

Tutorato e tutor nella riforma
di Giuseppe Bertagna

Questo articolo è apparso sul n.15 della rivista "SCUOLA E DIDATTICA" del 15 aprile
2004

La funzione tutorale compete a tutti i docenti. È, appunto, una funzione di sistema. È inimmaginabile un sistema educativo di istruzione e di formazione che non la eserciti. Non potrebbe mai essere definito "educativo". Solo su questa funzione strutturale diffusa e latente può essere immaginata la specificità dei compiti del docente coordinatore-tutor. Questa figura, introdotta dalla riforma, diventa una norma generale che tutte le scuole della Repubblica devono adottare per assicurare davvero agli allievi e ai genitori che essi incontrano personalmente, a uno a uno, un'istituzione che esercita fino in fondo la funzione tutorale che la deve contraddistinguere.

1. Tutor: stessa parola, diverse pratiche, opposte reazioni

In questi ultimi anni, si è assistito ad una diffusione molto significativa della figura del *tutor* nell'ambito delle politiche attive del lavoro.

Tutor e mondo delle politiche del lavoro

Il *tutor* esiste nei servizi per l'impiego e, durante l'obbligo formativo di cui all'art. 68 della legge 144/1999, secondo l'Allegato tecnico all'Accordo Stato-Regioni del 2 marzo 2000, è un operatore che «esegue il monitoraggio del percorso formativo dei giovani provvedendo anche a contattare le famiglie o ad attivare altri servizi di intervento sociale ove ritenuto necessario»¹. Svolge, quindi, funzione di diagnosi, sostegno e sviluppo personale ed orientamento sociale e professionale. Si ritrova, inoltre, ma con un ruolo in parte diverso dal precedente, in oltre 350.000 imprese, per seguire gli apprendisti e praticare, appunto, nei loro confronti, «l'apprendistato cognitivo ed operativo». Nonostante che le microimprese con meno di 10 addetti siano il 95,2% del sistema industriale italiano, oltre il 22% del totale delle imprese esistenti hanno istituzionalizzato questa figura. Si tratta soprattutto di medie-grandi aziende, ma non è senza significato il fatto che stiano procedendo nella stessa direzione anche aziende medio-piccole, e perfino piccole, ancorché di nicchia.

Nell'artigianato, poi, sono gli stessi imprenditori che, pur senza esserlo formalmente, assumono, comunque, ruoli e attenzioni da *tutor*. Si sta a poco a poco scoprendo, in altre parole, che questa figura non serve soltanto all'apprendista per imparare bene il lavoro, ma, come sempre capita a chi insegna ad un principiante, è, per chi la interpreta, anche un'occasione per impadronirsi in maniera più approfondita e creativa delle tecniche e delle condizioni di lavoro. Egli viene così ad assumere all'interno dell'organizzazione perfino un ruolo di impulso nella ricerca delle innovazioni di processo e di prodotto, purtroppo così poco praticata nel nostro tessuto industriale a causa delle ridotte dimensioni delle imprese. Si può dire, quindi, che le diverse figure del *tutor* non solo siano presenti in modo significativo nel mondo delle politiche attive al e del lavoro, ma, ben di più, siano anche ritenute, dallo stesso, come un valore prezioso da diffondere ancora di più e, soprattutto, viste le potenzialità che contengono, da concretizzare e qualificare meglio di quanto pur si sia già fatto finora.

Tutor e mondo universitario

Con ruoli specifici e differenziati, un po' sul modello anglosassone, i ruoli della funzione tutorale sono stati interessati da un'autentica esplosione anche nella formazione universitaria². Si sono diffusi i *tutor* degli studenti per l'accoglienza e per i piani di studio. Di solito, studenti più anziani che fanno consulenza a quelli più giovani. Orientarsi nell'organizzazione dei corsi e nei piani di studio introdotti con la riforma universitaria non è, del resto, facile. Si sono individuati, in secondo luogo, i *tutor* per

¹ Isfol, *Manuale per il tutor dell'obbligo formativo*, I libri del Fse, Roma 2003; Isfol, *Manuale per il tutor aziendale*, Ricerche e strumenti, Roma 2003.

