti per una prima riflessione a carattere generale

Si riportano, sotto questo titolo, sia qui di seguito, sia ma anche nelle successive fasi di lavoro, alcuni spunti per una riflessione sulla tutorship, tratti da documenti editi, con lo scopo di facilitare l'avvio del lavoro. Essi non esauriscono il problema, ma invitano ad ulteriori ricerche in merito, di cui si faranno carico soprattutto i coordinatori. Questo stesso volume costituisce, di per sé, un'importante fonte documentativa.

Funzione tutoriale

Il termine “funzione” si riferisce all'insieme di attività finalizzate di volta in volta ad “accompagnare”, “sostenere”, “supportare”, “contenere”, “orientare”, “indirizzare”, “aiutare” individui o gruppi. Tali attività sono o assegnate alla responsabilità di ruoli professionali specifici e “dedicati”, o distribuite, come responsabilità “diffusa”, tra più soggetti, gruppi o strutture sociali o organizzative.

Cfr. PG. Bresciani, *Le funzioni di tutorato e il ruolo di tutor*, in “Tutor, funzioni tutoriali e comunità tutorante”, Speciale “Notizie della scuola”, n. 20, giugno 2004, Tecnodid, Napoli. Vedi anche O. Scandella, *Interpretare la tutorship*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp 17-30.

Realizzazione di funzioni di tutorato

Anche se con scarso confronto e condivisione delle pratiche, negli ultimi decenni le funzioni di tutorato si stanno realizzando in più settori formativi, educativi e professionali: dalla scuola all'università, alla formazione professionale (...) La maggior parte delle esperienze ha preso avvio da un interesse spontaneo delle singole strutture, raramente da un'interpretazione normativa. nel nuovo sistema integrato di istruzione e formazione professionale. La legge 53 (comma 2, art. 4) fa esplicito riferimento alla figura del tutor per la gestione dei percorsi in alternanza con il contesto lavorativo;

– *nella formazione professionale iniziale, come emerge anche dalle numerose sperimentazioni finora realizzate in diversi contesti regionali (e in alcuni Enti di formazione) per la formazione continua e degli adulti, per la formazione superiore, per la formazione dei disabili;*

– *negli IFTS, come attività finalizzate ad “accompagnare, sostenere, supportare, orientare... i singoli partecipanti;*

- nei tirocini formativi e di orientamento dove si prevede la nomina di un tutor da parte dei soggetti promotori e la identificazione di un responsabile aziendale dell'inserimento (definito di norma "tutor aziendale")
- nella formazione aziendale e nei contratti di apprendistato vincolati alla individuazione, da parte dell'impresa, di un "tutor aziendale" e, da parte delle strutture nelle quali si svolge la formazione "esterna", di un "tutor formativo"
- nei servizi e/o nei centri per l'impiego dove è prevista la individuazione di un tutor per i giovani nella fascia d'età del c.d. "obbligo formativo" ("diritto-dovere" alla formazione);
- nei percorsi universitari. Nell'ambito dell'autonomia didattica degli atenei è previsto il consolidamento e lo sviluppo delle funzioni di orientamento e di tutorato nei confronti degli studenti (accoglienza ed orientamento ai piani di studio);
- nei sistemi dell'istruzione il tutor ha rappresentato una pratica nuova per la cura della persona e il sostegno all'apprendimento.

Cfr. PG. Bresciani, 2004 cit M. Vimercati, "Il tutor per l'esperienza del mondo del lavoro" in O. Scandella cit

L'idea di tutor nella scuola europea

Le funzioni tutoriali, seppure diversamente declinate, sono maggiormente collaudate nelle scuole superiori (Collège, Lycée...), nelle università e nella formazione professionale, molto meno nella scuola di base, nella quale è il docente a garantire comunque quelle attenzioni "in più" che difficilmente sono assicurate nelle scuole alte. Esse inoltre assumono caratteristiche molto diverse non solo da Paese a Paese, ma anche all'interno della stessa comunità nazionale, specialmente dove vige da tempo un'ampia autonomia.

Nell'esperienza britannica, per esempio, dove le pratiche della tutorship sono maggiormente consolidate, ritroviamo diversi modelli sempre in via di revisioni e di sperimentazioni. Tendenzialmente, nella scuola inglese la funzione di tutor, intesa soprattutto come garante del benessere degli studenti nella vita di ogni giorno e nella riuscita futura, è considerata parte integrante del profilo professionale dei docenti e, in quanto tale, non è soggetta ad una formazione specifica, diversamente dalla figura di school counselor, che ha invece finalità di "orientamento" in generale, o nei confronti degli alunni in difficoltà. Tale figura è estranea al corpo docente ed ha anche una posizione professionale autonoma.

Nel sistema danese esiste molta attenzione verso i problemi dell'orientamento, anche se il termine tutor non compare mai, ma nella prassi didattica normale tale responsabilità è affidata al docente della classe, affiancato spesso da teachers counselors o da curators, che hanno, questi ultimi, il compito di occuparsi degli alunni in difficoltà.

In Spagna, l'acción tutorial consiste in un dispositivo dell'attività educativa che accompagna tutto il processo formativo del giovane. Anche qui esistono diversi modi di realizzare le funzioni tutoriali. In alcune realtà il tutor si colloca all'interno della cosiddetta "pedagogia del contratto" in cui gli alunni stipulano una sorta di contratto che si articola in piani di lavoro della durata di tre settimane ciascuno. Il contratto è fortemente personalizzato e può essere finalizzato ad attività di rinforzo, recupero, sviluppo delle capacità di base o di approfondimento. In questo caso è il tutor (tutor dinamizador) a svolgere la funzione di tramite tra il singolo alunno, l'équipe dei docenti e i genitori. Tale funzione permette di decidere la tipologia del contratto, le strategie di orientamento della pianificazione del lavoro.

ro e le materie opzionali. Il tutor non ha potere valutativo, la sua azione è concentrata sul monitoraggio degli atteggiamenti ed attitudini, sulla rilevazione delle difficoltà e sulla promozione di soluzioni. Egli ha in carico diciotto studenti; ogni studente ha, però, facoltà di scegliersi il proprio tutor. Ci sono poi esperienze in cui gli obiettivi della tutorship sono ugualmente assegnati a tutti i docenti. In questo caso il tutor interviene a più livelli (singolo studente, classe, colleghi, genitori, altri tutor), segue un gruppo classe per tre ore settimanali, due delle quali dedicate ai colloqui individuali. Nel primo caso spagnolo, il modello è più centrato sulla relazione affettiva con lo studente, e prevale il ruolo di “garante” del suo percorso personalizzato, nel secondo caso il tutor assume il ruolo di “mediazione” tra le diverse componenti indirizzando la sua attività prevalentemente al consiglio di classe e privilegiando quindi una funzione di controllo dell’attuazione delle linee pedagogiche del progetto generale d’istituto. Si tratta di modelli abbastanza vicini alla proposta contenuta nelle Indicazioni 2004 che sembrerebbe tendere, però, ad unificare entrambe le esperienze.

In Francia, la figura del tutor è molto diffusa nell’alternanza scuola-lavoro e nell’università, molto meno ai lycées o al collège, anche se qui l’esperienza ha origine negli anni Ottanta con la proposta Legrand di introdurre un tutorato per “aiutare l’allievo a migliorare e a integrare il suo curriculum scolastico, a conseguire la sua autonomia e a socializzare”. La tutorship viene assegnata a docenti della classe che seguono ciascuno un gruppo di studenti ed è centrata sulle seguenti funzioni:

- monitoraggio delle performances;
- trait d’union tra lo studente e tutti gli altri soggetti coinvolti nel processo formativo;
- mediazione tra il progetto educativo elaborato con gli allievi e il progetto d’istituto;
- guida metodologica al lavoro personale degli allievi.

Dalle ricerche successivamente effettuate è risultato che, tra le varie azioni messe in atto dalle scuole per realizzare obiettivi di aiuto personale allo studente, quelle previste da Legrand non hanno riscosso molto successo. Le ricerche evidenziano, altresì, l’uso di modelli eterogenei di tutorship (tra docente e studente, tra studente e studente). Alcune istituzioni scolastiche, per esempio, hanno optato per l’assegnazione della tutorship a due docenti con il compito di prendere in carico ciascuno la metà degli studenti della classe per un’ora la settimana. In questo caso la proposta Legrand viene utilizzata solo per la parte ritenuta funzionale alle esigenze della scuola stessa.

