

Le competenze del tutor di tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione

Silvio Premoli, Domenico Simeone

Abstract – *The rethinking of the practitioners' education at the center of the international debate also involves the world of education and social care. It is increasingly important to build Social Pedagogues education able to develop reflective practitioners, acting as researchers in their educational work, thinking about their own practices, experimenting day by day and, in this way, learning to spread their competences. Since its establishment the degree course in Sciences of Education has been characterized by a strong innovative role and by a professionalizing dimension. Alongside the theoretical disciplines, the degree program provides traineeship activities for students in order to integrate the development of practice skills in the education of future practitioners. If the traineeship becomes a bridge between theoretical frameworks and practical experiences, the traineeship tutor is therefore a professional who knows how to make synthesis and unity between practices and theories.*

Riassunto – *Il ripensamento della formazione dei professionisti al centro del dibattito internazionale coinvolge anche il mondo dell'educazione e degli interventi socioeducativi. È sempre più importante che la formazione degli educatori faccia emergere professionisti riflessivi, che sappiano agire come ricercatori nel proprio lavoro educativo, riflettendo sulle proprie pratiche, sperimentando quotidianamente e in questo modo imparando a rendere evidenti le proprie competenze. Fin dalla sua istituzione, il corso di laurea in Scienze dell'educazione si è caratterizzato per la forte carica innovativa e per la dimensione professionalizzante della formazione universitaria. Accanto alle discipline teoriche, il corso di laurea prevede attività di tirocinio per gli studenti al fine di integrare lo sviluppo delle abilità pratiche nell'educazione dei futuri professionisti. Se il tirocinio diventa un ponte tra quadri teorici ed esperienze pratiche, il tutor di tirocinio è quindi un professionista che sa fare sintesi e unità tra pratiche e teorie.*

Keywords – practice pedagogy, theory-practice dialogue, social pedagogues education

Parole chiave – pedagogia pratica, dialogo tra teoria-pratica, formazione dell'educatore sociopedagogico

Silvio Premoli è Ricercatore in *Pedagogia generale e sociale*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove è responsabile delle attività di tirocinio e laboratorio del CdL in Scienze dell'educazione e della formazione e coordina le attività del Centro di Ricerca sulle Relazioni interculturali. Gli interessi di ricerca prevalenti sono: la definizione epistemologica di una pedagogia pratica; l'innovazione nelle imprese sociali; le figure professionali dell'educatore socio-pedagogico, del pedagogista e del coordinatore pedagogico; l'educazione interculturale; i diritti dei bambini e delle bambine. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Educatori in ricerca* (Roma, Carocci, 2015); *Parentalité d'accueil en Europe* (a cura di, in coll. con N. Chapon, Aix-en-Provence Marseille, PUP, 2018).

Domenico Simeone è Professore ordinario di *Pedagogia generale e sociale*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dove coordina il Corso di Laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione, Direttore della Cattedra UNESCO Education for Human Development and Solidarity among Peoples, Direttore del Centro studi sul volontariato e la partecipazione sociale. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Pedagogia sociale* (in coll. con G. Mollo, A. Porcarelli, Brescia, La Scuola, 2014); *La conversione di Narciso. Giovani in cammino verso l'amore: un percorso educativo* (Roma, AVE, 2015); *La creatività* (a cura di, Brescia, Scholé, 2017); *Scuola, Lavoro, Famiglia*,

Università. Per un sistema formativo alleato e competente (a cura di, in coll. con P. Malavasi, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2017).

I paragrafi 1 e 2 del presente contributo sono stati scritti da Silvio Premoli; il paragrafo 3 da Domenico Simeone e Silvio Premoli.

1. Il tirocinio nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione: una svolta epistemica per la ricerca pedagogica

Fin dalla sua istituzione, avvenuta con il Decreto del Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica dell'11 febbraio 1991, Modificazioni all'ordinamento didattico universitario relativamente al corso di laurea in scienze dell'educazione (ex pedagogia), il corso di laurea in Scienze dell'educazione (allora vecchio ordinamento) si è caratterizzato per la forte carica innovativa e per la dimensione professionalizzante della formazione universitaria¹. In sostanza, "accanto alle discipline teoriche [...], vengono organizzate attività di Tirocinio per gli studenti, nel corso del secondo Biennio, allo scopo di integrare la formazione" dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione².

In questo modo, venne introdotta una linea che innovò "una secolare e chiaramente esausta visione preparatoria a livello accademico"³. Il tirocinio divenne una componente curricolare organica e costitutiva dei piani di studio per la preparazione degli educatori e dei formatori, orientando quella ricerca di adeguatezza del percorso universitario rispetto alle reali esigenze di un sentiero di professionalizzazione iniziale meritevole di questo nome⁴. C'è da sottolineare la rilevanza storica di tale passaggio innovativo che Cesare Scurati ricorda come una "coraggiosa e preziosa funzione di avanscoperta esercitata dal Corso di Laurea in Scienze dell'educazione"⁵, che anticipò un processo che poi negli anni successivi interessò via via un crescente numero di corsi di laurea. Lo stesso Scurati, con la consueta lucidità, evidenzia che le ipotesi che vennero messe in gioco con tale innovazione strutturale e soprattutto epistemica possono essere identificate: nella esigenza di offrire concretezza, preparazione e orientamento personale; nel garantire standard formativi adeguati alle responsabilità professionali richieste; nell'individuare forme di interazione fra i mondi delle professioni sul campo e le istituzioni universitarie; nel sintonizzare la teoria con la pratica; nel comprendere la delicatezza e la complessità delle situazioni educative e formative reali. Di qui discende una serie di obiettivi formativi specifici, che segnano un punto di non ritorno nel campo della formazione accademica: stabilire un giusto

¹ L. Galliani, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Guida alla laurea in scienze dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1995.