² M. C. Pedicchio, I. Fontana (edd.), *Tutoring in European Universities*, Commissione Europea, Trieste, 2000; per la storia, E.E. Gordon, *Centuries of Tutoring: The History of Alternative Education in America and Western Europe*, University Press of America, Lanham 1990.

i tirocini formativi e gli stage. Le università stipulano convenzioni con imprese, enti e associazioni *profit* e *non profit*, manifatturiere e di servizi, in Italia e all'estero, per consentire agli studenti lo svolgimento di esperienze operative utili al proprio percorso formativo. Individuano, quindi, sia *tutor* che li seguono sui luoghi di lavoro, sia *tutor* che li aiutano nella restituzione universitaria delle esperienze condotte *in vivo*. Quasi sempre, i docenti universitari prima formano i due *tutor* complementari e poi anche supervisionano lo svolgimento del loro lavoro, favorendo le occasioni di incontro e di riflessione in comune. Il decreto legislativo 26/5/ 1997, che ha definito gli ordinamenti dei Corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle Scuole di Specializzazione per l'insegnamento secondario (Ssis), in terzo luogo, ha introdotto due ulteriori figure di *tutor* per la formazione iniziale degli insegnanti: il supervisore per il tirocinio, selezionato tra docenti della scuola e distaccato parzialmente o, in alcuni casi, integralmente dal servizio, e il *tutor d'aula* o docente accogliente.

Infine, se è vero che nessuna delle specifiche funzioni tutorali prima ricordate è svolta in modo diretto dal docente universitario, è anche vero che egli è chiamato, per legge, nel suo orario di servizio, ad accompagnare, sostenere, orientare, consigliare lo studente nello studio dei temi affrontati direttamente nei suoi corsi e a trovare i collegamenti tra il proprio insegnamento e il complesso delle esperienze formative comunque condotte dallo studente nel suo percorso universitario.

Come già per il mondo del lavoro, si può dire, in conclusione, che la funzione tutorale non solo sia presente in maniera significativa nel mondo degli studi universitari, ma, ben di più, sia anche ritenuta, dallo stesso, in generale, come un valore prezioso da diffondere ulteriormente e da concretizzare sempre di più, individuando e qualificando ancor meglio di quanto sia avvenuto finora specifiche figure di *tutor*.

Tutor e mondo della scuola

Un'aria affatto diversa si respira, invece, nella scuola, a proposito di figure tutorali specifiche per gli studenti, ritagliate all'interno della complessiva funzione tutorale tipica di ogni istituzione educativa. Di *tutor* parla, infatti, l'ordinanza ministeriale n. 455 del 1997 che istituisce i Centri territoriali permanenti per l'Educazione degli Adulti, ma ne parla, appunto, per la sua destinazione agli adulti, molto spesso anche stranieri, e alle «storie» formative del tutto particolari che essi portano ovviamente con sé. Di *tutor*, inoltre, parla il Ccni 31/8/1999, comma 3, quando individua le «funzioni obiettivo» che articolerebbero in nuove figure professionali, nella scuola, l'unica e uguale per tutti funzione docente. Ne prevede una dedicata al *tutoring* verso i colleghi e una dedicata al *tutoring* verso gli studenti. Parla di questa seconda, tuttavia, come di un compito professionale affidato ad uno o in casi eccezionali a due docenti in ogni istituzione, che si preoccupino del sostegno generale, non certo personalizzato, anche per una questione di numeri, agli studenti. Per l'accompagnamento, il sostegno, l'orientamento e il consiglio personalizzato ai singoli studenti, la scuola, infatti, preferisce far riferimento alla funzione tutorale esercitata dall'istituzione in generale e dall'ordinaria funzione docente di ogni insegnante in particolare. Non a caso, come i documenti della riforma Moratti hanno profilato, l'introduzione sistematica della figura del docente *tutor* per gli studenti, dalla scuola dell'infanzia alla conclusione del secondo ciclo, mentre si levavano numerosi e qualificati consensi alla proposta tra i genitori e la società civile, si è assistito ad una dura e sistematica opera di interdizione da parte dei sindacati della scuola, delle associazioni professionali degli insegnanti e di alcuni partiti politici particolarmente rappresentativi degli umori e degli interessi dei docenti. L'*establishment* pedagogico scolastico ha, infatti, per lo più, considerato questa ipotesi come un pericolo. Pericolo di introdurre una gerarchizzazione tra i docenti e di infrangere, quindi, il tradizionale principio dell'uguaglianza delle loro funzioni; pericolo di delegare soltanto al docente *tutor* l'esercizio di compiti che