Per noi che stiamo affrontando per la prima volta il problema, è molto importante cogliere la lezione delle esperienze di coloro che ci hanno preceduto, innanzitutto evitando il pericolo di adottare un modello che, solo all’apparenza, potrebbe sembrare più convincente, ma anche di rifiutarlo in maniera acritica. La storia ci insegna che non esistono modelli di per sé migliori o più efficaci in assoluto, ma che le scelte più significative sono quelle che vanno ad intercettare sia variabili di natura concettuale sia variabili contestuali. Dai nostri cugini europei non possiamo ignorare alcuni segnali:

- esistono molti modelli di tutorship, alcuni molto strutturali, altri più generici, da entrambi le scuole possono avviare momenti importanti di studio e ricerca;
- le varie proposte istituzionali di tutorship sono state tutte precedute da una lunga fase di sperimentazione nelle scuole che hanno potuto operare scelte autonome;
- tendenzialmente sono le scuole, sulla base della propria autonomia, a definire la tipologia del modello da preferire, utilizzando tutti gli spazi di flessibilità;
- i modelli di tutorship adottati non sono mai considerati definitivi, ma sottoposti ad un processo continuo di monitoraggio e a progressive revisioni;

– non sono rinvenibili, neanche nei paesi a sistema fortemente centralizzato, proposte istituzionali unitarie per tutte le scuole.

Ci sembra comunque di cogliere, come tratto comune, la necessità di perfezionare la ricerca sulle diverse funzioni tutoriali per migliorare i processi formativi nella scuola e nel lavoro, e ciò indipendentemente dal radicamento di alcune scelte di tutorship nelle storie istituzionali dei vari paesi europei.

Cfr. M. Spinosi, *Tutor e Funzioni tutoriali*, rispettivamente in “Voci della scuola 2”. 2002, e “Voci della scuola 3”, 2003, Tecnodid, Napoli

Suggerimenti complessivi

Anche se attualmente le funzioni tutoriali sembrano sospese dalla sequenza contrattuale del 17 luglio 2006, riteniamo tuttavia utile, per capire meglio “ciò che si fa e come si fa”, partire dalle cinque macro funzioni (prima citate) proposte dal Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59.

Il primo obiettivo è quello di leggerle ed interpretarle alla luce dei comportamenti professionali attestati dall’esperienza di ognuno e dei modelli formativi dell’attuale tradizione scolastica.

Il secondo obiettivo è quello di prendere coscienza dei tratti prevalenti del proprio fare scuola. Cosa viene maggiormente curato, per esempio, nel rapporto con lo studente? L’attenzione verso il cognitivo, la comprensione degli stili di apprendimento, la cura degli aspetti relazionali, la sensibilità verso i comportamenti psicologici...? Quanto tempo viene utilizzato per non trascurare tali aspetti? Quali modalità e strategie vengono privilegiate?

Questo percorso formativo, come già accennato in premessa, prevede cinque fasi (una per ogni macro funzione), ogni fase si differenzia in due tempi (ricerca di ciò che si fa e riflessione su ciò che si fa).

– Nel primo tempo (vedi asse verticale della matrice generale) si cerca di ripercorrere e fissare le azioni e i comportamenti della “quotidianità” (tentando anche di evidenziare ciò che non è troppo abituale, ma che sarebbe utile realizzare) e di catalogarli all’interno di ogni macro funzione.

– Nel secondo tempo (asse orizzontale della matrice generale) si avvia una riflessione ulteriore su come, di fatto, tali azioni vengono realizzate, sul senso e sulle ricadute pedagogiche.

Il tempo minimo per questa riflessione è di sessanta minuti, per un totale di 5 ore (una per ogni macro funzione analizzata).

Esempi di domande

- questo compito fa parte del mio normale comportamento docente? (sempre?)
- ci sentiamo tutti parimenti coinvolti, o qualcuno si sente coinvolto in maniera diversa?
- ogni azione di “tutoraggio” viene realizzata durante l’attività di docenza, così come capita, e come mi viene suggerita dalla situazione contingente o presuppone, invece, un tempo apposito per prepararla?
 - mi sento competente o ho bisogno di studiare, ricercare, seguire qualche percorso formativo specifico?
 - penso che formarmi su questi problemi sia una necessità, un dovere, un’opportunità... perché?
 - quanto tempo sono disposto a utilizzare per la mia formazione specifica?

La base del successo di tale percorso formativo è il clima che si riesce a costruire durante il lavoro di gruppo, importante è entrare in un atteggiamento di ascolto, disponibilità, riflessività... Atteggiamento che permette di rileggere la propria azione professionale in maniera decentrata e di trovare così oltre alle ragioni del cambiamento, anche gli strumenti per poterlo realizzare.

Il primo strumento: L’anagrafe del gruppoGruppo n.

COMPONENTI

	Cognome nome	Firma
1.		
2.		
3.		
4.		
ECC.		

COORDINATORI

	Cognome nome	Firma
1.		
2.		

DATA INCONTRI

del	dalle ore	alle ore	assenti
del	dalle ore	alle ore	assenti
ecc.			

ANNOTAZIONI

.....

PRIMA FASE: TUTORATO AGLI ALLIEVI

(unità di lavoro: 60 minuti)

Suggerimenti

Il tutorato agli allievi sembra rappresentare un comportamento assai diffuso nella scuola. La funzione di tutorato è volta a facilitare le dinamiche individuali o di gruppo. Il docente nel momento in cui esercita tale funzione si colloca come guida per il processo di apprendimento, di orientamento nel percorso formativo, diventa un assistente individuale o di gruppo, è un agevolatore dei rapporti con i nuovi oggetti formativi. Senza tralasciare il lato affettivo egli diventa soprattutto una guida “pragmatica”.

Gli insegnanti sono tendenzialmente dell’avviso che tale funzione sia, nella quotidianità professionale, esercitata di fatto da tutti anche se, a volte, in maniera latente. Nessuno (giustamente) dichiara di poter prescindere da tale funzione perché fa parte della specificità del docente e lo caratterizza come professionista di alto profilo.

Ma è proprio così?

La ricerca collegiale di ciò che ognuno fa nel momento in cui pensa di espletare questo compito di supporto, cura, facilitazione... sarà molto utile per prendere coscienza di come ogni comportamento (a volte inconsapevole) va ad incidere sugli esiti dell’apprendimento. Spesso infatti la reiterazione inconscia di molte prassi, non permettendo quel naturale processo di oggettivazione, compromette anche il potenziamento della riflessività, primo passo per il cambiamento e il miglioramento delle pratiche. Una mancata riflessione non solo induce alla replica di molti comportamenti inutili (se non addirittura dannosi) ma impedisce anche di capire quali invece possono risultare particolarmente “virtuosi” o “fecondi”.

Riportiamo alcuni esempi di azioni ascrivibili dentro il quadro del “tutorato agli allievi”.

– Comunicare con chiarezza gli obiettivi della scuola e che cosa la scuola si attende da ogni studente alla fine del periodo scolastico.

– Rendere consapevole l’allievo dei suoi compiti e delle sue responsabilità.

– Riuscire a conoscere il curriculum implicito di ogni studente (conoscenze, competenze, frequentazioni, abitudini, attitudini...).

– Mettere a fuoco, insieme all’alunno, i contenuti e i percorsi di studio.

– Negoziare e condividere tempi e strategie necessari per raggiungere gli obiettivi a medio e a lungo termine.

– Controllare l’alunno nelle attività svolte (compiti a casa, ricerche, impegni presi, difficoltà incontrate...).

– Capire quali sono le difficoltà di apprendimento (stili cognitivi, approcci al problema, livello di consapevolezza, uso delle strategie...).

– Aiutarli ad identificare gli elementi di criticità, punti di forza e di debolezza (attraverso azioni di *coaching*).

– Guidarli nei processi di destrutturazione e ristrutturazione delle conoscenze e nella conseguente trasformazione dell’immagine di sé, del modo di essere di fronte agli altri e a sé stessi (attraverso azioni di *counselling*).

– Guidarli nello studio suggerendo strategie diverse per la soluzione di problemi. Aiutarli a prendere decisioni, instaurare un colloquio educativo efficace (attraverso il *counselling*).

– Sostenerli di fronte alle difficoltà (personali, scolastiche, relazionali, cognitive...), Mediare le emozioni e le preoccupazioni, rassicurare, aiutare, dare fiducia (attraverso azioni di *holding*).

