

Required competences and specific training for learning tutor

Il tutor dell'apprendimento tra competenze richieste e formazione specifica

Cristina Gaggioli^a, Moira Sannipoli^{b,1}

^a *Università degli Studi di Perugia*, cristina.gaggioli@unipg.it

^b *Università degli Studi di Perugia*, moira.sannipoli@unipg.it

Abstract

The present contribution wants to start a reflection on the evolution of the professional educator role given the recent normative interventions and some new circles of intervention. Starting from a synthesis of research about the courses that in Italy are proposed today for the formation of tutor learning, the following job proposes a pedagogic reading of this new profile. It appears a well-defined frame of functions that however needs a more suitable definition in terms of formation and professional identity, not always so anchored to educational knowledges and postures.

Keywords: educator; tutor; learning; training.

Abstract

Il presente contributo intende avviare una riflessione sull'evoluzione della figura dell'educatore professionale alla luce dei recenti interventi normativi e di alcuni nuovi ambiti di intervento. Partendo da una sintesi di ricerca sui corsi che vengono proposti oggi in Italia per la formazione di tutor di apprendimento, il seguente lavoro propone una lettura pedagogica di questo nuovo profilo. Ne emerge un quadro di funzioni ben definito che necessita però di una più adeguata definizione in termini di formazione e di identità professionale, non sempre così ancorata a saperi e posture educative.

Parole chiave: educatore; tutor; apprendimento; formazione.

¹ Il presente contributo, esito di un lavoro ideato collaborativamente, può essere attribuito per i paragrafi 1 e 2 a Sannipoli; per il paragrafo 3 a Gaggioli. Il paragrafo 4 è stato scritto congiuntamente dalle due autrici.

1. Professioni educative e nuove emergenze

La figura dell'educatore è recentemente tornata all'attenzione del dibattito politico, culturale e scientifico (Anderson & Herr, 2015; Bertolini & Caronia, 2015; Iori, 2018; Maccario, 2015; Oggioni, 2014; Perla & Riva, 2016; Tramma, 2015;) nonostante questi professionisti da tempo vivono ed interpretano trame e contesti formativi molto diversificati.

L'articolo 4 del Disegno di Legge n. 2443/2016 "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista", assorbita negli articoli dal 584 al 601 della L. n. 205/2017 ("Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018") ripercorre la complessità e l'eterogeneità degli ambiti e degli interventi. Gli elementi che tengono insieme questa molteplicità di esperienze non sono così semplici da definire viste le continue transizioni e contaminazioni tra i professionisti che a vario titolo vivono ed interpretano relazioni di aiuto. Tracciare il senso più profondo del lavoro educativo significa tentare di individuare un distinguo tra pratiche di cura che spesso accompagnano l'educativo ma non si identificano con esso. Se l'educativo dialoga infatti con saperi socio-assistenziali e riabilitativi, sicuramente è ben distinto da questi. "L'evento educativo implica sempre una intenzionalità orientata verso determinati fini (dimensione teleologica) e sorretta da valori (dimensione assiologica) [...]. L'educazione è protesa verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi; è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è rivolto principalmente alla dimensione del futuro" (Iori, 2018, p. 23).

La centralità dell'intervento educativo è oggi inevitabilmente legata anche a nuove emergenze che aprono scenari di intervento inediti e che delineano possibilità di azione e di riflessione differenti.

La normativa sui Bisogni Educativi Speciali (BES) e sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ha di fatto tracciato un nuovo ambito professionale che chiama in causa l'educazione in termini di sostegno allo studio e di riduzione di barriere e/o ostacoli all'apprendimento, all'attività e alla partecipazione sociale (WHO, 2001). In particolar modo nella Dir. M. del 2012 si legge: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: Special Educational Needs). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale" (p. 2). Per evitare che i BES siano letti esclusivamente come derivati di una patologia e/o di uno svantaggio e che possano essere intesi solo in una logica riparatoria, è necessario che possano essere letti su un piano di diritto-bisogno "normale" che per essere esercitato e soddisfatto necessita di un intervento speciale, specifico, spesso individualizzato e/o personalizzato,

sicuramente competente (Gaspari, 2014; Ianes & Cramerotti, 2013; Pavone, 2015; Zappaterra, 2016). Un bisogno che se adeguatamente sostenuto evolve insieme all'intervento educativo che lo accompagna perché sempre dentro una storia e una relazione. "Ogni bambino ha gli stessi diritti, ma ogni bambino – non solo quello disabile – ha bisogni diversi, in relazione alle proprie abilità, al luogo dove è nato, alla situazione politica, economica, sociale, culturale dove vive. I bisogni [...] non sono speciali, sono specifici della sua persona e vanno valutati caso per caso nell'ottica della realizzazione del suo superiore interesse" (Carazzone, 2006, p. 22).

