

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

### **Tutoring in the perspective of reflexivity. Specificity and characteristics**

ANTONIA CUNTI

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

**KEYWORDS:** RELATIONSHIP, EXPERIENCE, REFLEXIVITY, CHANGE, LEARNING

Il presente contributo intende leggere le dimensioni caratterizzanti il tutoring dal punto di vista della formazione di educatori e docenti in un'ottica di riflessività. Il tutoring ha storicamente espresso alcune specifiche qualità<sup>1</sup> che collocano il rapporto tra formatore e formando su di un piano di maggiore ricchezza e possibilità evolutive. Innanzitutto, in esso è centrale l'aspetto dell'affiancare, del supportare, condividendo le difficoltà e quella certa forma di sofferenza che è sempre presente in ogni lavoro di apprendimento e di crescita; unitamente, si evidenzia la componente dell'integrazione e dell'adattamento, o meglio del co-adattamento, rispetto al contesto, che nella fattispecie è quello professionale della cura educativa. Si tratta di una strategia particolarmente indicata nel caso di una formazione da parte di adulti nei riguardi di altri adulti, soggetti professionali; in essa l'asimmetria, come pure il gioco di equilibrio tra la vicinanza e la distanza, si caratterizza in maniera peculiare come differenza metodologica laddove il tutor sia in grado di accompagnare l'altro attraverso percorsi di crescita in cui integrare i diversi piani dell'agire, quello cognitivo, emotivo ed operativo. L'aver individuato e coltivato altre forme di asimmetria, diverse da quelle attinenti le conoscenze e i saperi, fa sì che il tutoring costituisca una modalità coerente con gli attuali e più accreditati punti di vista in materia di formazione dei formatori. Altri due aspetti della tradizione del tutoring si

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

## Accompagnare dentro e oltre l'esperienza

L'analisi dei processi formativi si è venuta articolando su una molteplicità di aspetti a partire dall'evidenza che la trasmissione dei contenuti non è necessariamente generativa di apprendimento. La diffusione della formazione nei contesti di lavoro e come preparazione ad essi, anche alla luce della maggiore complessità che questi hanno assunto negli ultimi decenni, ha indotto una parte della riflessione pedagogica e didattica ad interrogarsi su come sostenere i processi di apprendimento e formativi nella ricchezza delle loro declinazioni. L'evoluzione formativa di un soggetto e la sua capacità di interagire con i propri ambienti nel senso della reciproca crescita sono legate ad un ventaglio di competenze; prioritariamente, occorre riferirsi al saper agire le conoscenze in determinati ambienti e rispetto a specifiche evenienze, al saper leggere nel senso dell'interrelazione sistemica oggetti, fatti e persone, all'essere capaci di stare su di sé, monitorando emozioni, pensieri ed azioni. Queste diverse dimensioni rappresentano altrettanti elementi su cui è opportuno che venga esercitato un accompagnamento pedagogico. L'affermarsi della consapevolezza della complessità dei dispositivi formativi è all'origine del declinarsi dell'attività di mediazione educativa e didattica in una serie di opportunità strategiche, ciascuna delle quali è volta ad esaltare una o più componenti e a proporre coerenti percorsi metodologici. Senza volersi addentrare in una trattazione specifica, le forme coltivate in misura maggiore a livello europeo<sup>2</sup> sembrano essere, tra le altre, il coaching, il mentoring e il tutoring. Pur se queste tre strategie condividono degli aspetti, che costituiscono oramai dei punti fermi, a partire, ad esempio, dall'imprescindibilità di fare entrare in comunicazione i tre "mondi", ossia quello del soggetto (e/o del gruppo), del formatore/docente e del contesto nel quale e a vantaggio del quale si intende operare, esse si caratterizzano per la maggiore centratura che attribuiscono ad uno o ad un altro elemento. In questa sede, può essere utile identificare la peculiarità che distingue e caratterizza la scelta del tutoring rispetto alle altre<sup>3</sup>. L'espressione "coaching" sta a significare un'attività di guida, finalizzata a riorientare il soggetto