² A. Bartolini, M.G. Riccardini, *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Verona, Gabrielli, 2006, pp.44-45.

³ C. Scurati, *Una linea da non interrompere*, in A. Ceriani, *Quando la prassi sposa la teoria. Indagine sul tirocinio formativo nella Facoltà di Scienze della Formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p.7.

⁴ *Ivi.*

⁵ *Ivi.*

rapporto tra teoria e pratica; affinare la capacità di ricerca e di riflessione nella pratica; apprendere dalle e nelle situazioni; crescere attraverso l'esperienza; mettere alla prova le proprie inclinazioni rispetto alla professione; prendere decisioni e assumere responsabilità delle scelte assunte; ridurre i pregiudizi; verificare le proprie attese e sviluppare l'auto-orientamento.

Se la riflessività appare oggi "il dato di maggior portata innovativa ai fini sia della fondazione sia della lievitazione qualitativa continua delle professioni sociali ed educative", allora il tirocinio assume "un risalto non soltanto immediatamente pratico ma sostanzialmente epistemico nel quadro dello sviluppo consapevole della conoscenza negli itinerari formativi"⁶. In sostanza, si sottolinea come l'introduzione del tirocinio modifichi profondamente il senso e l'orientamento della formazione e dell'apprendimento in ambito accademico; inoltre, il nesso tra esperienze di tirocinio e sviluppo di competenze riflessive, fondamentali nell'esercizio delle professioni educative, emerge come scarto distintivo epocale nell'evoluzione della preparazione dei futuri professionisti.

Secondo Consoli, "la diffusione delle metodologie riflessive è stata alimentata [...] soprattutto dall'esigenza di migliorare la formazione nei campi professionali a forte 'densità di pratica', dove, cioè, la teoria, i paradigmi, le tecnologie, sono relativamente deboli, ma la pratica operativa comporta, comunque, una discrezionalità e una autonomia di giudizio di tipo professionale"⁷. La riflessività si configura come una competenza essenziale e necessaria del professionista dell'educazione, un'istanza di razionalità profondamente implicata dell'agire educativo⁸. Il confrontarsi con situazioni problematiche, che non possono essere affrontate con l'utilizzo diretto di teorie, metodologie, protocolli è la normalità dell'esperienza professionale; questi possono semplicemente costituire un riferimento per il professionista che è chiamato ad individuare la soluzione più adeguata, in base alla propria lettura, alla specifica situazione personale e relazionale, adattando saperi, strategie, strumenti, competenze, negoziando significati e scelte con i colleghi e con i destinatari degli interventi. L'assunzione di un approccio riflessivo sostiene la motivazione del professionista, invitandolo a esaminare con attenzione le proprie azioni e le proprie decisioni.

Di fatto, l'istanza sostenuta contestualmente dalla rilevanza assunta dalla riflessività e dall'introduzione del tirocinio consiste nell'attribuire un ruolo fondamentale e irrinunciabile alla connessione della formazione accademica alla pratica e all'operatività. Facendo riferimento ai lavori di Jean-Marie Barbier⁹, Di Nubila, Fabbri e Margiotta affermano che "il sapere pratico o operativo diviene il principio stesso dell'alchimia delle competenze, trasformando le conoscenze che resterebbero "libresche" al termine di una formazione puramente scolastica in conoscenze "operative" e utili per l'azione"¹⁰. Emerge qui in tutta la sua rilevanza e attualità il tema della cura per

⁶ *Ivi*, p.9.

⁷ F. Consoli, *Riflessività e innovazione professionale oggi*, in M. Colombo (Ed.), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, p.45.

⁸ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, Roma-Bari, Laterza.

⁹ J.M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

¹⁰ R. Di Nubila, D. Fabbri, U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Padova, CEDAM, 1999, p.27.

la dimensione prassica dell'educazione, da collocare nel quadro di una generativa unità dialettica del rapporto tra prassi e teoria¹¹. In questo senso, secondo Massimo Baldacci,

una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace; ma, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi. L'unità tra teoria e prassi implica la transizione dal paradigma della conoscenza contemplativa a quello della conoscenza attiva¹².