Se è vero però che almeno da un punto di vista normativo l'iter di azioni in ambito scolastico è definito in maniera dettagliata, rimane di sfondo tutta una serie di interventi che possono incidere in maniera significativa sull'evoluzione della difficoltà e che spesso vanno a gravare su tempi e spazi oltre la scuola stessa. Non a caso nella stessa Direttiva si chiarisce come la presa in carico dei BES debba essere al centro dell'attenzione e dello sforzo congiunto della scuola e della famiglia, spesso lasciata sola nel suo compito di sostegno e potenziamento. Nelle "Linee Guida per il Diritto allo Studio degli Alunni e degli Studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento" allegate al D.M. n. 5669/2011, si legge che la famiglia sostiene la motivazione e l'impegno dell'alunno o studente nel lavoro scolastico e domestico, verifica regolarmente lo svolgimento dei compiti assegnati; verifica che vengano portati a scuola i materiali richiesti; incoraggia l'acquisizione di un sempre maggiore grado di autonomia nella gestione dei tempi di studio, dell'impegno scolastico e delle relazioni con i docenti.

"I genitori sono chiamati a confrontarsi con una complessità crescente, con realtà di cui non possiedono idonee categorie di analisi, si trovano a dover risolvere situazioni problematiche per le quali non hanno strumenti, esempi, schemi di azioni adeguati" (Fabbri, 2008, p. 51).

Di fatto sono sicuramente numerose le esperienze di educatori professionali che in contesti di domiciliarità, su mandato dei servizi socio-sanitari in casi di povertà o svantaggio socio-economico e culturale o su specifica richiesta delle famiglie stesse, sono stati chiamati a compiti di sostegno nelle attività di studio. La figura dell'educatore trova così spesso una sua esplicitazione nella funzione del tutor di apprendimento che sicuramente negli ultimi anni ha rappresentato una possibile evoluzione in questa direzione.

2. Il tutor di apprendimento

Il termine "tutor" comincia ad essere utilizzato per la prima volta in ambito educativo nel Thesaurus Europeo dell'Educazione, pubblicato da Eurydice del 1991. Nel documento il tutor è definito come una figura professionale autonoma dall'insegnante, ma necessaria e funzionale per la formazione dei giovani in una logica di educazione permanente. Partendo da una matrice di stampo socio-costruttivista l'azione del tutor si traduce nell'individuare la "zona di sviluppo prossimale" (Vygotskij, 1934/1990) di colui che si sta accompagnando per andare mano a mano ad allestire azioni di scaffolding (Bruner, 1997), di sostegno e aiuto che vanno progressivamente ad affievolirsi per permettere all'altro di sperimentare spazi crescenti di autonomia (Barnier, 2001). In questo senso il compito del tutor tiene insieme oltre alle dimensioni relazionali, compiti istruttivi, ma anche di moderazione e mediazione, un "connettere la reale situazione (di competenze) e quella attesa [...], attraverso processi di riconoscimento reciproco in cui ognuno

attribuisce all'altro delle potenzialità, [...], dove il cammino si attua sulla base di un accordo intersoggettivo circa gli obiettivi e i mezzi" (Magnoler, 2017, p. 96).

La figura del tutor ha assunto nel contesto italiano funzioni differenti legate a compiti e campi specifici quali la formazione iniziale e in itinere degli insegnanti in termini di professionalizzazione (Laneve & Pascolini, 2014; Lussi Borer, Yvon & Durand, 2015; Magnoler, 2012;) anche in modalità e-learning (Rivoltella, 2006), l'esperienza nell'alternanza scuola-lavoro (Nicoli & Salatin, 2018), l'accompagnamento degli studenti universitari nei corsi di laurea (Biagioli, 2015; Torre, 2006).

Il tutor di apprendimento rappresenta una delle possibili declinazioni di questa figura e in particolare rappresenta per gli studenti con BES un anello di congiunzione tra l'intervento scolastico e quello familiare con funzioni specifiche che riguardano in particolare modo:

- il lavoro sul metodo e sulle strategie di studio;
- il supporto nello studio pomeridiano;
- l'affiancamento nell'utilizzo consapevole degli strumenti compensativi;
- l'allestimento di spazi di studio individuali e cooperativi;
- la mediazione costante tra studente, famiglia, scuola ed eventuali servizi coinvolti.