Strumenti

1° tempo: ricerca di ciò che si fa

Dopo aver ripercorso il proprio comportamento professionale, prendendo lo spunto anche dai suggerimenti offerti, elencate le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti didattici che possono essere rubricati come “tutorato agli allievi”.

MACRO FUNZIONE: TUTORATO AGLI ALLIEVI

<i>Articolazione della funzione in azioni e comportamenti</i>
1.
2.
3.
4.
Ecc..

2° tempo: riflessione su ciò che si fa

Riportate, nella prima colonna, le azioni e i comportamenti già identificati nella precedente fase. Poi procedete ad analizzarli in profondità. Sarà cura del coordinatore fare in modo che le risposte non siano scontate ed ininfluenti, ma pensate.

TUTORATO AGLI ALLIEVI

<i>Azioni e comportamenti</i>	Le azioni fanno parte del normale comportamento docente?	Tutti i docenti si sentono parimenti responsabili?	Tutti i docenti si sentono parimenti competenti?	Tutte le azioni vengono realizzate in attività di docenza?	Si rendono necessari interventi particolari (studio, ricerca, aggiornamento...)?	Quanto tempo occorre per ogni azione di tutoraggio in extradocenza?	Quanto tempo occorre per azioni formative (studio, ricerca, aggiornamento...)?
	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	N. ORE*	N. ORE*
1.							
2.							
3.							
4.							
Ecc.							

* *Approssimazione a livello annuale*

SECONDA FASE: CURA DELLE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE

(unità di lavoro: 60 minuti)

Spunti per la riflessione

Ritratti di famiglia

Il mondo familiare si presta facilmente ad interpretazioni plurali anche non convergenti. Ma una rilettura, a partire dalla sua realtà empirica e fattuale, potrà sicuramente portare molti vantaggi. Si tratta di aggiornare la sua immagine e i vari profili attraverso una attenta analisi degli aspetti giuridici e della loro evoluzione diacronica, dei mutamenti di tipo sociologico, del ruolo economico che le famiglie svolgono, dell'aspetto psico-affettivo ed educativo che garantisce la prima socializzazione. È evidente che la famiglia assicura non soltanto la riproduzione biologica ma anche quella culturale, attraverso la costruzione interattiva di modelli ispiratori di comportamenti tratti dalla cultura sociale.

L'interiorità profonda di ciascun individuo fa riferimento ad un luogo (la casa) e a delle relazioni significative, in primis l'universo familiare. È ovvio che questo universo va collocato dentro lo scenario della stagione storica attuale e diventa interprete della sua complessità e pluralità. (...) dei motivi che ne hanno trasformato, nel tempo e nelle varie realtà geografiche, la struttura (la composizione) e le funzioni, tra cui i mutamenti dei ruoli parentali in direzione più democratica e paritaria, la nuova caratterizzazione delle relazioni intrafamiliari, la ridefinizione dei compiti individuali e delle aspettative economico-affettive.

In Italia una fase storica di evidente rottura che ha messo in crisi i tratti di base caratterizzanti della famiglia tradizionale, è senz'altro quella degli anni Settanta. Da quel decennio si sono attivati elementi fluidi di modernizzazione. In primo luogo si è affermato il diritto di famiglia (Riforma del 1975) che ha comportato una forte democratizzazione dei rapporti interni e l'avvio della tutela giuridica dei soggetti più deboli: equiparazione dei diritti e doveri tra i coniugi e l'introduzione della comunione dei beni. In secondo luogo si sono consolidati, con referendum popolare, due leggi fondamentali: quella sul divorzio (legge 1.12.1970 n. 898) e quella relativa all'interruzione della gravidanza (L. 22.5.1978, n. 194).

Al di là del significato simbolico di questi avvenimenti, si può affermare che il modello di famiglia tradizionale si è progressivamente dissolto e aperto a forme molto diversificate di vita privata e personale: i fenomeni di pluralismo e relativismo valoriale sono oggi concepiti come possibili e si stanno diffondendo a macchia d'olio nella vita quotidiana. Questo universo tende da alcuni decenni alla "pluralizzazione". Per essere letto ed interpretato ha bisogno di modelli teorici capaci di cogliere questa complessità fenomenica.

D. Lucidi, *Genitorialità*, in G. Cerini – M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola duemilaquattro", Tecno-
did, Napoli, 2003.

Tipologie di famiglie

(...) *Accanto alla famiglia nucleare, che supera la famiglia tradizionale allargata e numerosa, ritroviamo altri fenomeni più recenti:*

– *la famiglia a doppia carriera, dove entrambi i genitori sono assorbiti dal lavoro, e si trovano nella condizione di dover affrontare i problemi dei tempi ridotti di cura da dedicare ai propri figli;*

– *la famiglia lunga: dove il nucleo familiare mantiene al proprio interno i figli (in prevalenza maschi) anche oltre i trent'anni di età (oltre l'età degli studi e dell'inserimento nel mondo del lavoro), con un effetto di prolungamento di dipendenza;*

– *la famiglia monoparentale: fondata sul modello genitoriale unico, che spessissimo è una donna single per effetto di separazione/ divorzio o per scelta personale;*

– *il pendolarismo familiare: la famiglia che si ricompone solo nel week end o in periodi brevi per via di assenze prolungate di un genitore;*

le famiglie ricostruite: nuclei familiari che contengono al proprio interno soggetti provenienti da unioni precedenti e che quindi affrontano problematiche nuove di tipo relazionale ed educativo (vanno richiamati in questo caso fenomeni diffusi come il bambino conteso);

– *le coppie di fatto, cioè nuclei che mettono in atto la convivenza e non si formalizzano nell'istituto giuridico del matrimonio, rinunciando a una serie di vincoli di garanzia reciproca previsti dalla norma;*

– *le emersione delle famiglie miste che riuniscono membri appartenenti ad etnie differenti, le quali aprono problematiche nuove nella gestione dei minori, talvolta a causa dell'assenza di modelli culturali condivisi per l'eterogeneità dei riferimenti educativi della coppia;*

– *le famiglie di immigrati che in genere si ricostituiscono nel paese ospitante, successivamente all'immigrazione di uno dei suoi membri (che portano stili educativi e modelli relazionali diversificati, tipici del paese di provenienza);*

– *le coppie prive di figli che statisticamente oggi sono in forte aumento.*

D. Lucidi, *Genitorialità*, in G.Cerini – M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola duemilaquattro, Tecnodid, Napoli, 2003.

Suggerimenti

Le famiglie incominciano ad acquisire pieno diritto di cittadinanza a partire dagli anni Settanta allorquando la scuola dei decreti Delegati decide di uscire dall'autoreferenzialità per aprirsi ai problemi della società e, più specificatamente, del territorio, volendo dare alternative credibili alle nuove classi sociali che in quegli anni si accingevano a rivendicare risposte convincenti da parte dello Stato. Questa domanda veniva anche accompagnata dal contestuale bisogno di democrazia, di partecipazione e di giustizia sociale.

Nel corso di questo trentennio l'istanza di protagonismo delle famiglie si è concretizzata attraverso modelli differenti seppure tutti legati dall'obiettivo comune di condividere le responsabilità nella formazione del minore. È facile ritrovare in questo percorso di condivisione approcci a volte spostati verso prospettive di natura sociale (il

culto della collegialità), altre volte verso approcci più di tipo privatistico (la tecnica del colloquio). Con la svolta dell'autonomia vengono poste maggiormente in evidenza i concetti di "localismo" e "territorialità" e l'esigenza di dare risposte significative sul piano della progettualità.

Si tratta ora di capire come si può tradurre ora questa nuova esigenza di enfatizzare la cura dei rapporti con le famiglie rispetto a ciò che è stato già elaborato concettualmente e realizzato praticamente.

Si suggeriscono, a titolo esemplificativo, anche qui alcune risposte possibili.

- Predisporre incontri collegiali per condividere POF, attività, orari...
- Partecipare agli incontri collegiali per condividere POF, attività, orari...
- Predisporre e realizzare incontri individuali ordinari per confrontarsi sui comportamenti dell'alunno e per condividere le strategie di intervento.
- Predisporre e realizzare incontri individuali per affrontare situazioni problematiche (comportamento, rendimento...) e condividere interventi compensativi, attività alternative...
- Ideare iniziative della scuola (accoglienza, attività ricreative, feste, viaggi,...) e condividerle con le famiglie.
- Prevedere e realizzare incontri finalizzati alla costruzione di iniziative comuni (partecipazione a feste tradizionali, realizzazione di attività - es. - teatrali, mostre, feste...).
- Curare la tenuta delle iniziative.