dovrebbero essere, invece, comuni a tutti i docenti, i quali avrebbero, in questo modo, più di qualche alibi per dismettere le proprie responsabilità in proposito; pericolo, infine, di infrangere il principio dell'autonomia delle istituzioni scolastiche perché lo Stato, ritenendo di far rientrare la funzione del docente *tutor* tra i livelli essenziali di prestazione del servizio da assicurare a livello nazionale al fine di realizzare il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del I e del II ciclo, vincolerebbe in maniera eccessiva, fin, per questi aspetti, ad esautorarla, l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole, riconosciuta, invece, addirittura a livello costituzionale. Il docente *tutor* della riforma Moratti, d'altra parte, non è assimilabile alle figure tutorali prima menzionate e presenti nel mondo del lavoro e dell'università. Non è, infatti, il *tutor* d'aula (appoggio tecnico e relazionale che si aggiunge al docente di classe); nemmeno è l'esperto esterno all'équipe docente che interviene nelle difficoltà di apprendimento dello studente (*tutor* cognitivo); non è nemmeno chi aiuta lo studente ad apprendere una disciplina insegnata da un docente (colui che fa *tutoring* nelle università anglosassoni e in alcune esperienze nostre); né è l'*academic advising*, quello vicino ai *tutor* attuali nelle università, rivolto al *counselling* psicologico o all'integrazione e all'orientamento istituzionale dello studente. Il docente *tutor* della riforma Moratti, al contrario, è un docente che, in quanto insegnante, non è né più né meno degli altri colleghi. Ha un'abilitazione all'insegnamento come gli altri e partecipa, come gli altri, da comprimario, al lavoro dell'équipe che organizza l'insegnamento da destinare ad uno o più gruppi classe di ogni istituto. Egli, tuttavia, dopo aver acquisito una specifica formazione postlaurea specialistica per l'insegnamento, quando sarà a regime l'articolo 5 della legge n. 53/2003, oppure dopo aver dimostrato di possedere una specifica formazione maturata con esperienze in servizio, durante l'attuale fase transitoria, a differenza dei colleghi, non è assegnato soltanto allo *staff* di istituto, con organizzazione e utilizzazione verso gli allievi decisa poi in maniera del tutto autonoma dalle istituzioni scolastiche, ma è assegnato anche e obbligatoriamente ai singoli studenti che costituiscono un gruppo classe, per seguirli, unico tra i colleghi, dall'inizio alla conclusione di ogni grado scolastico (tre anni nell'infanzia, cinque anni nella primaria, tre anni nella scuola secondaria di I grado, cinque anni nel sistema dei licei, da tre a sette anni nel sistema dell'istruzione e formazione professionale), allo scopo di essere, in nome e per conto dello Stato, una specie di *ombudsman* del loro personale diritto sociale e civile: – a costituire una comunità di apprendimento, prima di tutto, come gruppo classe e, poi, insieme ai compagni degli altri gruppi classe, come gruppo allargato di allievi che partecipano alla dinamica organizzativa, relazionale ed identitaria di istituto; – a incontrare uno *staff* docente che predisponga ed attui in maniera coordinata, per il miglior apprendimento possibile di ciascuno, *Piani di Studio Personalizzati* (per questo il docente *tutor* svolge anche la funzione di docente coordinatore dell'équipe pedagogica che, a mano a mano, incontra gli studenti del gruppo classe che gli è affidato); – a veder narrativamente e unitariamente documentata dallo *staff* docente, nel *Portfolio delle competenze personali* di ogni studente, la maturazione del proprio progressivo progetto di vita (*orientamento*) e delle qualità dei propri apprendimenti (*valutazione*); – a partecipare in maniera attiva e protagonista, insieme alle famiglie, alla compilazione di questo *Portfolio*. Per svolgere i compiti che gli sono assegnati, il docente *tutor* della riforma Moratti ha a disposizione un certo numero di ore settimanali, oltre l'orario di insegnamento. Attualmente, in base al decreto legislativo di attuazione del primo ciclo degli studi, sono 4, tutte comprese nell'orario di servizio, per il docente *tutor* della scuola primaria (18 ore settimanali di insegnamento, 2 ore di programmazione con i colleghi dell'équipe, 4 ore per il tutorato). Data anche la maggiore complessità organizzativa delle scuole secondarie, sono, invece, 6 aggiuntive all'orario di insegnamento, anche come compenso, nella scuola secondaria di I grado e nel secondo ciclo, oppure in