Nelle diverse funzioni che questa figura è chiamata a svolgere, è sicuramente centrale il lavoro sul metodo di studio che di fatto condiziona fortemente anche i restanti compiti. Lo studio è sicuramente un'attività complessa che intreccia insieme variabili cognitive, metacognitive ed emotivo-relazionali (De Beni, Moè & Cornoldi, 2003; De Beni, Zamperlin, Fabris & Meneghetti, 2015). Il metodo di studio ha quindi a che fare con la motivazione, l'organizzazione della attività di studio, le strategie di comprensione e la memoria, ma anche con una crescente consapevolezza del proprio stile cognitivo e dell'approccio messo in campo. "Uno studente ben organizzato sa alternare in modo equilibrato impegni e svaghi, conosce con esattezza il proprio tempo a disposizione per studiare, evita la preparazione affrettata dell'ultimo momento, conosce la propria velocità di lettura e comprensione, sa usare e organizzare il tempo di cui dispone, secondo le personali esigenze e gli impegni che si è prefissato (Legrenzi, 1994)" (De Beni, Zamperlin, Fabris & Meneghetti, 2015, p. 16). Lavorare sul metodo per un tutor di apprendimento significa anche maturare consapevolezza rispetto allo stile di apprendimento, al canale sensoriale di preferenze, allo stile cognitivo prevalente. Di fronte ad un testo uno studente può prediligere un quadro d'insieme (stile globale) oppure i singoli particolari e i dettagli (stile analitico), può procedere in maniera sistematica o intuitiva, può prediligere il codice linguistico (stile verbale) o quello visuo-spaziale (stile visivo). Anche nella risoluzione di compiti chi apprende può prediligere uno stile più riflessivo che procede con accuratezza e lentezza oppure uno più impulsivo, che privilegia elaborazioni veloci, uno stile convergente, se si ha bisogno di partire dalla base delle informazioni possedute o più divergente, se invece si procede in maniera creativa ed autonoma (Stella & Grandi, 2011; Sternberg, 2003). Permettere allo studente di diventare consapevole di queste preferenze cognitive è sicuramente una mossa vincente per l'acquisizione di una autonomia di studio.

Il lavoro sui compiti, che spesso implica l'attivazione di strategie di individualizzazione rispetto ai differenti saperi disciplinari, è esso stesso un lavoro essenziale. Nel riconoscimento che le competenze educative sono necessarie e prioritarie affinché la relazione di mediazione avvenga e si realizzi, è necessario prevedere che l'educatore-tutor padroneggi il sapere che è chiamato a rendere fruibile. "Nel supporto allo studio il

tutor ha il difficile compito di rendere intelligibili e accessibili questi nuclei fondanti delle discipline ai ragazzi che, per qualche motivo, fanno fatica a raggiungerli” (Rialti, 2016, p. 47). L’attività di sostegno allo studio pomeridiano può assumere forme differenti (Cooper, Lindsey & Nye, 2000), realizzandosi attraverso momenti individuali o anche attraverso la costruzione di piccoli gruppi, appositamente progettati per favorire contesti di apprendimento cooperativo e metacognitivo.

Altra competenza richiesta al tutor è quella relativa alla conoscenza e all’utilizzo degli strumenti compensativi che possono essere proposti, in collaborazione con la scuola e lo studente, gradualmente e sempre come possibili mediatori all’apprendimento, qualora lo studente con disturbo specifico ne avverta la necessità e la funzionalità (Fogarolo & Scapin, 2010).

Nel lavoro di mediazione tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari il tutor ha il compito di descrivere in maniera dettagliata il profilo di funzionamento in termini di apprendimento dello studente che sta accompagnando, cercando in un’ottica di collegialità e condivisione, di avviare una proficua contaminazione rispetto agli ostacoli da superare in termini contestuali e rispetto ai possibili interventi che possono, nel rispetto dell’impegno, facilitare il carico di studio e quindi necessariamente anche il successo o meno nell’apprendimento.

Risultano ben evidenti le funzioni del tutor d’apprendimento, che non può che prevedere come condizione di partenza il titolo di educatore professionale, ma che probabilmente necessita anche di un percorso di perfezionamento che consente l’affinamento di alcune competenze metodologiche e relazionali non necessariamente incontrate e acquisite nel percorso triennale.

3. Una rassegna delle proposte formative

Quale offerta formativa viene proposta oggi a chi intende acquisire competenze per poter lavorare in ambito educativo come tutor dell’apprendimento? Quali sono i titoli di accesso richiesti? Quante ore di didattica prevede il percorso formativo e quali contenuti propone?

A partire da queste domande a carattere descrittivo si è pensato di avviare un’analisi seguendo orientativamente le fasi che caratterizzano una sintesi di ricerca (Pellegrini & Vivanet, 2018); partendo proprio dalla definizione di un protocollo di sintesi che andasse a delimitare tempistiche, strumenti utilizzati per la conduzione della ricerca, definizione dei criteri di inclusione-esclusione adottati, informazioni da codificare, tecniche per l’analisi e la sintesi dei dati.

Per rispondere alla domanda di ricerca ci siamo calati nei panni di un educatore che, volendo accrescere le sue competenze professionali, decide di seguire un corso di aggiornamento per conseguire la qualifica di tutor dell’apprendimento.

Ci siamo dunque chiesti quali sono ad oggi le proposte che caratterizzano l’offerta formativa esistente.

L’obiettivo è quindi quello di trovare i corsi rispondenti alla domanda di ricerca posta, in modo da avere una certa rappresentatività dei corsi per la formazione di tutor dell’apprendimento, tenendo in considerazione a chi sono rivolti, da quali enti vengono erogati, il carico didattico e i contenuti proposti.