Strumenti

1° Tempo: ricerca di ciò che si fa

Dopo aver ripercorso il proprio comportamento professionale, prendendo lo spunto anche dai suggerimenti offerti, elencate le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti didattici che possono essere rubricati come "Cura delle relazioni con le famiglie".

MACRO FUNZIONE: CURA DELLE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE

Articolazione della funzione in azioni e comportamenti
1.
2.
3.
4.
5.
Ecc.

2° Tempo: Riflessione su ciò che si fa

Riportate, nella prima colonna, le azioni e i comportamenti già identificati nella precedente fase. Poi procedete ad analizzarli in profondità. Sarà cura del coordinatore fare in modo che le risposte non siano scontate ed ininfluenti, ma pensate.

CURA DELLE RELAZIONI CON LE FAMIGLIE

<i>Azioni e comportamenti</i>	Le azioni fanno parte del normale comportamento docente?	Tutti i docenti si sentono parimenti responsabili?	Tutti i docenti si sentono parimenti competenti?	Tutte le azioni vengono realizzate in attività di docenza?	Si rendono necessari interventi particolari (studio, ricerca, aggiornamento...)?	Quanto tempo occorre per ogni azione di tutoraggio in extradocenza?	Quanto tempo occorre per azioni formative (studio, ricerca, aggiornamento...)?
	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	N. ORE	N. ORE
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
Ecc.							

* *Approssimazione annuale*

TERZA FASE: ORIENTAMENTO DELLE SCELTE DELLE ATTIVITÀ OPZIONALI

(unità di lavoro: 60 minuti)

Spunti per la riflessione

Quota opzionale-facoltativa

“Opzionalità” è un termine fortemente enfatizzato dal primo decreto legislativo (59/2004) in attuazione della legge di riforma. In realtà anche il regolamento dell'autonomia lo aveva introdotto delegando, però, le scelte alle istituzioni scolastiche e alle autonomie locali. La struttura dell'orario scolastico del decreto citato sancisce, invece, il rafforzamento della responsabilità delle famiglie sulla formazione ed istruzione dei propri figli.

Sono le famiglie infatti che, all'atto dell'iscrizione optano (nella scuola primaria) per un modello di 27 ore o per un modello arricchito con altre attività per un massimo di 3 ore. La scuola ha il compito di predisporre tali attività sulle quali le famiglie esercitano il diritto di opzione, ma anche la facoltà di non scegliere.

Anche nella scuola secondaria di I grado viene proposto un tempo scuola articolato in un tempo obbligatorio e in uno opzionale-facoltativo. Quest'ultima quota può raggiungere le 198 ore annue, portando a 33 ore l'orario settimanale complessivo.

Nel decreto si legge: “la scuola organizza attività di tipo opzionali e facoltative per realizzare la personalizzazione dei piani di studio”. Ma come dovrebbe orientarsi una scuola nei confronti delle scelte dei genitori per evitare che l'affidamento della “personalizzazione” alla dimensione facoltativa del curriculum non corra il rischio di impoverirne la valenza pedagogica, confinandola in una logica marginale e aggiuntiva?

I problemi che si pongono sono di natura pedagogica, sociale, ma anche organizzativa. Ad esempio, non è facile aiutare i genitori a scegliere l'offerta “arricchita” già all'atto delle iscrizioni, non essendo ancora intercorsi, in linea di massima, rapporti di collaborazione.

Dannosa, comunque, potrebbe risultare l'operazione di destrutturare l'orario facoltativo in una miriade di opzioni da offrire distintamente ai genitori; meglio invece proporre soluzioni modulari (...) che garantiscano unitarietà, continuità, rapporto con la vita della classe. Inoltre, le attività opzionali dovrebbero essere condotte dai docenti in servizio, per assicurare quella coerenza culturale e mediazione pedagogica che è doverosa per ogni istituzione scolastica.

Cfr. anche G. Cerini-M. Spinosi, *Il decreto legislativo: punto per punto*, in “Attuazione della riforma, Speciale “Notizie della scuola” n. 15, Aprile 2004, Tecnodid, Napoli.

Suggerimenti

La connotazione orientativa fonda la sua epistemologia sull'evento quotidiano come fatto espressivo delle capacità e delle qualità del soggetto, purché esso venga assunto come oggetto di riflessione. In questo senso mira allo sviluppo dell'identità personale e al riconoscimento di capacità complesse, come ad esempio quella di saper scegliere tra diverse opzioni, risolvere problemi, controllare e gestire i rapporti personali e interpersonali... e in quest'ottica si evidenzia la complessità di tale funzione.

L'idea di personalizzazione, inoltre, impone una scelta efficace tra le diverse opportunità che ogni scuola dovrebbe mettere a disposizione di ogni studente.

Come regolarsi, quindi, perché le scelte dei percorsi opzionali siano anche quelle più adeguate ai bisogni reali di ogni singolo alunno? Come fare perché la consapevolezza di sé diventi strumento per scelte efficaci?

Si riportano alcuni suggerimenti relativi ad azioni possibili sia rispetto alle famiglie sia nei confronti degli studenti

Nei confronti degli alunni

– Recuperare tempi e spazi per riflettere insieme allo studente (agli studenti) sui comportamenti e sugli apprendimenti.

– Individuare/costruire e condividere con lo studente (gli studenti) strumenti di autoanalisi e di autovalutazione.

– Discutere in classe problemi generali e individuali (“L’ora” del dialogo e del confronto?).

Nei confronti delle famiglie

– Individuare strategie per una comunicazione efficace con i genitori.

– Predisporre e realizzare incontri individuali ordinari per confrontarsi sui comportamenti dell'alunno e per condividere le strategie di intervento.

– Predisporre e realizzare incontri individuali per affrontare situazioni problematiche (comportamento, rendimento...) e condividere interventi compensativi, attività alternative...

– Socializzare in maniera chiara le opportunità della scuola.

Strumenti

1° Tempo: ricerca di ciò che si fa

Dopo aver ripercorso il proprio comportamento professionale, prendendo lo spunto anche dai suggerimenti offerti, elencate le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti didattici che possono essere rubricati come “Orientamento delle scelte delle attività opzionali”.

MACRO FUNZIONE: ORIENTAMENTO DELLE SCELTE DELLE ATTIVITÀ OPZIONALI

<i>Articolazione della funzione in azioni e comportamenti</i>
1.
2.
3.
4.
5.
Ecc.

2° Tempo: *Riflessione su ciò che si fa*

Riportate, nella prima colonna, le azioni e i comportamenti già identificati nella precedente fase. Poi procedete ad analizzarli in profondità. Sarà cura del coordinatore fare in modo che le risposte non siano scontate, ma pensate.

ORIENTAMENTO DELLE SCELTE DELLE ATTIVITÀ OPZIONALI

<i>Azioni e comportamenti</i>	Le azioni fanno parte del normale comportamento docente?	Tutti i docenti si sentono parimenti responsabili?	Tutti i docenti si sentono parimenti competenti?	Tutte le azioni vengono realizzate in attività di docenza?	Si rendono necessari interventi particolari (studio, ricerca, aggiornamento...)?	Quanto tempo occorre per ogni azione di tutoring in extradocenza?	Quanto tempo occorre per azioni formative (studio, ricerca, aggiornamento...)?
	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	Si/No	N. ORE *	N. ORE *
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
Ecc.							

* *Approssimazione annuale*

QUARTA FASE: COORDINAMENTO DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE E DIDATTICHE

(unità di lavoro: 60 minuti)

Spunti per la riflessione

Gruppo di lavoro e coordinamento

Un gruppo di lavoro, quando si muove all'interno di un contesto organizzativo più generale che ne fissa obiettivi, contenuti e ruoli, è molto diverso da un gruppo che nasce, invece, con lo scopo di portare a termini un compito comune, come potrebbe essere quello di un gruppo di progetto.

Così pure il coordinatore di un'attività, che è espressione di leadership del gruppo, è molto diverso dal coordinatore/tutor che viene investito di questo compito da una norma esterna al gruppo stesso e, spesso, a questo imposto.

Perché un gruppo di lavoro di questo tipo possa sopravvivere ed operare con efficacia è necessario che chi coordina abbia innanzitutto competenze relative alla natura del compito che, nel nostro caso, è didattico, pedagogico e culturale, e sappia gestire i problemi interni di relazione tra i suoi membri.