A mio avviso, l'indicazione che Scurati evidenzia in merito al valore di innovazione epistemica dell'introduzione del tirocinio nel corso di laurea, può essere portata a conseguenze più estreme: se il tirocinio diviene occasione per mutare le forme di costruzione della conoscenza degli studenti/tirocinanti, anche sul piano della docenza e della ricerca occorre effettuare una rivoluzione epistemologica, in direzione di una pedagogia eminentemente pratica, nell'accezione suggerita da Brezinka¹³; questi, infatti, ritiene che la pedagogia pratica sia una "teoria pratica", deputata a sviluppare "la capacità di educare, sempre che questo sia possibile tramite la teoria", indicando "compiti educativi concreti", e ritiene che i pedagogisti debbano saper scegliere "l'essenziale per il 'qui e ora'", cioè individuare le conoscenze scientifiche necessarie alla pratica degli educatori e comunicarle in modo semplice, comprensibile e utile al loro impiego sul campo¹⁴. In questo senso, il punto di svolta può essere rappresentato dallo stesso "capovolgimento" suggerito da Schön: "dovremmo partire non dal chiederci come utilizzare meglio la conoscenza basata sulla ricerca ma interrogarci su ciò che noi possiamo apprendere da un'attenta analisi dell'"abilità artistica", cioè, sulle competenze attraverso le quali i professionisti di fatto interagiscono con le zone indeterminate della pratica"¹⁵.

Nella stessa linea di Scurati, Luigi Pati sottolinea la funzione di "svecchiamento" della pedagogia svolta dal tirocinio, che ha operato sia sul versante delle questioni assunte come oggetto della riflessione pedagogica, sia sul versante del rinnovamento del sapere pedagogico "in forza dei rapporti proficui che la riflessione teorica intreccia con i vari ambiti operativi"¹⁶. Da una parte, il tirocinio ha prodotto "un vero e proprio "squarcio conoscitivo", costringendo i ricercatori a prestare attenzione a spazi di vita e settori operativi per troppo tempo trascurati". Dall'altra, "il tirocinio ha contribuito a rinnovare il discorso pedagogico, concorrendo alla precisazione del medesimo come scienza pratica, attenta al concreto divenire umano". In questo senso, l'attività di tirocinio "si mostra come strumento epistemico che aiuta il discorso pedagogico a riformulare la

¹¹ F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.

¹² M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in "Education, Science and Society", 1, 1, 2010, p. 65.

¹³ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, p.142.

¹⁴ *Ivi*, p.142.

¹⁵ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p.43.

¹⁶ L. Pati (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, Milano, Educatt, 2012, p.10.

propria consistenza contenutistica ed epistemologica nella prospettiva del circolo virtuoso tra teoria e prassi”.

2. Il Tirocinio: una nuova visione del rapporto pratica/teoria

Sul piano generale “l’istituzione, la regolamentazione e lo sviluppo dell’istituto del tirocinio si inseriscono nel percorso di profonda trasformazione degli itinerari formativi scolastici che ha avuto impulso a partire dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso, a seguito della progressiva presa di coscienza, da parte delle istituzioni preposte, della rapida trasformazione della società globale contemporanea in ‘società della conoscenza’¹⁷. Come è noto, tale processo è stato sostenuto in ambito europeo dal Processo di Bologna, che, tra l’altro, ha incentivato l’introduzione di innovazioni nella didattica, una maggiore integrazione tra ricerca e didattica, il rafforzamento dell’occupabilità anche attraverso la cooperazione tra mondo del lavoro e dell’istruzione¹⁸.

Nel corso di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione il tirocinio si qualifica come attività didattica obbligatoria strettamente collegata a insegnamenti (e a laboratori); la sua finalità è lo sviluppo di peculiari competenze professionali, attraverso la partecipazione diretta e riflessiva dello studente a concrete situazioni di lavoro educativo e formativo. Si tratta di uno

strumento privilegiato attraverso cui si accosta lo studente a specifici ambiti relazionali al fine di osservare, interpretare, progettare, valutare il procedere di prescelti percorsi di educazione e formazione. In quanto tale, essa affonda le proprie radici in un preciso assunto scientifico-culturale: porre la pratica educativo/formativa alla base del discorso pedagogico sull’educazione e sulla formazione. Per il tramite del tirocinio, un certo “libro dell’esperienza” può essere scelto dallo studente fra i tanti messi a disposizione, può essere letto in maniera guidata, può essere ripensato alla luce di preferiti criteri, può essere esaminato nelle sue modalità narrative e nel linguaggio adoperato¹⁹.

L’attività di tirocinio consente allo studente di misurarsi con la “realtà educativa”, intesa nella duplice accezione proposta da Baldacci come “qualcosa con cui si deve fare i conti, che pone difficoltà a cui occorre far fronte e che resiste alla realizzazione degli intenti educativi – e li può persino frustrare” (profilo pratico) e come “concetto-base del discorso pedagogico” (profilo teorico)²⁰.

Esattamente in linea con la posizione di Schön, il tirocinio è

¹⁷ P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell’educazione*, Roma, Carocci, 2014, pp.73-74.

¹⁸ A.P. Jakobi, A. Rusconi A., *Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education*, in “Compare: A Journal of Comparative and International Education”, 39, 1, 2009, pp. 51-65.

¹⁹ L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, cit., pp.8-9.