Per la ricerca dei corsi in rete sono stati utilizzati motori di ricerca generalisti, in grado di effettuare la ricerca fra un'enorme quantità di siti web, inserendo i termini "tutor AND apprendimento AND corso".

Sono stati presi in esame i primi dieci corsi rispondenti ai criteri di ricerca individuati.

I criteri fissati per stabilire le regole in riferimento alle quali includere o escludere i corsi nella sintesi prodotta sono:

- corsi erogati da università, associazioni nazionali e centri studi/enti privati;
- corsi con almeno 48 ore di didattica erogata (sia in presenza che online);
- corsi che siano specificatamente rivolti alla formazione di tutor.

Per ciascun corso selezionato sono state rilevate e codificate le informazioni utili alla sintesi, in base alla domanda di ricerca e ai criteri di inclusione. I dati codificati sono stati riportati in foglio di calcolo e posti in una matrice in cui vengono disposti in riga i singoli corsi selezionati e in colonna le variabili ritenute rilevanti per il processo di sintesi.

Gli esiti della codifica sono stati sintetizzati integrando sia i risultati qualitativi (prodotti attraverso la tecnica della *content analysis*) che quantitativi.

Dai dati raccolti emerge che sui dieci corsi selezionati, quattro sono erogati da Università statali, quattro da enti privati di formazione, e due da associazioni nazionali (Figura 1).

	didattica erogata (n. ore)	stage/tirocini (n. ore)
università 1	48	0
università 2	80	0
università 3	175	0
università 4	160	0
ente 1	64	0
ente 2	120	50
ente 3	48	0
ente 4	50	0
associazione 1	80	60
associazione 2	48	30

Figura 1. Sintesi del numero di ore di didattica erogata ed esperienze di tirocinio diretto previste nei corsi analizzati.

In media la durata dei corsi universitari supera le 110 ore di didattica erogata, nella maggior parte dei casi, in modalità blended, ossia sia in presenza che online, prevedendo approfondimenti in piattaforma. L'offerta formativa erogata dagli Atenei rientra, nella totalità dei casi, nei percorsi di perfezionamento e aggiornamento post lauream.

I corsi proposti da enti privati (quattro) e associazioni (due) presentano un'offerta didattica che propone in media circa 68 ore di formazione, con modalità che vanno da un 100% di ore in presenza fino a corsi che prevedono il 100% di didattica online. Tuttavia, la modalità blended risulta essere la più frequente.

In tre corsi su dieci è previsto un tirocinio formativo (stage) che si configura nella maggior parte dei casi come completamento del percorso formativo offrendo la possibilità

di avviare un'esperienza diretta in un ambito specifico (per lo più in “doposcuola specialistici”).

Andando ad analizzare i destinatari a cui questi percorsi formativi si rivolgono (Figura 2), è interessante notare come al di là dei corsi erogati dalle università, aperti ai laureati, tutti sono rivolti nel 100% dei casi ad insegnanti, seguiti da psicologi (sei corsi su dieci), educatori professionali (cinque su dieci), logopedisti (cinque su dieci) e pedagogisti (quattro su dieci).

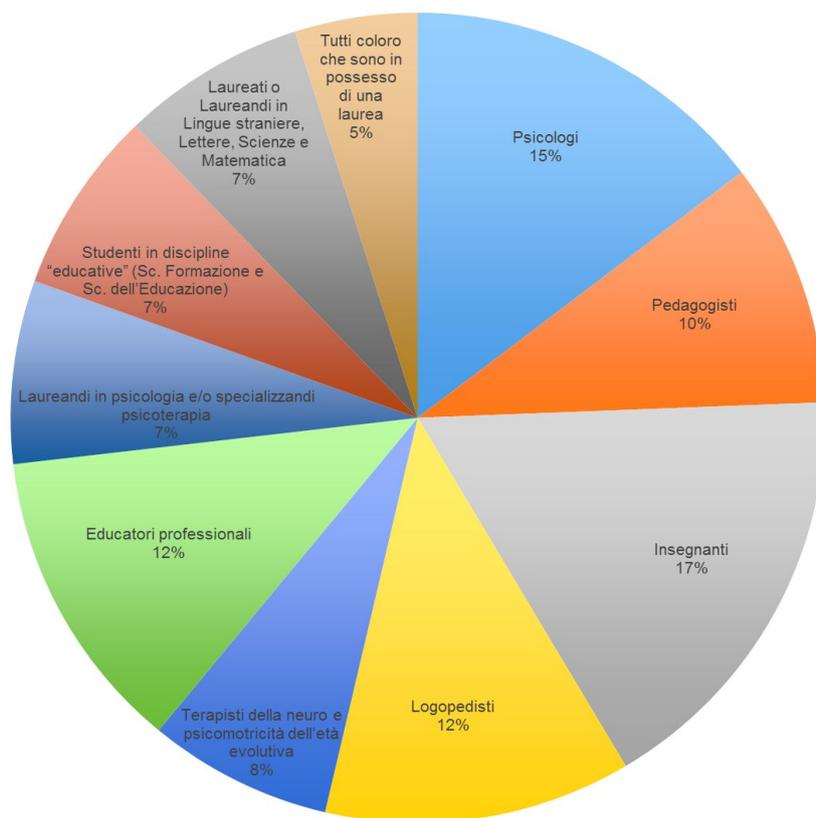


Figura 2. Figure professionali a cui sono rivolti i corsi analizzati.