Il tutor si troverà a gestire, sostanzialmente da solo, due tipologie di comportamenti:

- di dipendenza: (passività, mancanza di responsabilità, di coinvolgimento, delega, esecutività, frustrazione, disimpegno...);

- di controdipendenza (reattività, atteggiamenti ostativi, conflittualità...).

Come fare a garantire all'interno del gruppo relazioni non conflittuali tra i membri? Come fare perché il gruppo diventi comunque efficace? Come fare perché i suoi membri si sentano in continua interdipendenza, manifestando coesione rispetto alle modalità interattive e identità rispetto al compito. Come fare perché la leadership e il potere di influenzamento siano ben distribuiti tra i membri stessi?

Un gruppo è sempre terreno di gioco e teatro del potere. Coordinare una équipe pedagogica, voluta dal legislatore della legge n. 53/03, significa, forse, pensare ad un gruppo docente con una struttura di potere diversa da quella che il ruolo del tutor può determinare, capace, cioè, di conciliare soggettività e pluralità, di creare spirito di appartenenza, di crescere intorno ad un progetto comune.

Cfr. I. Summa, Coordinare l'équipe docente: un compito difficile, in "Tutor. Funzioni tutoriali, comunità tutorante", Speciale Notizie della scuola, n. 20 giugno 2004, Tecnodid, Napoli.

Suggerimenti

Si riportano qui di seguito alcuni suggerimenti per la realizzazione della funzione di "Coordinamento delle attività educative e didattiche".

- Costruire strumenti per la raccolta delle informazioni.
- Condividere gli indicatori comuni.
- Mettersi d'accordo su percorsi, iniziative, attività.
- Coordinare le diverse unità di apprendimento.
- Costruire insieme percorsi di studio personalizzati.
- Ipotizzare e/o ideare percorsi formativi comuni.
- Creare le condizioni per costruire percorsi interdisciplinari.
- Individuare percorsi di ricerca.

- Far conoscere gli interventi didattici (programmazioni) di ogni singolo docente. .
- Sovrintendere l'aspetto organizzativo legato al lavoro comune sugli allievi.
- Avere il controllo dei cambiamenti (orario delle attività, uscite dei ragazzi...).
- Avere la responsabilità degli incontri collegiali (tempi, spazi, circolazione dei materiali, adeguatezza delle attrezzature...).
- Coordinare incontri di consultazione, decisione, programmazione...
- Presiedere gli incontri con i colleghi che operano nella stessa classe o gruppi di alunni (équipe psico-pedagogica/consiglio di classe-interclasse-intersezione).
- Essere garanti delle finalità e degli obiettivi da perseguire sapendo trasferire tale mandato a tutti gli altri soggetti coinvolti.
- Saper collegare tutte le variabili che incidono sull'apprendimento (attori sociali, le diverse modalità di approccio formativo, le fasi del percorso, gli alunni, le risorse disponibili...).

Strumenti

1° Tempo: Ricerca di ciò che si fa

Dopo aver ripercorso il proprio comportamento professionale, prendendo lo spunto anche dai suggerimenti offerti, elencate le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti didattici che possono essere rubricati come "Cura delle attività educative e didattiche".

MACRO FUNZIONE: CURA DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE E DIDATTICHE

<i>Articolazione della funzione in azioni e comportamenti</i>
1.
2.
3.
4.
5.
Ecc.

2° Tempo: Riflessione su ciò che si fa

Riportate, nella prima colonna, le azioni e i comportamenti già identificati nella precedente fase. Poi procedete ad analizzarli in profondità. Sarà cura del coordinatore fare in modo che le risposte non siano scontate ed ininfluenti, ma pensate.

CURA DELLE ATTIVITÀ EDUCATIVE E DIDATTICHE

<i>Azioni e comportamenti</i>	Le azioni fanno parte del normale comportamento docente?	Tutti i docenti si sentono parimenti responsabili?	Tutti i docenti si sentono parimenti competenti?	Tutte le azioni vengono realizzate in attività di docenza?	Si rendono necessari interventi particolari (studio, ricerca, aggiornamento...)?	Quanto tempo occorre per ogni azione di tutoraggio in extradocenza?	Quanto tempo occorre per azioni formative (studio, ricerca, aggiornamento)?
	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	N. ORE *	N. ORE *
1.							
2.							
3.							
4.							
Ecc.							

* *Approssimazione annuale*

QUINTA FASE: CURA DELLA DOCUMENTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

(unità di lavoro: 60 minuti)

Spunti per la riflessione

Importanza della documentazione

La documentazione ha sempre costituito uno degli aspetti fondamentali per qualsiasi istituzione. Per la scuola, è da alcuni decenni oggetto di studio e ricerca, senza aver raggiunto mai livelli adeguati di formalizzazione istituzionale e neanche di buona sistemazione concettuale. La questione investe diverse tipologie di problemi: da quelli legati tout court all'apprendimento e agli esiti formativi degli studenti, a quelli più formali e burocratici. Sta di fatto che, senza una buona documentazione, esperienze eccellenti e ottime pratiche didattiche rischiano di non influire sulla qualità del nostro sistema formativo.

Una delle macro funzioni tutoriali previste dal decreto legislativo 59/2004 riguarda appunto la "cura della documentazione del percorso formativo". Essa sembra riferirsi essenzialmente al singolo soggetto e sembra interconnettersi strettamente (se non addirittura coincidere) con la cura del "Portfolio".

Si tratta, allo stato attuale, di capire ciò che esiste già nella nostra cultura pedagogica che può essere recuperato ed integrato, e ciò che invece deve essere pensato ex-novo; ma bisogna anche riflettere sulle modalità di cura di questa funzione e sulle responsabilità (differenziate?) degli insegnanti.

La documentazione nel Portfolio

A parte l'attuale "latenza" della scuola circa la questione del Portfolio, va ricordato che esso rappresenta la strategia formativa più utilizzata nel cooperative learning, laddove viene indicato come strumento per eccellenza di "valutazione autentica". La selezione di una serie di "lavori", accompagnata da descrizioni che uniscono le varie prove in una visione più completa ed unitaria, mette in evidenza i miglioramenti e i progressi (dello studente o del gruppo) rispetto agli obiettivi di apprendimento. Si compone, in tal modo, una valutazione basata prevalentemente sulle evidenze di performance dello studente ricavate da un insieme di dati provenienti da molteplici fonti (anche extrascolastiche), raccolti con metodi diversi, messi a disposizione da soggetti distinti (docenti, insegnanti, genitori) che sono portatori di differenti visioni della realtà.

In tal senso il portfolio si presenta con alcune caratteristiche:

- è plurale (perché basato su una molteplicità di fonti);
- è autentico (in quanto si fonda sulle evidenze comportamentali e contestualizzate);
- è dinamico (sviluppandosi lungo un asse diacronico, longitudinale, trasversale);
- è esplicito (dal momento che gli intenti/obiettivi sono dichiarati);
- è integrato (visto che collega le diverse esperienze scolastiche ed extrascolastiche);
- ha una pluralità di scopi (in quanto orienta e valuta l'allievo, riorienta il programma di studio e tutte le proposte della scuola, sollecita l'apprendimento professionale dei docenti, incide sulla personalizzazione...);

- costituisce una multiproprietà (è dell'allievo che può concorrere a determinare che cosa includervi e quali obiettivi perseguire; è della scuola che lo utilizza anche per integrare e migliorare la qualità dell'offerta formativa attraverso l'affinamento dei metodi e dei materiali da utilizzare per l'insegnamento; è delle famiglie che incidono nella sua formulazione, ma che dallo stesso processo imparano a conoscere meglio i propri figli).

Un portfolio, quindi, può essere usato per orientare la crescita dello studente, ma anche per mostrare le modalità di acquisizione degli obiettivi di apprendimento, per testimoniare le sue competenze attraverso la rappresentazione dei lavori migliori.

In ambito formativo il portfolio è funzionale all'istanza della "personalizzazione", essendo un dispositivo particolarmente adatto a "documentare" le performance individuali e la loro evoluzione nel tempo, agli occhi sia dell'insegnante sia dell'allievo. Per tali ragioni questa funzione si presenta particolarmente complessa dovendosi rapportare necessariamente con le altre.

Inoltre, il/i docenti/ e si trovano nelle condizioni non solo di dover "compilare il portfolio", ma di doverlo realizzare nella sua struttura compositiva.