²⁰ M. Baldacci, *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, in “Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)”, 9, 2014, pp. 388-389.

un setting progettato allo scopo di apprendere una pratica. In un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, gli studenti apprendono attraverso il fare, sebbene il loro fare abbia una piccola ricaduta sul lavoro del mondo reale. Essi apprendono per mezzo di progetti prestabiliti che simulano e semplificano la pratica; oppure prendono parte a progetti del mondo reale, ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio è un mondo virtuale, relativamente libero da pressioni, distrazioni e rischi rispetto al mondo reale, nonostante si riferisca ad esso. Si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico²¹.

Probabilmente l’aspetto “transizionale” determinante nel tirocinio è rappresentato dalla possibilità di sperimentare concretamente attività che caratterizzano l’operatività dell’educatore socio-pedagogico senza assumerne il ruolo professionale. Per quanto si possa pensare che ciò rappresenti una lieve e insignificante sfumatura, nella relazione con le persone che sono accompagnate nei servizi e nei progetti educativi come utenti questa differenza genera conseguenze molto rilevanti; infatti, la persona-utente agisce nei confronti del tirocinante sulla base di aspettative profondamente differenti da quelle che ripone nei confronti di un educatore investito di ruolo e responsabilità professionali.

Il tirocinio è attività formativa complessa che prevede la contemporaneità dell’esperienza di conoscenza diretta, sul campo, di un contesto educativo/formativo e l’affiancamento di un professionista competente in azione. In questo senso occorre dotare gli studenti di uno sguardo bifocale, capace di immergersi nella concretezza della pratica e di sperimentare (parzialmente) la relazione educativa, da una parte, e, dall’altra, di porsi in ascolto e in osservazione, dall’interno e da vicino, dell’azione competente di un professionista alle prese con la complessità dell’intervento quotidiano.

Tirocinio e Laboratori sono didattiche esperienziali che mirano a fare da ponte tra teoria e pratica, a costruire sintonia e circolarità tra questi due poli.

Alla luce di nuove riflessioni epistemologiche è possibile affermare che le persone, tutte le persone, formulano continuamente teorie nella propria quotidianità, come modalità strutturale di funzionare in quanto esseri umani che necessitano di comprendere e di significare il mondo in cui si muovono per poter agire in esso²². L’accezione di teoria locale richiama la definizione di teoria di Munari che la ritiene “un sistema coerente di concettualizzazioni, di strategie e di azioni, atto a fornire una spiegazione soddisfacente, sia dal punto di vista cognitivo che da quello morale, estetico e pratico, del mondo nel quale si vive e si opera”²³. Anche gli educatori e le educatrici sviluppano teorie in connessione con le proprie pratiche, con ciò che osservano

²¹ D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell’apprendimento nelle professioni*, cit., p.73.

²² A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1993.

²³ *Ivi*, p.61.

e ascoltano; tali teorie hanno a che fare anche con le ipotesi trasformative che l'azione educativa potrebbe generare²⁴. Queste riflessioni si integrano con l'ipotesi formulata da Bruner relativa all'esistenza di quella che ha definito "pedagogia popolare", cioè una serie di teorie ingenuie, di assunti impliciti, concezioni di senso comune che guidano l'azione dei professionisti dell'educazione e con cui qualsivoglia intervento formativo che miri a introdurre innovazione nelle prassi deve fare i conti²⁵.

In questo senso, come ho già evidenziato in precedenza, diviene auspicabile lo sviluppo della professione educativa nell'ottica della ricerca; vale a dire, pensare l'educatore come un ricercatore²⁶. Sono, infatti, molteplici le specifiche azioni educative che prevedono una postura orientata alla ricerca: l'ascolto finalizzato alla comprensione della storia e della visione del mondo dell'utente; l'individuazione delle migliori strategie per risolvere le problematiche e le difficoltà con cui questi si trova a convivere; la valutazione della situazione (*assessment*) dell'utente stesso; il quotidiano lavoro di interrogazione autoriflessiva delle proprie pratiche; l'esplorazione dell'ecosistema attorno al servizio educativo e agli utenti.

Alla luce di queste ultime riflessioni appare chiaro che il tirocinio non rappresenta una mera opportunità esperienziale, ma costituisce il fondamentale polo che va a completare la formazione accademica. Ciò consente allo studente di integrare le conoscenze teoriche mettendole in dialogo con esperienze pratiche che sono essenziali per comprendere il discorso pedagogico e per attivare la costruzione dell'identità professionale.

3. Profilo, funzioni e competenze del tutor nell'impianto del tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica

Luigi Pati mette in rilievo quattro dimensioni concernenti l'attività di tirocinio²⁷:

– la dimensione contenutistico-epistemologica, che vede il tirocinio come vettore di "svecchiamento" della pedagogia, innovando sia gli oggetti della riflessione pedagogica che viene ad occuparsi non più solo di scuola, ma anche di spazi di vita e settori operativi inediti; sia il rapporto stesso tra formulazione del sapere pedagogico e contesti di produzione delle esperienze pratiche;

– la dimensione territoriale, che evidenzia un secondo elemento innovativo con ricadute anche sul versante epistemico: l'importanza delle relazioni tra l'Università e le organizzazioni che nei territori gestiscono servizi e interventi educativi e formativi;

– la dimensione formativa dello studente, che attiene alla costruzione della "identità di funzione dell'educatore/formatore", fortemente sostenuta dalle opportunità esperienziali offerte dal tirocinio;

²⁴ L. Formenti, *Uno sguardo pedagogico. Prospettive di lavoro con bambini e madri in contesti di tutela*, in S. Ottolina, M. Zappa (a cura di), *Famiglie in bilico. Accogliere in rete mamme e bambini, alla ricerca di nuovi equilibri*, Caritas Ambrosiana / Consorzio Farsi Prossimo, supplemento ad "Animazione Sociale", 250, 2011, pp.10-21.