rispetto al raggiungimento di obiettivi condivisi. Non è un caso che il coach è per antonomasia colui che supporta uno o più atleti verso il raggiungimento di traguardi predefiniti; egli agisce simultaneamente sul versante dell'incoraggiamento e del sostegno psicologico e su quello delle decisioni da prendere per poter avvicinarsi agli obiettivi<sup>4</sup>. Quando si parla di "mentoring" ci si riferisce ad un rapporto specifico tra un soggetto esperto ed uno novizio, finalizzato generalmente ad un accompagnamento per poter arrivare a ricoprire un ruolo professionale; il mentore è colui che facilita il superamento di difficoltà di natura sia cognitiva sia emotiva<sup>5</sup>, ponendosi in taluni casi come un modello professionale di riferimento. Potremmo dire che, a differenza di queste due precedenti strategie, il tutoring, pur avendo con esse degli elementi sostanzialmente comuni, si distingue per l'attenzione specifica che destina al soggetto in relazione e, quindi, al valore dell'esperienza<sup>6</sup>. Di quale esperienza si tratta e per farne cosa? In primo piano sono le modalità relazionali poste in essere dal soggetto in formazione nell'interazione nei propri ambienti di studio e di lavoro; esse, chiaramente, contengono qualità del sentire, del pensare e dell'agire che appartengono a quel determinato individuo e che si attivano e possono anche essere sollecitate a modificarsi nell'impattare specifiche situazioni ed eventi. In un certo senso, compito del tutor è proprio quello di attivare forme di esplicitazione di tali qualità e di sostenerne percorsi di analisi, di critica e di cambiamento, favorendo la modificazione dei punti di vista e della prospettiva, il loro riassetto nell'ambito di nuove forme di equilibrio. Posto che il tutoring assume fisionomie abbastanza differenziate a seconda dei luoghi in cui viene esercitato e dei soggetti che se ne avvantaggiano, la declinazione a cui ci si riferisce riguarda la formazione delle professionalità educative, all'inizio e durante il percorso di crescita; la dimensione del cambiamento, già connaturale a qualsiasi formazione, assume una notevole importanza nella formazione degli educatori e dei docenti, sia in una situazione iniziale di impatto con la realtà del contesto lavorativo (come accade durante il tirocinio) sia nella formazione in servizio. Nel primo caso, infatti, il tutoring potrebbe essere volto ad un adattamento creativo tra conoscenza acquisita, comportamenti/atteggiamenti

sociali ed emotivi e cultura organizzativa del contesto, laddove l'obiettivo sia quello di preparare le persone ad iniziare ad indossare abiti di professionalità dinamici e permeabili alle sollecitazioni dell'ambiente di lavoro ma anche in grado di attivare e sostenere processi evolutivi che interessino quest'ultimo. Nel prosieguo dell'esperienza professionale, la capacità del professionista di tenere in connessione spinte differenti, in particolare, i bisogni/aspettative dei differenti attori sociali, l'evoluzione del proprio desiderio personale e quelli che si presentano come i compiti istituzionali richiede il saper coltivare la disposizione ad intraprendere nuove strade, a provare ulteriori ipotesi, mantenendo tale disposizione viva e vitale. In tal senso, la funzione integrativa del tutoring rispetto al sistema in cui si colloca<sup>7</sup> guarda sia ad una adeguata collocazione e ricollocazione dei soggetti nell'ambito del contesto di lavoro sia alla possibilità che l'apporto della formazione possa rappresentare un'occasione di miglioramento non solo per i singoli ma, attraverso questi, per l'intero sistema. L'esperienza in questione, lungi dall'essere quella modellizzata da trasmettere sul piano soprattutto dei metodi e delle tecniche efficaci da utilizzare nelle circostanze difficili, appartiene al soggetto in formazione; essa può essere quella che viene resa possibile mentre si apprende, all'interno del contesto della formazione, oppure il tutoring può essere successivo all'esperienza e richiamarla, affinché sia raccontata col senno di poi per rintracciare quello che ha significato nel lì ed allora e ciò che significa nel qui ed ora. E' essenziale, quindi, che il tutor sappia come sia possibile rendere l'esperienza fonte di apprendimenti generativi utilizzando diverse forme di scrittura, dal diario, all'autobiografia ai racconti di analisi che partono da incidenti critici<sup>8</sup>. Accanto al variare della temporalità, il ricorso a setting gruppal si presenta particolarmente efficace dal momento che l'esperienza di altri viene condivisa, non giudicata ma ripensata da una mente che può essere mente collettiva, laddove diventi capace di modificare e di far crescere un pensiero con il supporto di tutti. L'importante è, come evidenzia Schön<sup>9</sup>, che l'apprendimento riflessivo sia ancorato alla pratica, che esso l'interroghi, la esplori e vi attribuisca un significato ed un senso dal punto di vista della relazione tra il Sé e l'altro da Sé; in tal senso, il tutoring si