(...). Sarà sicuramente necessario attivare momenti di ricerca definendo i diversi "campi" e individuando i presupposti di fondo. (...): definizione di obiettivi in termini di priorità; indicazioni di destinatari; individuazione di materiali significativi; scelta di strumenti per la selezione dei materiali; individuazione dei tempi per l'inserimento dei materiali; definizione dei criteri di formalizzazione; predisposizione di strumenti di lettura, confronto, analisi, riflessione sui materiali; condivisione sulle modalità di rapportarsi con gli studenti e con le famiglie

Si potrebbe, anche, dopo una attenta ricerca su tali tratti, e prima della costruzione vera e propria di uno schema di portfolio dello studente, ipotizzare un indice generale da utilizzare in prima istanza come semplici prove tecniche.

C fr. anche: M. Spinosi, *I contenuti culturali delle indicazioni nazionali*, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di), "Scuola primaria: Primi passi... nella riforma", Inserto Notizie della scuola, n. 1 settembre 2003, Tecnodid, Napoli; M. Spinosi, *Valutazione e Portfolio*, Tecnodid, Napoli, 2006; M. Spinosi, *Dalla Valutazione alla certificazione*, Tecnodid, Napoli, 2006.

Suggerimenti

Si riassumono, a titolo esemplificativo, alcune semplici azioni che in genere costituiscono la base degli abituali comportamenti all'interno dei gruppi che si occupano della questione.

- Individuare e selezionare i possibili strumenti di documentazione pedagogica.
- Raccogliere le programmazioni specifiche per discipline o aree disciplinari.
- Selezionare alcuni strumenti per la formalizzazione efficace dei diversi "oggetti" pedagogici (prove di verifica, relazioni, interrogazioni, conversazioni...).
- Provvedere alla formalizzazione delle prove di verifica secondo indicatori condivisi.
- Selezionare le prove che devono essere riportate nel portfolio.
- Individuare gli strumenti che possano meglio documentare i contributi delle famiglie (colloqui, conversazioni cliniche, ascolto empatico, focus group...).
- Normalizzare gli strumenti da usare con le famiglie per la parte relativa al portfolio.
- Documentare gli esiti degli incontri (o altro) con le famiglie da inserire nel portfolio.
- Decidere (condividere) le modalità di inserimento dei contributi delle famiglie nel portfolio.
- Individuare, decidere, condividere i contributi degli studenti utili per il Portfolio.
- Formalizzare e documentare i contributi degli studenti per il portfolio.

Strumenti

1° Tempo: Ricerca di ciò che si fa

Dopo aver ripercorso il proprio comportamento professionale, prendendo lo spunto anche dai suggerimenti offerti, elencate le azioni, gli atteggiamenti e i comportamenti didattici che possono essere rubricati come “Cura della documentazione e del percorso formativo”.

MACRO FUNZIONE: CURA DELLA DOCUMENTAZIONE E DEL PERCORSO FORMATIVO

<i>Articolazione della funzione in azioni e comportamenti</i>
1.
2.
3.
4.
5.
Ecc.

2° Tempo: Riflessione su ciò che si fa

Riportate, nella prima colonna, le azioni e i comportamenti già identificati nella precedente fase. Poi procedete ad analizzarli in profondità. Sarà cura del coordinatore fare in modo che le risposte non siano scontate ed ininfluenti, ma pensate..

CURA DELLA DOCUMENTAZIONE E DEL PERCORSO FORMATIVO

<i>Azioni e comportamenti</i>	Le azioni fanno parte del normale comportamento docente?	Tutti i docenti si sentono parimenti responsabili?	Tutti i docenti si sentono parimenti competenti?	Tutte le azioni vengono realizzate in attività di docenza?	Si rendono necessari interventi particolari (studio, ricerca, aggiornamento...)?	Quanto tempo occorre per ogni azione di tutoraggio in extradocenza?	Quanto tempo occorre per azioni formative (studio, ricerca, aggiornamento...)?
	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	Sì/NO	N. ORE *	N. ORE *
1.							
2.							
3.							
4.							
Ecc.							

* *Approssimazione annuale*

TUTOR COME (?): PER UNA SINTESI PROVVISORIA

*Alberta Fabbri **

** Dirigente scolastico, Istituto comprensivo di Misano Adriatico, Rimini*

La legge 53/03 e il Dlgs 59/04 o riforma Moratti se si preferisce, se non altro hanno dato luogo ad una serie di studi, ricerche, precisazioni, interpretazioni sul tutor.

È vero però che tutto il dibattito innescato su tutor e tutoring è risultato continuamente oscillante fra problematiche organizzative e pedagogiche, aggravato da un certo sentore di “noi stiamo parlando di ben altro”.

E non ha certamente favorito la correttezza della discussione l'indifferenza che hanno mostrato i proponenti la riforma nel portarla avanti senza alcun interesse o passione salvo la volontà di imporla con un atteggiamento di tipo legalistico e autoritario usando l'istituzione della figura del tutor in senso improprio come ritorno alla tipicità della scuola elementare, all'insegnante unico.

Non si è avuta quindi una vera proposta di riforma ma un tentativo senza dibattito, discussione, partecipazione.

Consenso o dissenso erano eminentemente extrascolastici.

Dalla riforma Moratti, così come è stata riproposta la figura del tutor, ha infatti dato luogo a contrasti su questioni organizzative e quindi con l'intervento dei sindacati su tutto quanto riferito all'organizzazione scolastica e in senso lato sul contratto di lavoro e materie di trattativa.

Da parte della scuola nel suo complesso, ma particolarmente dagli insegnanti, come ovvio, oltre al problema organizzativo si è posto e il problema pedagogico e il problema didattico.

Certo i diversi settori o livelli, organizzativo, pedagogico, didattico sono strettamente intrecciati, anzi conseguenti, ma le diverse componenti a seconda delle necessità e convinzioni e preoccupazioni e convenienze hanno spinto il dibattito ora verso l'una ora verso l'altra direzione.

Come conseguenza ne è derivata una certa confusione sulla figura del tutor del Decreto 59.

Cammin facendo...

Nel procedere della riforma Moratti sono sorti molti problemi dovuti sia alla situazione generale sia al modo di porsi dei “riformatori”.

Non si dimentichi poi la stanchezza della scuola elementare in particolare, in procinto di diventare primaria, sottoposta da anni a riforme e innovazioni continue, tal-

volta non sempre necessarie. Ogni riformatore, infatti anche per cambiare la scuola superiore è sempre partito dal basso, dalla scuola elementare, e quasi sempre a quella si è fermato.

E in tutto questo furore innovativo (apparente?) anche il tutor, come altre cose, si è perso.

In particolare sembra necessario richiamare l'attenzione su due punti che hanno impedito l'introduzione del tutor così come indicato dalla riforma Moratti.

In primo luogo l'illusione delle riforme, o innovazioni se si preferisce, a costo zero. Improbabili se non impossibili.

L'aver poi evitato la trattativa sindacale o quanto meno aver sottovalutato questo aspetto non ha certamente semplificato il cammino del tutor.

In secondo luogo la preoccupazione degli insegnanti su questa figura di tutor-coordinatore-compilatore-rappresentante-fiduciario e altro non precisato, a cavallo fra l'organizzativo, il pedagogico, il didattico, il sociale, ha portato alla scelta di trasformare il tutor in funzione tutoriale condivisa e riferita a tutti.

In definitiva il tutor sembra quindi non riuscire nemmeno a nascere.

Diventa però occasione per un serrato confronto, come detto, che investe e l'apparato scolastico e gli insegnanti, portando il dibattito verso una tematica di tipo politico ma soprattutto costringendo gli insegnanti a riflettere in maniera più precisa sul loro ruolo, sulle diverse figure che stanno nascendo (o si cerca di fare nascere) dagli esperti alle nuove figure legate al contratto di lavoro, agli affidatari delle cosiddette professionalità esterne alla scuola da inserire, alle figure di supporto e sostegno non solo scolastico e didattico.

Il tutor e gli altri

Non bisogna dimenticare che nel tempo, nella scuola (e qui ci riferiamo in particolare alla scuola elementare), sono sorte diverse figure intermedie fra il dirigente (ex direttore didattico, preside) e gli insegnanti. Tutte figure non ufficiali ma dichiarate con compiti e mansioni non precisati ma i più vari e di tipo fiduciario. Il fiduciario di plesso a suo tempo, poi capogruppo, poi coordinatore di plesso e/o responsabile di plesso o sezione, con il passare e l'evolversi dei tempi. Tutte figure con compiti non precisati ma generali, utili e necessari forse, ma basati sulla fiducia dei dirigenti e a volte degli insegnanti.