²⁵ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997, p. 58.

²⁶ Cfr. S. Premoli, *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale fra teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2015.

²⁷ L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, cit., pp. 9-14.

– la dimensione tutoriale, che vede nella figura del tutor la realizzazione della sintesi tra le tre dimensioni precedenti.

La quarta dimensione identifica l'oggetto di interesse specifico del presente contributo, che può essere, però, pienamente compreso solo nella prospettiva delle tre precedenti dimensioni. La logica che innerva la presente riflessione prende le mosse dalla convinzione che il tirocinio è innovazione epistemologica che cambia radicalmente anche il pensiero pedagogico, poiché muta concretamente il rapporto teoria/pratica o meglio la concezione del loro rapporto da coppia di opposti a relazione circolare: di per sé non si tratta di una novità poiché è notoriamente riconosciuta la logica euristica della pedagogia sociale come dinamica circolare tra teoresi e prassi²⁸, quanto piuttosto poiché l'attività di tirocinio rende concreta e irrinunciabile per la pedagogia mettersi alla prova della pratica, per evitare di perdere la propria identità epistemica in sterili enunciazioni teoriche²⁹.

Se il tirocinio diviene ponte tra le cornici teoriche e le esperienze pratiche, di conseguenza il tutor di tirocinio è un professionista che sa fare sintesi e unità tra pratiche e teorie. In questo senso, è opportuno partire di qui e dagli specifici obiettivi del tirocinio per individuare le competenze necessarie al tutor.

Umberto Margiotta aiuta a definire la funzione di tutorship nella generalità dei processi di formazione. Il focus di tale figura resta "la custodia e la manutenzione del profilo formativo reale che si intende assicurare agli utenti di un programma d'azione; sicché qualunque organizzazione si adotti, la sua efficacia e la sua fruibilità dipendono dal modello formativo che esplicitamente i suoi tutor hanno privilegiato come cifra metodologica caratterizzante la loro azione"³⁰.

In questo senso, appare necessario definire la cornice del modello formativo adottata nel corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione che l'Università Cattolica attiva nelle proprie sedi padane (Milano, Brescia e Piacenza), dove il tirocinio si connota per i seguenti caratteri essenziali³¹:

– è considerato "attività didattica obbligatoria strettamente collegata a insegnamenti e a laboratori", che "mira all'acquisizione e allo sviluppo di peculiari competenze professionali, attraverso la partecipazione diretta e riflessiva dello studente a concrete situazioni di lavoro educativo e formativo. In particolare, con esso ci si prefigge di far acquisire agli studenti competenze nell'ambito dell'osservazione, della progettazione, della gestione e della valutazione delle relazioni";

– è un "percorso unitario e progressivo, che si sviluppa nel II e III anno di corso, per un monte ore complessivo di 250, pari a 10 crediti";

²⁸ M. Striano, *Introduzione alla pedagogia sociale*, cit.

²⁹ W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, cit.

³⁰ U. Margiotta, *La tutorship come assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione*, in R. Di Nubila R., D. Fabbri D., U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, cit., p.142.

³¹ Facoltà di Scienze della formazione, *Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Guida all'attività didattica integrativa. Attività di tirocinio*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Brescia, Piacenza, 2017.

– propone agli studenti i seguenti obiettivi generali: conoscere direttamente la figura professionale dell'educatore e del formatore; comprendere i diversi contesti professionali; orientarsi verso la scelta dell'ente in cui svolgere l'esperienza di tirocinio; effettuare un'esperienza diretta all'interno di un ente educativo o formativo; sperimentare strumenti e metodi educativi e formativi; riflettere sul sé e sull'esperienza; valutare la propria esperienza di tirocinio e le competenze professionali acquisite;

– l'articolazione delle attività prevede “un percorso graduale”, che si svolge nel corso di due anni in fasi differenti e concatenate (incontro assembleare di presentazione delle attività di tirocinio; primo ciclo di 7 incontri di gruppo in aula; visite guidate di gruppo; visita autogestita a piccoli gruppi; incontri con testimoni/esperti della professione; colloqui individuali; tirocinio individuale presso un ente esterno per un monte ore non inferiore a 180; secondo ciclo di incontri di gruppo in aula; valutazione individuale alla presenza del tutor universitario e del tutor aziendale; incontro assembleare finale). Complessivamente ogni studente fruisce di 50 ore di attività di aula e di 200 ore di attività sul campo;

– ogni studente ha come “punto di riferimento un tutor universitario di tirocinio lungo l'articolarsi dell'intero percorso”. Il tutor “è la figura di supporto e accompagnamento del processo formativo e di apprendimento degli studenti impegnati nei singoli tirocini curriculari. Attraverso gli strumenti e le azioni previsti all'interno del modello formativo, promuove e favorisce una corretta elaborazione del percorso formativo svolto dallo studente. Mantiene rapporti costanti tra l'Università, l'Ente ospitante e il tirocinante, monitorando lo svolgimento del Progetto Formativo Individuale”;

– i tutor di tirocinio (e il coordinatore delle attività di tirocinio) sono professionisti consolidati, assunti con contratti di collaborazione ad hoc dall'Università, in una fase della professione che vede ancora un contatto molto stretto con l'attività educativa/formativa sul campo a diretto contatto con i destinatari degli interventi.