parte comprese nelle 18 di insegnamento quando non si riuscisse a costituire una cattedra a 18 ore piene di servizio. Va, infine, segnalato che, accanto a questa figura ordinaria di docente *tutor*, la riforma Moratti, prevede, per il secondo ciclo del sistema di istruzione e di formazione, a partire dai 15 anni, anche l'istituzione di due altre possibili figure di *tutor*, destinate specificamente all'alternanza scuola lavoro: il *tutor formativo* interno all'istituzione di istruzione o di istruzione e formazione professionale e il *tutor formativo* esterno ad essa, designato dai soggetti che ospitano gli studenti per i percorsi di alternanza scuola lavoro. Il primo può coincidere con il docente *tutor* ordinario nel caso in cui tutti gli allievi che gli sono stati affidati proseguano i propri studi in alternanza scuola-lavoro. Se questa ipotesi non fosse, per tante ragioni, praticabile, tuttavia, la norma autorizza ogni istituzione di istruzione liceale e di istruzione e formazione professionale anche ad identificare un docente *tutor* di istituto per l'alternanza. Quest'ultimo naturalmente dovrà lavorare a stretto contatto con il *tutor* esterno e con il *tutor* ordinario del gruppo classe da cui lo studente in alternanza proviene.

2. Tutorato di sistema e figura del tutor nella riforma

Qualcuno ha ipotizzato che la liquefazione delle istituzioni sociali tradizionalmente deputate a svolgere in maniera latente la funzione tutorale nei confronti delle giovani generazioni spinga, oggi, la società «a riproporre quasi compulsivamente figure di *tutor* come antidoto alla scomparsa della funzione latente, come per assicurarsi, tramite la sua tangibilizzazione in specifici ruoli, che essa è presente e operante»³.

Tutorato di sistema

Osservo, tuttavia, che se il sistema educativo di istruzione e di formazione di un paese, tanto più se appena riformato, e riformato, si presume, per abilitarlo a rispondere ai bisogni educativi espressi dai diritti all'educazione delle persone nella società contemporanea, non testimoniassero, nel suo complesso, l'esercizio di una funzione tutorale intrinseca e diffusa («latente») di tipo simbolico-affettivo difficilmente meriterebbe di veder destinate al proprio mantenimento, e, si spera, al proprio incremento, le risorse economiche e umane che tutti diciamo, oggi, sarebbe bene riservargli. Che cosa ce ne faremmo, infatti, di un sistema educativo di istruzione e di formazione che, nonostante la riforma, non fosse in grado di «accogliere», «accudire», «contenere» e io aggiungerei «salvaguardare» le giovani generazioni, ma che continuasse, imperterrita, come ora, purtroppo, a «respingere», a «trascurare», a «svalutare» e a «inasprire» molti giovani, tollerando che, su 100, 12,6 di loro siano ripetenti in terza secondaria di I grado, 23 nei primi due anni della secondaria, 29 negli ultimi tre; che 32 su 100, tra loro, a diciotto anni, dopo ben 11 anni e mezzo di frequenza di corsi scolastici, escano dal sistema educativo formale senza aver maturato nemmeno una qualifica; che 27,5 allievi del primo anno degli istituti professionali di stato non siano ammessi all'anno successivo, altri 20 non siano ammessi alla terza e altri 14 non lo siano nemmeno alla quarta, nonostante un'area specifica di professionalizzazione, pari a circa 300 ore annue; che 42 giovani su 100 iscritti alla scuola secondaria siano promossi solo con debiti formativi in prima e in seconda, con punte di 54,3 e di 45,7 al secondo anno rispettivamente degli istituti professionali e degli istituti tecnici? Bruner ha scritto che «un sistema educativo, una

³ Isfol, *La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. Motivazioni, finalità-chiave e fenomenologia nel sistema di formazione*, Convegno «Il tutor come ruolo emergente nei sistemi di formazione», Roma, 9-10 dicembre 2003.