configura come un'attività che favorisce il dialogo con se stessi, l'indagare sul come e sul perché si è arrivati a determinate scelte e il riesame di queste alla luce degli effetti sortiti. Il tutor, quindi, più che offrire un punto di vista differente, si pone quale guida euristica volta alla chiarificazione e al disvelamento, nonché alla ricerca di nuove forme di coerenza, o meglio di armonia e di autenticità nell'ambito dell'agire professionale; finanche il confronto, in contesti gruppal, con interpretazioni e atteggiamenti altri non ha l'obiettivo della messa in discussione, bensì quello di evidenziare il carattere relativo e situato dei modi, cognitivi, emotivi ed operativi, di essere al mondo. L'esercizio della pratica riflessiva nei contesti di formazione non serve ad abbracciare le soluzioni migliori che possono immaginarsi, allontanando quelle preesistenti, piuttosto è finalizzato all'acquisizione di un *habitus* professionale basato sulla ricerca costante di comprensioni approfondite di quello che siamo e di quello che facciamo<sup>10</sup>; tale esercizio potrebbe costituire un antidoto alla ripetitività di comportamenti e al loro divenire in qualche modo "naturali", allorquando l'inconsapevolezza sottragga loro il carattere di scelte storicamente determinate. Il divenire riflessivi apre ad un processo evolutivo di crescita, in cui sono fondamentali la presenza a se stessi e il coraggio di sperimentarsi, di provarsi in situazioni nuove ed inedite. Intendere il tutoring come una forma di accompagnamento del pensiero legato all'azione, che viene così sostenuto, assistito ed orientato, significa anche evidenziarne l'importanza ai fini della costruzione, da considerare sempre in fieri, della propria identità professionale<sup>11</sup>, nella quale è evidentemente centrale il ruolo dei propri saperi e del loro uso, nella vita quotidiana e in quella lavorativa. L'evidenziazione del rapporto tra la teoria e la pratica contiene molteplici aspetti formativi; innanzitutto, si tratta di porre in risalto il ruolo concreto della formazione, di quello che abbiamo imparato e di come siamo stati educati, dal momento che l'insieme delle interpretazioni sul mondo e su noi stessi che abbiamo maturato è dentro il nostro modo di essere persone e professionisti. Quello che pensiamo lo agiamo, così come agiamo anche l'insieme dei significati che abbiamo elaborato e di cui non siamo del tutto consapevoli; questo aspetto rappresenta una componente fondamentale di un tutoring

“riflessivo”, volto maieuticamente<sup>12</sup> a far emergere quanto, essendo particolarmente radicato nell’interiorità, si fa fatica a definire e a distinguere<sup>13</sup>. Può succedere, infatti, che talvolta i professionisti dell’educare si raccontino i propri comportamenti giustificandoli sulla base di pensieri dichiarati e considerati accettabili perché sufficientemente condivisi, laddove la spinta sia, invece, contenuta in interpretazioni latenti, aderenti a specifici vissuti ed esperienze<sup>14</sup>; il tutoring può attingere, pertanto, a strumenti autobiografici allo scopo di imparare a guardare a se stessi, per potersi comprendere in profondità<sup>15</sup>.