Ancora Margiotta contribuisce a definire le funzioni generali del tutorato, che sono riconducibili alle seguenti aree: orientamento (dare informazioni, delineare i possibili sviluppi di carriera); progettazione (analizzare l'area professionale di riferimento, progettare percorsi personalizzati, predisposizione di materiali didattici e formativi); counselling (supporto alla fruizione del percorso formativo, relazione d'aiuto personalizzata, consulenza personalizzata); coaching (supervisione degli itinerari personali e di gruppo, organizzazione di stage, organizzazione di autoverifiche, valutazione dei percorsi); certificazione (controllo dello sviluppo formativo ottenuto, concorso nella valutazione finale e certificazione); documentazione (tenuta dell'archivio didattico, gestione dei registri). In questo senso, il ruolo del tutor si configura come responsabile delle azioni di “approfondimento e personalizzazione degli apprendimenti; incremento dell'efficacia didattica e formativa dei corsi; progressiva esplicitazione degli obiettivi reali perseguibili”³².

Nell'ambito del tirocinio di Scienze dell'educazione e della formazione l'attività del tutor consiste

³² U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, cit., p.144.

nel progettare, gestire e coordinare i percorsi di tirocinio, coltivando e sviluppando le relazioni e i rapporti con gli enti ospitanti in un'ottica di collaborazione e co-costruzione di percorsi condivisi che, da un lato, soddisfino le necessità formative dei tirocinanti mantenendole aggiornate alle continue evoluzioni dei contesti professionali e, dall'altro, consentano all'ente ospitante di coltivare delle modalità di confronto con l'ambiente universitario da cui poter trarre indicazioni e stimoli utili per approfondire e aggiornare le progettazioni dei loro interventi, in funzione dei continui sviluppi delle scienze sociali³³.

Il quadro delineato fin qui ha messo in evidenza alcune caratteristiche della figura del tutor di tirocinio del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione che sono limitrofe a quelle del corso di laurea in Servizio sociale per come le ha evidenziate l'analisi di Dellavalle³⁴. In particolare facciamo riferimento alla necessità che il professionista che assume il ruolo di tutor sia radicato nella comunità professionale e operi nel mondo dei servizi e alla strutturazione del suo intervento in termini organici al percorso di tirocinio e prossimi all'esperienza individuale e collettiva degli studenti.

A complemento di tali caratteristiche, la natura fortemente multidisciplinare di Facoltà e Dipartimenti cui afferiscono i corsi di laurea in Scienze dell'educazione, spinge a sottolineare con Pati l'"appartenenza inequivocabile" delle attività di tirocinio all'area disciplinare pedagogica, prevedendo un riconoscimento della "pedagogicità" del tirocinio in connessione con le esigenze di sviluppo di una identità professionale specifica³⁵.

Nel caso specifico del corso di laurea dell'Università Cattolica i tutor incaricati vengono selezionati sulla base del proprio attuale impegno diretto nei servizi alla persona, nei servizi per la prima infanzia o nella formazione/gestione del personale; per la consolidata identità e per le proprie competenze professionali; per la capacità formativa, di conduzione di gruppo e di facilitazione di attività riflessive e per la conoscenza del mondo dei servizi educativi e formativi.

Il ruolo di tutor nel corso di laurea prevede compiti che non possono essere assolti in solitudine dal singolo tutor; per questo motivo l'organizzazione accademica mette a disposizione supporti quali:

- un docente incardinato incaricato dal Consiglio di Facoltà quale referente delle attività di didattica integrativa, che garantisce la connessione con il coordinatore del corso di laurea e con i docenti;
- un professionista incaricato con il ruolo di coordinamento delle attività di tirocinio e del lavoro dei tutor;
- incontri mensili di coordinamento e confronto tra tutti i tutor, che hanno anche la funzione di costituire una comunità di pratiche e di costruire un sapere collettivo.

Da quanto detto fino ad ora emerge un ruolo del tutor nell'ambito del corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione complesso e articolato, che richiede competenze gestionali e formative, relazionali e organizzative, strategiche e processuali.

³³ P. Bastianoni, E. Spaggiari, *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, cit., p.130.

³⁴ M. Dellavalle, *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Carocci, Roma, 2011.

³⁵ L. Pati, *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, cit., pp.7-8.