Un corso su dieci si rivolge anche ad altre figure professionali del mondo sanitario e socioeducativo, come pedagogisti clinici, insegnanti di sostegno, neuropsichiatri infantili, neurologi, pediatri, foniatri, terapisti occupazionali, tecnici della riabilitazione psichiatrica, Assistente Educativo Culturale (AEC), medici o più in generale ad “altre figure professionali interessate”.

Laddove il corso non si presenta come un percorso formativo post lauream nel 7% dei casi si rivolge anche a studenti, laureandi, laureati alla triennale in Psicologia e in “ambito educativo” dove solo in alcuni casi vengono esplicitamente indicate le lauree in Scienze dell'Educazione o in Scienze della Formazione Primaria.

Se da un lato questa tipologia di corso si rivolge per lo più ad insegnanti o professionisti della riabilitazione, dall'altro prevede che possano accedervi anche i cosiddetti disciplinaristi, ovvero laureati in uno specifico ambito disciplinare, come figure in possesso dei requisiti necessari per il potenziale conseguimento del titolo di tutor per il supporto extrascolastico ad alunni e studenti.

Anche in questo caso gli obiettivi dei corsi e le definizioni della figura del tutor che ne derivano, sono varie anche se riassumibili in alcune caratteristiche salienti.

Già a partire dalla denominazione si parla nella maggior parte dei corsi di Tutor dell'apprendimento, sottolineando in molti casi la specificità legata al lavoro di gestione dei compiti pomeridiani nei bambini e adolescenti con diagnosi di DSA, ma anche con BES più in generale; ma tale figura in altri corsi viene anche denominata: Tecnico dell'Apprendimento, Homework Tutor o tutor specifico per DSA, legandolo anche ad attività dopo scolastiche.

Dalle informazioni fornite emerge che l'obiettivo principale dei corsi è:

- formare personale qualificato in grado di fornire supporto nello svolgimento dei compiti scolastici a bambini e ragazzi con difficoltà e DSA;
- fornire conoscenze e sviluppare competenze nell'ambito dell'apprendimento. In particolare, si propone di fornire gli strumenti teorici e metodologici degli aspetti dell'apprendimento e le conoscenze e gli strumenti per la progettazione di interventi finalizzati a sostenere e promuovere l'apprendimento, a diversi livelli e nei diversi ambiti disciplinari;
- sviluppare competenze specifiche ed acquisire conoscenze tecniche utili per la progettazione, la gestione e la valutazione degli interventi di tutorship, di supporto e di sostegno ai processi di apprendimento nei contesti di formazione e scolastici;
- fornire gli strumenti teorici e metodologici necessari per supportare i processi di apprendimento degli studenti con diagnosi di DSA, per i diversi gradi di istruzione e nei diversi ambiti disciplinari;
- sostenere lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze utili per accompagnare studenti con DSA nella fascia della scuola primaria e secondaria di primo grado.

A questo scopo i corsi intendono formare personale qualificato in grado di:

- seguire i bambini e i ragazzi con DSA e/o BES promuovendone la crescita dal punto di vista dell'autonomia, della partecipazione e dell'integrazione in classe. L'uso di metodologie didattiche attive, tecnologie informatiche e strategie psicoeducative è funzionale a tali obiettivi;
- seguire i ragazzi con DSA, promuovendone l'autonomia, la partecipazione e l'integrazione attraverso l'uso di metodologie didattiche attive, di strategie psicoeducative e di tecnologie informatiche;
- sostenere i processi di apprendimento attraverso l'accompagnamento qualificato nei compiti a casa, mirando al graduale incremento dell'autonomia dello studente con DSA;
- facilitare i processi comunicativi tra famiglia, scuola e servizi, contribuendo alla realizzazione di efficaci interventi sinergici;
- svolgere il ruolo di facilitatore e guida per i processi di apprendimento, di promotore dell'autonomia e di mediatore nei rapporti famiglia-scuola.