Successivamente nei contratti di lavoro si è assistito all'introduzione delle funzioni obiettivo prima e figure strumentali poi. Figure non definite né fatte crescere, più una invenzione sindacale che la vera creazione di figure intermedie. Non dimentichiamo l'insegnante referente una figura ancora più difficile da inquadrare e da definire.

La proposta di identificare e creare figure intermedie precise, riconosciute per legge tramite concorso, dotate di precisi poteri e compiti è stata una richiesta da parte di dirigenti scolastici o associazioni professionali avanzata man mano che la complessità scolastica organizzativa e didattica andava aumentando e specializzandosi. Ed era anche una minima possibilità di carriera per molti insegnanti. Un qualche riconoscimen

to ai “capaci e meritevoli”. Ma anche queste non sono riforme a costo zero. A parte le resistenze alla creazione di nuove figure professionali e dei dirigenti (si spezza la funzione unitaria direttiva) e degli insegnanti (altre figure a cui rispondere e che stravolgono il modo di essere insegnante).

In definitiva le figure intermedie sono state oggetto di un blando dibattito ma non hanno mai trovato una sistemazione.

Sono state vissute come una inutile complicazione e una specie di ulteriore controllo sulla professione docente. Quindi si è lasciato tutto nel limbo della fiducia e dell'autoreferenzialità. Esistono nella scuola infinite figure intermedie, ma non esistono realmente.

Tutor chi

Anche per il tutor dopo un tranquillo e solenne excursus storico, mentore, aio, peer tutoring, si torna alla questione qui e ora: nella scuola della riforma Moratti il tutor è un miglioramento, è una nuova funzione insegnante o nasconde e presuppone altro?

Nell'interpretazione della stragrande maggioranza delle scuole e insegnanti è rimasto l'impressione del baco nella mela.

A parte l'ironia, del coordinatore di una equipe di insegnanti che va scomparendo o comunque impoverendosi (vedi i tagli continui di organico con la quasi scomparsa della contemporaneità e con il sempre più pesante attacco alla organizzazione didattica modulare), il punto che è rimasto più difficile da accettare è questo insegnante-tutor debordante che va ad occupare sempre più spazio e accentra su di sé sempre più funzioni. Il tutto ovviamente a scapito dei restanti insegnanti che non potranno mai essere tutor ma solo membri dell'equipe.

E questa riflessione non è stata molto favorevole al tutor.

Lo strano tutor onnivoro della riforma Moratti infatti ha suscitato molte perplessità e preoccupazioni:

- non è più un insegnante, coordina e dispone troppe cose per avere tempo di insegnare, piano piano uscirà dal novero della professione docente per diventare altro;
- è una figura burocratica che si preoccuperà di controllare l'insegnamento, di avocare a sé tutti i processi relazionali e di documentazione;
- c'è il rischio che l'assunzione dei compiti di coordinamento, facilitazione, della comunicazione fra i vari partecipanti all'organizzazione scolastica esautorino totalmente la figura dell'insegnante, degli altri insegnanti; è un tentativo di dividere e spezzettare la categoria impoverendo ulteriormente la funzione docente privata di alcune prerogative importanti, appartenenti a tutti gli insegnanti non ad uno solo; e così via....

Ovviamente si può anche ritenere che tutto quanto detto, scritto, pensato contro il tutor sia un rifiuto dell'innovazione e del cambiamento e un rinchiudersi della categoria in difesa di privilegi, modi di lavoro e responsabilità.

Altrettanto ovviamente si può ritenere che il tutor sia una novità eccellente; è l'esperto in relazioni; colui che conosce e guida e vigila; un autentico educatore; colui che svolge il suo compito al servizio del bambino e della famiglia e degli insegnanti;

che è un inutile processo alle intenzioni vedere nel tutor un potenziale nemico; che il ruolo paritario degli insegnanti non è più adatto ai tempi.

Bene. Se anche così fosse, questo renderebbe ancora più evidente che le riforme o innovazioni non si fanno contro e soprattutto hanno un costo che bisogna essere disposti a pagare tutti e non solo economicamente.

Insomma la proposta del tutor ha costretto molte persone e professionalità nella scuola a riflettere sul ruolo, sulle possibilità, sugli obblighi, sulle risorse, sui rischi, sulla meritocrazia, sulla valutazione interna e esterna, sulle potenzialità dell'organizzazione, sulle necessità, sui compiti affidati alla scuola e agli insegnanti.

Ma torniamo al Tutor: conclusioni

Liberato dal peso del contingente e dal fallimento, almeno parziale della riforma Moratti, resta pur sempre il problema fondamentale: serve o non serve una figura come il tutor nella scuola, oggi?

O non esiste già una funzione tutoriale svolta o che deve essere svolta da ogni insegnante e condivisa nel team?

E di conseguenza è necessario precisare questa funzione tutoriale, renderla palese e precisa, farne una nuova conoscenza, abilità, capacità di ciascun insegnante a fronte delle nuove e accresciute richieste rivolte alla scuola che vanno ben oltre il pedagogico e il didattico?

O non può essere che la complessità della scuola e della società sia ormai tale da rendere necessaria una nuova figura che non è più solo insegnante?

O continuiamo il dibattito, oltre la Moratti?

CONCLUSIONI

Claudia Vescini*

*Ricercatrice IRRE Emilia-Romagna

I diversi contributi presenti nel testo sono percorsi da un filo rosso che li accomuna e cioè il porre l'accento sulle funzioni tutoriali da intendersi quali articolazioni della professionalità docente, componenti fondamentali dei processi educativi, culturali ed organizzativi, attorno alle quali mantenere vive un'analisi approfondita ed una riflessione accurata.

Infatti, l'accompagnare, l'orientare, il sostenere, l'aiutare, il consigliare la persona o gruppi di persone caratterizzano l'agire educativo quotidiano di chi opera all'interno delle istituzioni scolastiche, rinviano a relazioni di vicinanza e di guida, ad azioni che hanno come comune obiettivo quello della formazione di personalità responsabili, autonome, umane.

Come hanno sottolineato recentemente diversi documenti ministeriali, lo scenario complesso in cui viviamo, caratterizzato da cambiamenti, discontinuità, opacità, opportunità e rischi impegna la scuola a porsi come obiettivo prioritario quello di "formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale"¹, proprio per far sì che sia in grado di affrontare l'incertezza e la contraddizione, in modo positivo e propositivo.

"...educare istruendo è un'aggiunta di responsabilità dell'adulto persona docente come dell'adulto persona genitore che si declina nell'essere maestri di vita, testimoni di ciò che si trasmette."² La scuola è chiamata sempre più ad essere il luogo delle relazioni, dei saperi e delle esperienze sensate, un contesto formativo e di apprendimento che i docenti aiutano significativamente a percorrere, uno spazio per la cooperazione, per incoraggiare alla fiducia reciproca, allo scambio di idee e alla comprensione dei bisogni.

Uno degli obiettivi presenti nel cosiddetto Programma di Barcellona³, oltre a quelli di "aumentare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione nell'Unione europea" e di "aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione", era "facilitare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione". Quest'ultimo obiettivo conteneva, come successiva esplicitazione, il far sì che l'apprendimento diventasse *più attraente* per i giovani e gli adulti.

È questo un impegno fondamentale per tutti i docenti. Significa conferire uno scopo e un senso a ciò che si vive entro le classi, far nascere e sostenere la motivazione e il desiderio di conoscere, stimolare la curiosità intellettuale e la critica consapevole.

¹ "Cultura, scuola, persona: verso le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione." Discorso del Ministro della Pubblica Istruzione.

² Ibidem.

³ "Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa" Consiglio europeo di Barcellona, marzo 2002.

Promuovere una cultura dell'apprendimento, dove teoria e prassi si intrecciano e si arricchiscono reciprocamente, dove si persegue l'idea della *rilevanza* di saperi ed esperienze per la persona.

Rendere l'apprendimento più attraente comporta che i docenti sappiano incoraggiare gli allievi ad assumere il pensiero critico e a comportarsi in modo responsabile e autonomo, come già si sottolineava precedentemente, ponendo al centro i loro bisogni ed interessi, valorizzando i molteplici stili di apprendimento, la collaborazione come partecipazione sociale, lo sviluppo di metodologie efficaci di insegnamento.