Per certi aspetti possiamo pensare al tutor come a un consulente di processo in grado di facilitare l'apprendimento degli studenti. In questa prospettiva Guilbert attribuisce al tutor "il compito di stimolare l'apprendimento, di favorirlo e di controllare il processo educativo del gruppo" evidenziando altresì come sia necessario che il tutor stesso "incoraggi ad essere attivi, favorisca la natura personale dell'apprendimento, ammetta l'idea che essere differenti è cosa accettabile"³⁶; anche Colautti attribuisce al tutor il carattere principale di "consulente del processo di apprendimento che ha la funzione di aiutare, supportare, facilitare l'apprendimento dei partecipanti"³⁷.

Per altro verso al tutor sono richieste competenze relazionali che vanno nella direzione della relazione di aiuto fondata sulla promozione dell'autonomia e sulla capacità di promuovere relazioni esperienziali in grado di introdurre nel setting formativo tradizionali elementi che valorizzino l'esperienza pratica come fonte di apprendimento situato: Marsh sostiene che il tutoring offra la possibilità da un lato di "uscire" dai tradizionali contesti di insegnamento per allargare gli orizzonti di apprendimento alla realtà esterna, dall'altro di realizzare una modalità di acquisizione del sapere che consente alle persone di trasferire le abilità al mondo reale³⁸. Per questo il tutor ha il compito di promuovere la riflessione critica su quanto emerge nell'esperienza formativa e nella pratica del tirocinio. Emerge il profilo di un tutor multidimensionale in grado di coniugare competenze diverse e di porle al servizio del progetto formativo dello studente. Si tratta di una professionalità complessa che riunisce in sé le capacità organizzativa e progettuale, le competenze relazionali e di gestione delle dinamiche di gruppo, la valorizzazione del sapere tacito dello studente e il collegamento con gli apprendimenti disciplinari, l'accompagnamento formativo e l'inserimento nei contesti operativi, la supervisione dell'esperienza di tirocinio e la sua rielaborazione individuale e di gruppo. In questa prospettiva può risultare utile l'identificazione di alcune funzioni distintive della figura del tutor proposte da Chianese³⁹: la funzione di accoglienza e assistenza; la funzione di confine e quadro; la funzione di processo; e la funzione di orientamento e supporto. La funzione di accoglienza riguarda gli aspetti informativi rispetto al funzionamento, ai servizi e alle attività. La funzione di confine o quadro riguarda invece la creazione di un setting di gruppo che consente di facilitare la rielaborazione critica dell'esperienza e la connessione tra sapere teorico e sapere pratico. Attraverso la funzione di processo il tutor fornisce allo studente sostegno sia nel processo di apprendimento delle competenze professionali sia nella creazione e sviluppo di connessioni tra i vari attori del contesto universitario e del mondo dei servizi. Infine, la funzione di supporto e orientamento permette l'affiancamento e il monitoraggio lungo il processo di apprendimento. Se, da un lato, al tutor

³⁶ J.J. Guilbert, *Guida pedagogica*, Roma, Armando, 1981, p.328.

³⁷ C. Colautti, *Il ruolo del tutor*, in G. Trevisiol (a cura di), *Il tutor dei processi formativi: ruoli, competenze, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p.31.

³⁸ L. Marsh, *Good manager: Good coach? What is needed for effective coaching?*, in "Industrial and Commercial Training", 24, 9, 1992, pp. 3-8.

³⁹ G. Chianese (Ed.), *Tutor and Mentoring in Education*, Pisa, ETS, 2016.

vengono richieste attività di coordinamento organizzativo, di connessione e integrazione dell'apprendimento, di monitoraggio e valutazione dell'apprendimento⁴⁰, dall'altro, gli viene richiesto di essere competente nella gestione delle dinamiche formative. Egli offre allo studente un supporto relazionale ed emotivo nel percorso formativo. Il tutor assume un compito rilevante nel percorso formativo dello studente non solo dal punto di vista operativo, ma anche dal punto di vista simbolico e affettivo. Attribuire al tutor una funzione consulenziale e pedagogica ha una rilevanza strategica per la buona riuscita dei processi di apprendimento, in quanto favorisce uno sguardo duplice: sul presente per mantenere, presidiare e supervisionare i processi operativi che possono fornire gli strumenti e le capacità necessarie al "saper fare" professionale; sul futuro per pensare, innovare, progettare il nuovo, per offrire stimoli e orientamenti necessari al "saper essere" e al "saper trasformare"⁴¹.

Si tratta di offrire agli studenti un supporto formativo di secondo livello "che sappia rispondere ad esigenze di metariflessione sulla propria esperienza di tirocinio e di apprendimento, esercitando funzioni di coordinamento, consulenza, formazione, supervisione, ricerca attraverso strumenti, linguaggi, riferimenti culturali omogenei con gli orientamenti professionali dell'educatore"⁴². In questa prospettiva l'apprendimento più che un processo astratto, mentale, individuale è una forma particolare di partecipazione a sistemi di attività, è un "processo sociale situato" e l'attività di tutoraggio si qualifica per la possibilità di mettere in dialogo le conoscenze tacite, nate dall'interazione tra studente, pratiche di tirocinio e conoscenze disciplinari, e tra ciò che implicitamente guida la persona e la consapevolezza di come questo avvenga⁴³. L'attività di tutoraggio ha permesso di dare dignità all'imparare facendo; ha introdotto nuove concettualizzazioni; ha reso più evidente la necessità di sviluppare le capacità riflessive degli studenti; ha sottolineato la dimensione strategica dell'acquisizione delle meta-competenze necessarie perché gli studenti possano essere capaci di apprendimento in contesti educativi complessi. Nascono così nuove sollecitazioni e si profila in modo sempre più chiaro l'utilità del ruolo del tutor nel processo formativo della laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione.