Tale figura opera:

- nell'ambito didattico-pedagogico con il compito di garantire il pieno raggiungimento del potenziale di tutti quegli studenti che da soli non riescono ad applicare strategie adeguate allo studio e di tutti gli studenti certificati con DSA e Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività (ADHD);

- sia in ambito domiciliare (supporto allo studio pomeridiano a casa) sia in ambito scolastico o extra-scolastico (all'interno di doposcuola e laboratori sul metodo di studio);
- con studenti con difficoltà specifiche di apprendimento, per promuovere la loro autonomia, all'interno di progetti quali Doposcuola specialistici per alunni con DSA della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado;
- nei contesti scolastici ed extra-scolastici, svolgendo attività di “doposcuola specialistici” con alunni di scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado.

Altro aspetto particolarmente interessante sono i contenuti dei corsi (Figura 3).

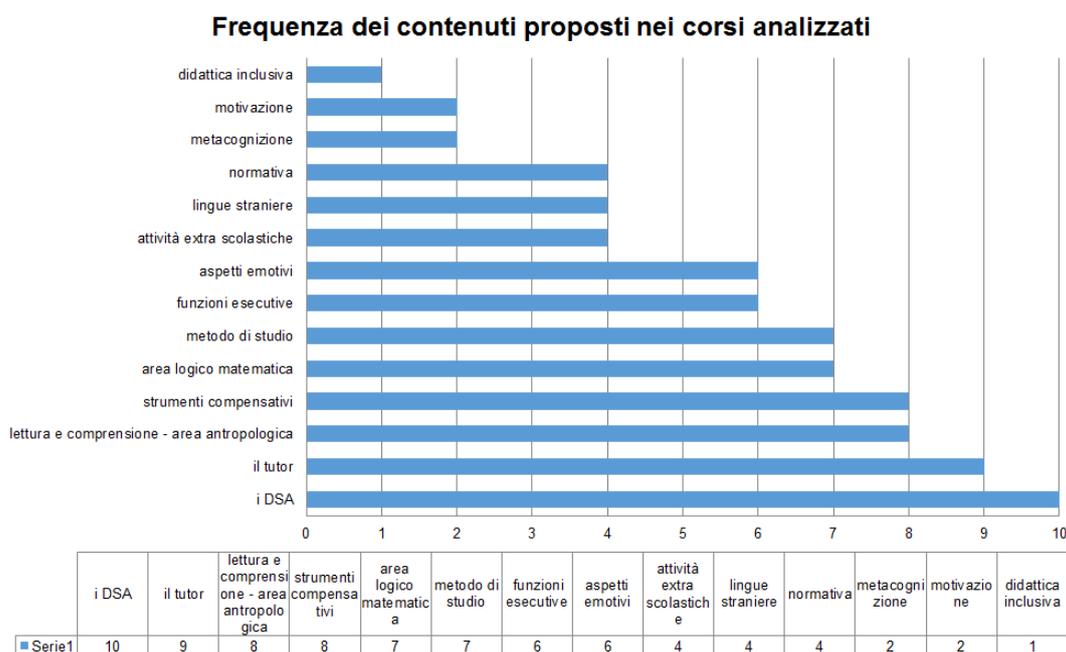


Figura 3. Frequenza dei contenuti che vengono proposti nei dieci corsi analizzati.

Il 100% dei corsi tratta la tematica dei DSA (eziologia e diagnosi), in molti casi (sei su dieci) associata allo studio delle funzioni esecutive.

Un altro argomento trattato nella quasi totalità dei corsi è inerente alla definizione della figura del tutor, in termini di ruolo e funzioni.

In generale la maggior parte dei corsi tratta la tematica del metodo di studio con una forte caratterizzazione non solo psicologica, ma anche didattica che va ad approfondire metodi e strategie per l'apprendimento dei saperi inerenti ai vari ambiti disciplinari (area antropologica, logico-matematica e linguistica legata non solo ai processi di lettura, comprensione, espressione scritta nella lingua madre, ma anche in altre lingue).

Altri aspetti come motivazione, gestione emotiva, metacognizione, normativa vengono specificamente trattati non in tutti i corsi.

In un solo corso su dieci è presente un modulo dedicato alla didattica inclusiva.

4. Conclusioni

A 65 corsisti frequentanti il corso di perfezionamento in “Tutor dell’apprendimento” presso l’Università di Padova, è stato chiesto chi può essere il tutor. Dalla ricerca (Meneghetti & Zamperlin, 2017) emerge che la prevalenza delle risposte ha identificato che si tratta di una figura esperta con una formazione specifica: può trattarsi di un insegnante, un operatore che lavora in un ambiente non scolastico o anche un genitore. Sulla base dell’analisi riportata viene definito il profilo del tutor dell’apprendimento, che funge da insegnante, facilitatore, supervisore; sostenendo e coordinando i processi cognitivi, emotivo-motivazionali e metacognitivi dell’apprendimento del *tutee*, con competenze di tipo psicologico, comunicativo-relazionale, metodologico, didattico e organizzativo, che potrà acquisire attraverso una specifica formazione.