Queste considerazioni rendono evidentemente necessario partire dal racconto e dal confronto sulle pratiche professionali e far emergere il loro legame con il sapere pedagogico personale. Se la pratica non è mai teoricamente neutrale, nemmeno la teoria è, com’è risaputo, immune da partigianerie<sup>16</sup>, e questo costituisce un’importante acquisizione formativa, laddove il lavoro di accompagnamento alla crescita professionale dovrebbe anche essere volto alla consapevolezza della qualità pragmatica del pensiero pedagogico, di come possa essere dirimente accogliere un’interpretazione o l’altra ai fini dell’impostazione del lavoro educativo e delle singole scelte d’azione. La teoria è, d’altronde, dentro la pratica anche in un altro senso: ci può essere un *primum* della pratica, laddove questa non sia la conseguenza di un pensiero dichiarato o implicito, bensì di un pensiero che tende ad assecondare un agire pratico, cosicché si renda necessario a posteriori comporre tutto il processo di una mente al lavoro, che ha accompagnato il fare producendo passaggi inediti; in tal caso, si può essere in presenza di un salto di qualità del pensiero professionale, anche collettivo, dal momento che la circolarità virtuosa tra teoria e pratica educativa si alimenta in modo particolare proprio di una riflessività condivisa<sup>17</sup>. Quest’ultima modalità può anche configurarsi come un’attività di ricostruzione del lavoro mentale che ha reso possibile il giungere ad una determinata decisione, attività che prevede il confronto e la discussione<sup>18</sup>; del resto, il carattere situato dell’apprendimento richiama l’importanza del dialogo nell’ambito delle cosiddette “comunità di pratiche”<sup>19</sup>.

## **Il domandare quale forma di scandaglio e di approdo trasformativo**

Lo svolgimento di un tutoring di tipo riflessivo pone particolare attenzione, come si può facilmente evincere, all’uso formativo del “fare domande”; si tratta, in primo luogo, di valorizzare il mettere in questione rispetto all’affermare, laddove innescare una situazione di dubbio e di incertezza possa preludere allo sviluppo di una conoscenza autentica e corretta sul piano metodologico. Da non sottovalutare è il ruolo della curiosità e della voglia di esplorare e comprendersi che è insita nel chiedere e nel chiedersi; in tal senso, le domande del tutor non si pongono come richieste di conoscenza, ma come sollecitazioni a non dare per scontato ciò che può essere frutto di abitudini rassicuranti ma inibenti percorsi di crescita. Sia in ambito terapeutico sia in ambito formativo il domandare svolge un ruolo centrale; nel tutoring si richiama il soggetto che conduce l’esplorazione a nuove forme di condivisione, che passano attraverso: il disvelamento delle motivazioni inerenti alle proprie scelte (e in ciò risiede la dimensione clinica<sup>20</sup>), l’analisi di ciò che esse hanno significato dal punto di vista dell’evoluzione personale e delle relazioni sistemiche che si sono determinate, l’ipotesi di nuove possibilità di interpretare e di agire e, quindi, la riprogettazione di ulteriori percorsi personali e professionali. Quali caratteristiche dovrebbero avere le domande per essere in grado di attivare percorsi formativi di questo genere? Un criterio fondamentale di guida è quello evidenziato da Gadamer<sup>21</sup> circa gli aspetti di apertura e di sospensione che sono essenziali in un chiedere che non produca invece pseudo-domande; la domanda significativa, quindi, attiva un iniziale spaesamento e una successiva riflessione, riesce a spostare l’attenzione su altri piani e livelli, accompagna in una condizione di “rischio” e consente di guardare al cambiamento. Un altro elemento di interesse formativo è la dimensione della criticità a cui il domandare si connette; le domande non possono essere banali o dalla risposta prevedibile, bensì riguardano questioni cruciali, rispetto a cui già il domandare ha un suo senso<sup>22</sup>. La domanda evidenzia contraddizioni, rompe la continuità, allenta sicurezze, apre prospettive,