Dunque, docente come facilitatore dell'apprendimento, come accompagnatore nel percorso di vita, come figura che insegna ad apprendere, ma anche ad essere...come Mentore, amico fidato di Ulisse, maestro e guida di Telemaco.

Postfazione

UN 'PONTE' VERSO NUOVE INDICAZIONI NAZIONALI

Giancarlo Cerini, Nerino Arcangeli**

**Dirigenti Tecnici - Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna*

Scenari in movimento

La scuola italiana negli ultimi dieci anni è stata attraversata da un ampio dibattito su possibili nuovi assetti curricolari ed organizzativi, sia in relazione alla riconosciuta autonomia delle istituzioni scolastiche (1997), sia in previsione di riforme degli ordinamenti (2000 e 2003) che però hanno stentato a tradursi in effettivi e condivisi cambiamenti.

Sullo sfondo, scenari culturali ed esistenziali sempre più complessi (globalizzazione, nuove tecnologie, pervasività della comunicazione, stili di vita) hanno rimesso in discussione le stesse finalità del sistema educativo, il suo modo di operare, il 'senso' che insegnanti ed allievi possono ancora dare al loro incontrarsi quotidiano nelle aule scolastiche.

Contesti complessi e situazioni problematiche, di fronte ai quali non ci si può scoraggiare, in quanto si ritiene che solo la riflessione, la ricerca permanente, la valorizzazione del 'sapere' della scuola possono offrire una bussola di orientamento per le scelte da compiere per un futuro da riscrivere giorno dopo giorno.

In tutta Europa è ormai evidente che lo sviluppo ed il miglioramento delle pratiche educative non avvengono più attraverso le grandi ingegneria di ordinamento o le grandi costruzioni curricolari, ma principalmente attraverso le iniziative delle scuole autonome, la responsabilità sociale delle comunità locali, le 'passioni' competenti di insegnanti e dirigenti.

Le vere riforme sono quelle che prendono piede nelle aule delle nostre scuole, che rispondono ad effettive esigenze di apprendimento e di crescita degli allievi, di 'benessere' e di motivazione per i docenti.

È in quest'ottica che è stato pensato e realizzato in Emilia-Romagna il progetto di ricerca congiunto USR-IRRE sulle innovazioni curriculari e pedagogiche, di cui si discute da qualche anno nella scuola italiana. Lo spunto è stato il dibattito innescato dai provvedimenti varati nel 2004 per il primo ciclo di istruzione (nuove indicazioni programmatiche e nuovi dispositivi pedagogici ed organizzativi), con la decisione di offrire alla scuola regionale un'opportunità di ricerca 'pluralE', cioè senza la presunzione di fornire risposte definitive, pregiudizialmente ostili o favorevoli, ma aperta al libero confronto tra esperti, al dialogo con la scuola quotidiana, con attenzione ai movimenti reali (le associazioni professionali, i gruppi di ricerca, le reti di scuole).

Ci piace segnalare il metodo adottato e i primi frutti della ricerca su discipline e modelli organizzativi.

Le 'officine' del curricolo

Superata la stagione dei programmi nazionali ed il rischio del 'fai da te' di un'autonomia male intesa, è necessario costruire le coordinate condivise di un progetto culturale nazionale (gli indirizzi nazionali per il curricolo). Ma per farlo non ci si può affidare solo ad esperti o commissioni più o meno estese, più o meno rappresentative. Anche la migliore elaborazione resta 'lontana' e non 'incide' sulla scuola se non si adotta un processo molto aperto, corale, di ascolto e di elaborazione partecipata dal basso. Si decide di cambiare, se si capisce che il cambiamento scaturisce dalla comunità professionale di riferimento, se l'innovazione è percepita come il frutto riconosciuto del lavoro e delle fatiche di tanti.

Ci piace pensare agli oltre 200 ricercatori, dirigenti scolastici, universitari, ispettori, insegnanti, impegnati nei gruppi di lavoro in Emilia-Romagna, come alle maestranze di un'officina ove si forgiavano i curricoli prossimi venturi. Un'officina capace (pur con tutti i limiti di risorse, tempo, disponibilità) di rappresentare una sorta di commissione 'decentrata' sul territorio, in grado di raccogliere le migliori intuizioni ed esperienze didattiche presenti nella realtà regionale, per dare voce alle competenze ed al sapere espresso dalle università e dalle scuole, al fine di tradurre tutto questo in materiali di lavoro per i 'costruttori di curricoli', che non risiedono solo a Roma, ma ormai – a buon diritto – in ogni scuola.

Lo scopo non è solo quello di rendere omaggio alla democrazia formale, di 'ascoltare' tanti, ma di 'approfittare' dell'occasione per coinvolgere un gran numero di operatori scolastici (ma anche di genitori e cittadini, come è avvenuto in Francia con il *Documentio Thelot*) attorno al futuro progetto della scuola, partendo da un'analisi realistica dello 'stato dell'arte' e costruendo programmi e curricoli che siano effettivamente alla portata di studenti ed insegnanti: un po' più ambiziosi di ciò che già si fa normalmente a scuola, ma non troppo distanti dalle esperienze migliori, per dare il senso della praticabilità e sostenibilità delle nuove proposte.

Le prime indicazioni della ricerca

Dal lavoro dei gruppi, alcuni centrati sulla dimensione disciplinare (l'ambientazione dei saperi nelle pratiche didattiche), altri su dispositivi pedagogici (la coerenza tra scelte educative ed organizzative), scaturiscono preziose indicazioni per i futuri assetti della scuola di base.

Le scuole, alla luce del nuovo quadro normativo, si aspettano indirizzi curricolari che sappiano coniugare il protagonismo delle scuole autonome con le garanzie e le responsabilità nazionali. I documenti dovrebbero chiarire:

- 1) *traguardi di competenze* (o profili di competenza) in forma di standard formativi in uscita da ogni insegnamento scolastico (sul modello del *framework* europeo per la lingua straniera), utili ai docenti, ai ragazzi, al sistema sociale, sia come regolazione, sia come base della certificazione;
- 2) *obiettivi (specifici) di apprendimento*, come indicazioni curricolari, più sobrie di quelle attuali, condivise dalla comunità scientifica, in dialogo con la scuola migliore, di carattere puramente orientativo, da utilizzare intelligentemente nella costruzione dei curricoli 'reali';
- 3) *livelli essenziali delle prestazioni* (LEP), in termini di funzionamento e di servizio culturale da garantire in tutte le scuole del territorio nazionale, a prescindere dalle specifiche condizioni locali. Sono prescrittivi per la scuola e sottoposti a verifica interna ed esterna (mediante autovalutazione, controllo di gestione, valutazioni di sistema).

Siamo fiduciosi che i materiali messi a disposizione nei 16 volumi della 'collana' dei gruppi di ricerca operanti in Emilia-Romagna (circa 2.000 pagine a stampa¹) possano rappresentare uno stimolo per far crescere la partecipazione e la professionalità degli operatori scolastici.

Ma la risposta, ora, appartiene solo ai lettori.

¹ Altri materiali saranno disponibili in rete sul sito *web: <http://85.18.135.22/grupp ricerca/>*, non aperto al pubblico alla data di pubblicazione del volume.

Collana 'Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna'

Piano della collana (2007)

N.	Titolo
1	Arte
2	Attività motorie
3	Geografia
4	Lingua italiana
5	Lingue straniere
6	Matematica
7	Musica
8	Scienze
9	Storia
10	Tecnologia
11	Funzioni tutoriali
12	Unità di apprendimento
13	Idea di persona
14	Laboratori
15	Personalizzazione
16	Portfolio

I volumi della Collana sono pubblicati dalla Casa editrice Tecnodid di Napoli.

Una copia dei testi è inviata gratuitamente a tutte le istituzioni scolastiche della regione Emilia-Romagna. Altre copie possono essere richieste alla casa editrice al prezzo indicato in copertina.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
Piazza XX Settembre, 1 - 40121 Bologna - Tel. 051 4215711
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it
Sito web: www.istruzioneer.it

Direttore Generale: Luigi Catalano
Ufficio V - Formazione, autonomia e iniziative editoriali
Dirigente: Giancarlo Cerini

Per informazioni relative alla distribuzione dei volumi: Anna Monti - Tel. 051 4215733
E-mail: anna.monti@istruzione.it