La necessità di una formazione specifica è senza dubbio uno degli elementi che emerge con maggior forza, testimoniata anche dal numero sempre crescente dei corsi che vengono proposti in tale ambito, ma molto diversificata nei tempi, nei contenuti e nelle modalità. Se infatti alcune tematiche sono toccate in maniera trasversale, sembrano continuare ad essere assenti alcuni elementi fondamentali per l’esercizio delle funzioni richieste a questi professionisti. A non essere definita è la postura della relazione educativa che caratterizza questo intervento, il suo essere di connessione e di apertura rispetto a tutti gli altri contesti apprenditivi. Nella necessità di riconoscere fondamentale per questa professione un’autentica epistemologia della pratica sembra essere completamente assente la dimensione riflessiva che rende competente e specifico questo intervento (Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Mortari, 2002; Schön, 1993;). La quasi assenza di esperienze di tirocinio ne è di fatto una dimostrazione, non alimentando così momenti osservativi e di documentazione.

Un percorso formativo diviene “professionalizzante” nel momento in cui è finalizzato ad una padronanza professionale specifica caratterizzata da: una finalità pratica (atta a costruire, sviluppare le competenze professionali necessarie all’esercizio della professione); “la specificità del saper insegnare” (che implica la padronanza dei “saperi per insegnare” e dei “saperi da insegnare”); una pratica riflessiva (Altet, 2003).

Una questione aperta resta però legata ai destinatari di questi percorsi nonché alla natura e all’effettiva “professionalizzazione” dei corsi stessi.

Il primo elemento riguarda prettamente il “chi è il tutor”, la rassegna presentata ha mostrato come oggi si spazi potenzialmente dal professionista al genitore, ma qui entra in gioco un’altra dimensione: quella del “come” si diventa tutor.

Nonostante l’apertura a diverse tipologie di professionisti, andrebbe probabilmente rivendicata la centralità del profilo dell’educatore visto che i compiti che si è chiamati a svolgere, per essere significativi ed efficaci, dovrebbero collocarsi dentro una cornice pedagogica che legge l’apprendimento e la mediazione come possibili forme di cura educativa. L’intervento di sostegno dovrebbe esprimere una postura che è bene definita: “l’assunzione di *responsabilità* verso l’essere dell’altro, che è orientata da *premura* per l’altro, il sentire *reverenza* per l’altro, il nutrire la disposizione a *condividere l’essenziale* e il *coraggio* nell’intraprendere iniziative” (Mortari, 2015, p. 177). Se da un lato quindi può essere ipotizzato un percorso di perfezionamento che chiede come requisito di partenza una laurea triennale in Scienze dell’Educazione e della Formazione (L-19), dall’altro l’indirizzo per l’educatore socio-pedagogico potrebbe caratterizzarsi in maniera più specifica all’interno dello stesso corso di laurea. Dal momento che molto spesso si ha a che fare con “corsi di studio finalizzati al profilo professionale di un educatore e di un

formatore in grado di inserirsi entro ambiti di lavoro diversi, si nota che gli insegnamenti rispondono ad esigenze differenti e, talvolta, lo studente viene lasciato libero di costruirsi un percorso di studio con insegnamenti in alternativa e a scelta” (Restiglian, 2017, p. 59). Non necessariamente quindi alcuni contenuti e tematiche possono essere adeguatamente approfondite.

Altra lettura significativa può essere fatta a partire dalle riflessioni sul metodo di studio e sui professionisti che ne sono co-responsabili. Sicuramente rispetto a questo va maggiormente affermato il compito della scuola, chiamata a rivendicare una responsabilità educativa rispetto all’acquisizione delle strategie di studio, dell’*imparare ad imparare*. Tutto questo è dato spesso per scontato come se non potesse essere promosso un intervento educativo finalizzato all’autoregolazione cognitiva. “La didattica metacognitiva ha dimostrato la sua efficacia sia per l’affinamento di competenze trasversali, come l’attenzione, la memoria, il metodo di studio, sia per l’apprendimento di abilità più prettamente curriculari, come la lettura e la comprensione del testo, la matematica, la scrittura” (Cottini, 2018, p. 245). Anche in merito agli aspetti cognitivi e metacognitivi sarebbe bene interrogare il percorso di formazione iniziale e in itinere dei docenti non sempre adeguatamente pensati per consentire un’autentica presa di coscienza dei processi implicati nell’apprendimento, in termini di attenzione, memoria, processi esecutivi, motivazione, autoefficacia, stili di attribuzione, sfera emozionale, stili cognitivi.

Interessante anche notare come il corso per tutor di apprendimento definisca come possibili destinatari studenti con DSA, come se le difficoltà nello studio fossero attribuite esclusivamente di questi alunni. In realtà, al di là di bambini e ragazzi che esprimono e manifestano bisogni educativi speciali e che possono incorrere in difficoltà di apprendimento, possono verificarsi situazioni di margine che per motivi anche più contestuali che personali, potrebbero chiedere l’intervento di un sostegno oltre la scuola. Se è vero che troppo spesso “il principio di prestazione premia chi non ha fatto nessuno sforzo per apprendere e punisce chi, nonostante gli sforzi, non arriverà mai alla stabilità, alla velocità e alla prontezza degli altri” (Stella, 2016, p. 97), dall’altro lato è importante ricordare come nessun apprendimento significativo procede in maniera lineare e compatta, ma è sempre il risultato di accomodamenti e adattamenti continui e anche possibili inciampi.