teoria pedagogica, un indirizzo politico nazionale di ampio respiro, che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni, fallisce in una delle sue funzioni primarie»⁴. Come è possibile, con i dati che si sono appena ricordati, immaginare di raccogliere queste raccomandazioni bruneriane? Che cosa ce ne potremmo fare di un sistema educativo riformato che non accompagna i «passaggi» critici dei giovani nel loro percorso di sviluppo, ma che chiede semplicemente ai giovani di «modellare» il loro sviluppo e le loro crisi evolutive alle forme dell'articolazione istituzionale ed organizzativa che lo contraddistingue? Che non esalta l'autoconsapevolezza, la libertà e la progettualità personale dei soggetti, ma che, con una sussiegosa deriva tra il tecnicistico e il filantropico-illuministico, tende a far coincidere l'una e le altre con il modo con cui esso stesso valuta che debbano essere per il bene degli allievi, decidendo, in fondo, per loro e per il loro destino? Che al posto di sostenere e promuovere la libera, critica e negoziata creazione di senso e di significato da parte degli allievi e delle loro famiglie, ciascuno con il proprio, da prendere tutti sul serio, pretende di imporre loro il senso e i significati che hanno elaborato i suoi operatori, nell'ambito del proprio strutturarsi culturale, ideologico e istituzionale?

Dal tutorato latente a quello documentato

D'altra parte, se il sistema educativo di istruzione e di formazione non svolgesse una funzione tutorale diffusa e latente sarebbe perlomeno retorico, oltre che velleitario, pretendere di istituire figure tutorali che potessero in qualche modo surrogarla. Sarebbe come pretendere, infatti, che la colomba kantiana potesse volare senza il sostegno dell'aria. Semmai, la contrario, è proprio il volo della colomba che dimostra l'esistenza dell'aria. Dovremmo, quindi, concludere che è l'ostinato rifiuto di istituire circostanziate e formalizzate figure tutorali dentro il sistema educativo di istruzione e di formazione a dimostrare l'inesistenza, o almeno l'inadeguatezza, di una funzione tutorale in esso diffusa e latente. Il determinato non può, infatti, mai scaturire da un indeterminato che già, in qualche modo, non lo contenga e lo renda possibile.

Cosicché è proprio l'assenza di specifici ruoli tutorali affidati alla responsabilità, all'iniziativa e alla rendicontazione personale di alcuni professionisti che abbiano nome, cognome e, si spera, specifica formazione, a far sospettare che, finora, i fini maggiori del sistema di istruzione e di formazione più che educativi in senso stretto, volti cioè «alla crescita e alla valorizzazione della persona umana» (art. 1, co. 1, l. 53/03) attraverso l'impiego della cultura e del lavoro, siano stati preferibilmente di altra natura; per esempio, di disciplinamento dei comportamenti sociali dei singoli, di selezione sociale, di formazione delle classi dirigenti, di adattamento delle persone al mercato del lavoro, di assorbimento della disoccupazione intellettuale, di creazione di grandi burocrazie che si autoalimentano ecc. Tutti aspetti di sicuro presenti, come effetti secondari, nel funzionamento storico di qualsiasi sistema educativo formale, ma che sarebbe antipedagogico, meglio sarebbe dire antiumanistico, volere prioritari e considerare addirittura fini di tale sistema. Come si potrebbe, del resto, chiamare un professionista a rendicontare il perseguimento di risultati tutorali nei confronti degli allievi in una istituzione così complessa come il sistema educativo di istruzione e di formazione se questo professionista fosse prometeicamente l'unico soggetto chiamato ad avere la responsabilità di raggiungerli? Il docente *tutor*, per quanto possa, in futuro, essere ben formato e in possesso di un'attrezzatura tecnica e umana eccellente, non sarà mai, né potrà mai essere, Atlante. Naturale pensare, invece, che

⁴ Cfr. J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola* (1996), trad. it., Feltrinelli, Milano 1997, p. 51.

egli possa esercitare la sua peculiare funzione solo nella misura in cui essa sia diffusa e, più o meno tacitamente, condivisa ed avvalorata non solo da tutte le persone fisiche che la portano con sé (tutti i docenti, in primo luogo, e specificamente; nondimeno, in secondo luogo, e in generale, tutto il personale non docente, i genitori, gli attori sociali significativi per i soggetti), ma anche da tutte le persone giuridiche istituite per il sostegno sociale ai soggetti e che incidono in maniera rilevante sull'organizzazione, sullo sviluppo e sulla qualità dei processi educativi (dagli enti territoriali agli enti morali e di fatto, dai servizi sociali a quelli sanitari ecc.).