4. Bibliografia di riferimento

Baldacci M., *La realtà educativa e la ricerca-azione in pedagogia*, in "Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)", 9, 2014, pp. 387-396.

Baldacci M., *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in "Education, Science and Society", 1, 1, 2010, pp. 65-75.

Barbier J.M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996.

⁴⁰ L. Colombo, *Tutoring*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, pp. 913-932.

⁴¹ C. Colautti, *Il ruolo del tutor*, cit.

⁴² L. Regoliosi, G. Scaratti (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carocci, 2002, p. 14.

⁴³ C. Melacarne, *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Napoli, Liguori, 2011.

- Bartolini A., Riccardini M.G., *Il tirocinio nella professionalità educativa*, Verona, Gabrielli, 2006.
- Bastianoni P., Spaggiari E., *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*, Roma, Carocci, 2014.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
- Bovi O., *Il tirocinio*, Morlacchi, Perugia, 2003.
- Brambilla C., *Alla scoperta del lavoro. Riflessioni sul tirocinio*, in "Adulità", 16, 2002, pp.251-258.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Chianese G. (Ed.), *Tutor and Mentoring in Education*, Pisa, ETS, 2016.
- Colautti C., *Il ruolo del tutor*, in G. Trevisiol (a cura di), *Il tutor dei processi formativi: ruoli, competenze, formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2002.
- Colombo L., *Tutoring*, in G. P. Quaglino (a cura di), *Formazione. I metodi*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, pp. 913-932.
- Consoli F., *Riflessività e innovazione professionale oggi*, in M. Colombo (a cura di), *Riflessività e creatività nelle professioni educative. Una prospettiva internazionale*, Milano, Vita e Pensiero, 2005, pp. 45-64.
- Dellavalle M., *Il tirocinio nella formazione al servizio sociale. Un modello di apprendimento dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2011.
- Di Nubila R., Fabbri D., Margiotta U., *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Padova, CEDAM, 1999.
- Facoltà di Scienze della formazione, Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, *Guida all'attività didattica integrativa. Attività di tirocinio*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Brescia, Piacenza. Documento reperibile all'URL: https://milano.unicatt.it/corsi-di-laurea/corsi-di-laurea-Guida_tirocinio_Scienze_della_formazione_2017.pdf (consultato in data 19.08.2019).
- Fazzi L., Rosignoli A., *Guida per i supervisor di tirocinio per il servizio sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Formenti L., *Uno sguardo pedagogico. Prospettive di lavoro con bambini e madri in contesti di tutela*, in S. Oltolina, M. Zappa (a cura di), *Famiglie in bilico. Accogliere in rete mamme e bambini, alla ricerca di nuovi equilibri*, Caritas Ambrosiana / Consorzio Farsi Prossimo, supplemento ad "Animazione Sociale", 250, 2011, pp.10-21.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F., *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001.
- Galliani L., Santelli Beccagato L. (a cura di), *Guida alla laurea in scienze dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1995.
- Guilbert J.J., *Guida pedagogica*, Roma, Armando, 1981.
- Jakobi A.P., Rusconi A., *Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education*, in "Compare: A Journal of Comparative and International Education", 39, 1, 2009, pp. 51-65.
- Laneve C. (a cura di), *Il tirocinio e le professioni educative*, Lecce, Pensa Multimedia, 1999.

Margiotta U., *La tutorship come assistenza tecnica e metodologica ai processi di formazione*, in R. Di Nubila R., D. Fabbri D., U. Margiotta, *La formazione oltre l'aula: lo stage. L'organizzazione e la gestione delle esperienze di tirocinio in azienda e in altri contesti*, Padova, CEDAM, 1999.

Marsh L., *Good manager: Good coach? What is needed for effective coaching?*, in "Industrial and Commercial Training", 24, 9, 1992, pp. 3-8.

Melacarne C., *Apprendimento e formazione nella vita quotidiana. Sull'identità del professionista dell'educazione*, Napoli, Liguori, 2011.

Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Milano, Guerini e Associati, 1993.

Palmieri C., Pozzoli B., Rossetti S.A., Tognetti S. (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Pati L. (a cura di), *Tutorship e attività di tirocinio: tra pensieri, vissuti e azioni*, Milano, Educatt, 2012.

Premoli S., *Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi*, in "Pedagogia Oggi", XV(2), 2017, pp. 437-445.

Premoli S., *Educatori in ricerca. Un'esperienza locale tra teorie e pratiche*, Roma, Carocci, 2015.

Regoliosi L., Scaratti G. (a cura di), *Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento*, Roma, Carocci, 2002.

Sani F., Pandolfi L., *Modelli e percorsi di tirocinio per l'Università*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Striano M., *Introduzione alla pedagogia sociale*, Bari, Laterza, 2004.

Received September 17, 2019

Revision received October 1/November 1, 2019

Accepted November 13, 2019