L’eccessiva relazione tra tutor di apprendimento e studenti con DSA può correre il rischio di essere categorizzante e poco rispettosa della specificità dei funzionamenti cognitivi, con e oltre le difficoltà o i disturbi.

Per concludere, sembra esserci oggi una varietà di proposte che se da un lato testimoniano l’interesse verso questa nuova figura professionale emergente, dall’altro la allontanano sempre più da una definizione chiara del suo profilo professionale.

L’esigenza di una figura come il tutor esperto nei processi di apprendimento sembra nascere dalla necessità di ritagliare un “tempo educativo” che come dice Canevaro (2013) “non è il tempo della somma delle lezioni” (p. 194), ma è un tempo dedicato alla cura educativa.

Bibliografia

Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d’insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New public management and the new professionalism in education: Framing the issue. *Education policies analysis archives*, 3(84), 2–6.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris: L'Harmattan, Savoir et Formation.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*. Milano: FrancoAngeli.
- Biagioli, R. (ed.). (2015). *Tutor and mentoring in education*. Pisa: ETS.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto*. Trento: Erickson.
- Carazzone, C. (2006). Il bambino disabile come soggetto di diritti: cambiare prospettiva. In Fondazione Paideia-CEPIM Torino (ed.), *Nascere bene per crescere meglio. Esperienze e percorsi nella comunicazione della disabilità* (pp. 22-33). Torino: Fondazione Paideia-CEPIM.
- Cooper, H., Lindsey, J.J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487.
- Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Beni, R., Moè, A., & Cornoldi, C. (2003). *Amos. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento*. Trento: Erickson.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università. Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Trento: Erickson.
- Disegno di Legge del 21 Giugno 2016, n. 2443. *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga*.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 45–55.
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, M. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: Franco Angeli.
- Fogarolo, F., & Scapin, C. (2010). *Competenze compensative: tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Trento: Erickson.
- Gaspari, P. (ed.). (2014). *Pedagogia speciale e BES*. Roma: Anicia.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2013). *Alunni con BES/bisogni educativi speciali. Indicazioni operative*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Laneve, C., & Pascolini, F. (2014). *Nella terra di mezzo. Una ricerca sui supervisori del tirocinio*. Brescia: La Scuola.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.*
- Lussi Borer, V.L., Durand, M., & Yvon, F. (2015). *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation.* Bruxelles: De Boeck.
- Maccario, D. (2015). *Le nuove professioni educative: la didattica nei servizi culturali e socio-assistenziali.* Roma: Carocci.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione: la professionalizzazione degli insegnanti.* Lecce: Pensa multimedia.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze.* Milano: FrancoAngeli.
- Meneghetti, C., & Zamperlin, C. (2017). Il tutor dell'apprendimento: funzioni, competenze, conoscenze. *Difficoltà di Apprendimento e Didattica Inclusiva*, 4, 457–468.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2011). Decreto Ministeriale del 12 luglio 2011, n. 5669. *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2012). Direttiva del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente.* Milano: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura.* Milano: Raffaello Cortina.
- Nicoli, D., & Salatin, A. (2018). *L'alternanza scuola lavoro. Esempi di progetti tra classe.* Trento: Erickson.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento.* Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e Bisogni Educativi Speciali.* Milano: Mondadori.
- Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2018). *Sintesi di ricerca in educazione. Basi teoriche e metodologiche.* Roma: Carocci.
- Perla, L., & Riva, M.G. (ed.). (2016). *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali.* Brescia: La Scuola.
- Restiglian, E. (2017). *La formazione iniziale degli educatori della prima infanzia. Realtà e prospettive.* San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Rialti, E. (ed.). (2016). *Il manuale per i tutor di apprendimento. Scritto dai tutor per i tutor.* Firenze: Libri Liberi.
- Rivoltella, P.C. (2006). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti.* Roma: Carocci.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo.
- Stella, G. (2016). *Tutta un'altra scuola! Quella di oggi ha i giorni contati.* Firenze: Giunti.
- Stella, G., & Grandi, L. (ed.). (2011). *Come leggere la dislessia e i DSA.* Firenze: Giunti Scuola.

- Sternberg, R.J. (2003). *Stili di pensiero*. Trento: Erickson.
- Torre, E.M. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza (Original work published 1934).
- WHO. World Health Organization (2001). *ICF. Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- Zappaterra, T. (ed.). (2016). *Bisogni educativi speciali in classe*. Milano: FrancoAngeli.