potremmo dire che si pone sul crinale tra la ripetizione senza consapevolezza di comportamenti abitudinari e il poter accedere ad una condizione che meglio consente di esprimere e di provare a realizzare il desiderio di noi stessi. Un ulteriore aspetto è il sollecitare ad acuire la capacità di osservare e di osservarsi<sup>23</sup>, in funzione anche della possibilità di elaborare risposte; in tal senso, il formatore-tutor offre un metodo che consente di muoversi in senso formativo sulla sospensione generata dalla domanda. Un buon domandare si inserisce evidentemente in una comunicazione idonea a sollecitare sviluppi riflessivi; un comunicare efficace si traduce anche, e forse soprattutto, nel percorrere itinerari che smuovano il pensiero, dall'auto-osservazione, all'esplorazione, all'indagine, alla comprensione approfondita, all'elaborazione e verifica di nuove prospettive. In questa direzione si sono sviluppate le *Active Learning Methodologies*<sup>24</sup>, volte a generare apprendimenti che risignificano l'esperienza, creano nuova conoscenza e disegnano nuove forme di azione<sup>25</sup>; in queste metodologie ha un ruolo specifico e determinante l'*Inquiry*, come dispositivo riflessivo in grado di richiamare sia le teorie tacite e in uso sia quelle dichiarate, per poter giungere, attraverso l'impiego di domande innovative, a nuovi punti di vista e a rimodellamenti dell'agire professionale. Il formatore-tutor favorisce l'emersione di quanto fatica ad essere esplicitato, anche attraverso strumenti alternativi che puntino sull'immaginazione<sup>26</sup>, e sostiene un processo di ridefinizione e di nuova composizione di idee, emozioni e comportamenti, con l'obiettivo di organizzare ed attivare forme di azione coerenti con i traguardi raggiunti in termini di conoscenza, consapevolezza e presenza a se stessi. Le processualità riflessive suggerite evidenziano spiccate similarità; dallo studio di casi<sup>27</sup>, all'analisi degli incidenti critici<sup>28</sup>, al metodo York Barr<sup>29</sup> ad altri schemi procedurali<sup>30</sup>, si conferma la centralità del dato osservabile e al contempo interpretabile, del racconto dell'esperienza e del confronto su di essa, della ricerca, analisi e verifica delle premesse, dell'individuazione di opportunità alternative e della loro implementazione onde metterne alla prova l'efficacia e, non ultimo per importanza, il soffermarsi sul guadagno formativo personale, in termini evolutivi. In una direzione non dissimile, si sta operando negli ultimi anni nella

sperimentazione, con pubblici di educatori e docenti, di percorsi formativi incentrati sulla creazione di metafore e sulla esplicitazione dei significati/motivazioni a cui queste si legano nell'immaginario soggettivo<sup>31</sup>; il procedere riflessivo viene, in questo caso, sostenuto da domande-stimolo volte, in sintesi, a far emergere le specificità individuali e il loro legame con le esperienze e i vissuti, a palesare l'intreccio, nell'ambito delle prospettive abbracciate, dei piani cognitivo, emotivo e dell'azione, ad orientare verso nuove interpretazioni e forme del sentire e, quindi, ad accompagnare nella predisposizione e realizzazione di progettualità alternative.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### Considerazioni conclusive

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

all'interno dei propri ambienti di lavoro. Inoltre, emerge con forza la necessità di organizzare e sperimentare protocolli di intervento che esaltino le componenti costitutive del tutoring, orientandole verso una riflessività come *habitus* professionale; ciò vuol dire anche saper far propria la tensione a porsi in maniera positiva e più consapevole al cospetto delle difficoltà, identificando con chiarezza i problemi ed evitando forme di personalizzazione, di delega e di indebita generalizzazione<sup>32</sup>.

ANTONIA CUNTI

*University of Napoli "Parthenope"*

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

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

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

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

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

<sup>6</sup> R. Barbier, *La recherche-action*, Anthropos, Paris 1996.

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

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

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

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

<sup>11</sup> C. Biasin, *op. cit.*, «Studium Educationis», XIX, 1, 2018.

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

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

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

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

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

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

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