Le figure tutorali formali hanno semmai il compito di rendere esplicito ciò che non lo è e di richiamare criticamente le persone fisiche e giuridiche al loro dovere o naturale o socio-istituzionale di agire, prima di tutto, in nome e per conto della «crescita e valorizzazione della persona umana» e di considerare e praticare tutto il resto, pur importante e non da sottovalutare, anche nella funzionalità di qualsiasi istituzione educativa di istruzione e di formazione, non come *fine* a cui adattare le persone degli allievi, ma come *mezzo* per promuoverne al massimo possibile, nelle situazioni date, la fioritura e la realizzazione. Ovvio che questo sia un ideale regolativo, ma sarebbe un grave impoverimento di umanità l'evacuare dalle costanti preoccupazioni educative personali ed istituzionali degli adulti proprio perché regolativo. Esso semmai va impiegato per ciò che può dare: l'autenticazione degli sforzi educativi personali e istituzionali, il termine di paragone per le domande sulla coincidenza tra essere e dover essere, il fondamento e il criterio di ogni deontologia pedagogica, l'ideale utopico (non, si badi bene, retorico) che chiama ogni persona e ogni istituzione all'impegno e alla responsabilità educative costanti. In questa prospettiva, il docente *tutor* prefigurato dalla riforma Moratti è certo un docente come gli altri, ma che è posto nelle condizioni, prima, di formazione e, poi, di organizzazione (anche in termini di orario) tali da assicurare, con adeguata documentazione narrativa, agli allievi che gli sono affidati, ai colleghi che hanno rapporti di insegnamento con questi allievi, alle famiglie sempre di questi allievi, alle istituzioni sociali in quanto tali che la funzione tutorale diffusa e latente da essi interpretata nel sistema educativo di istruzione e di formazione si sta davvero concretizzando in modo determinato e consapevole, non astratto e generale, per e in ogni singolo studente che compone il gruppo classe affidato all'insegnamento suo e dell'*équipe* docente con cui lavora. Pensare, insomma, ad un docente *tutor* in un ambiente istituzionale e sociale che non pratica, peggio: rifiuta, la funzione tutorale significherebbe cadere in una contraddizione insostenibile.

3. Tutorato e tutor tra cura e autorità educativa

A leggere lo Zolli Cortellazzi, «l'origine del sostantivo *'tutore'* può essere ricondotto al verbo latino *tueri*, 'proteggere': nella lingua latina, infatti, il verbo *tutari* (da cui *tutor*) veniva utilizzato come intensivo del verbo *tueri* (da cui *tueor*)». «Il suo utilizzo indica, quindi,... un'attenzione a 'salvaguardare' l'interesse di qualcuno che non è ancora in grado di farlo autonomamente. Il *tutore* è la 'persona incaricata dell'esercizio della tutela' (...) e, per traslazione, è, ad esempio, nell'ambito del giardinaggio, il 'palo a cui vengono assicurate le giovani piante dopo il trapianto', il che rimanda ad un'idea di 'ancoraggio' a qualcosa di 'solido', 'sicuro', 'resistente', che se da una parte pone vincoli, dall'altra garantisce anche le condizioni affinché possa avvenire una 'crescita', e la giovane pianta possa da un certo punto in poi svilupparsi autonomamente»⁵.

⁵ Isfol, *La funzione di tutorato...*, cit.

Il tutorato come cura

Chiarito l'equivoco concettuale che la metafora botanica può far insorgere quando fosse estesa pedissequamente al campo pedagogico (in educazione, l'autonomia è sempre un processo, mai un risultato definito una volta per tutte, per cui non esiste un'età in cui non si sia autonomi e un'età in cui lo si sia, ma si è sempre autonomi in maniera diversa a seconda delle età, dei ruoli, delle circostanze), mi pare che la definizione abbia senza dubbio ragione per ciò che dice. Nei concetti di *tutor* e di *tutorato*, infatti, sono contenute azioni educative di protezione, supporto, aiuto, cura, sostegno rivolte a chi ne ha bisogno, a chi si trova, nelle circostanze date, in una condizione di 'minorità'. «L'uomo è come un albero. Se ti metti di fronte a un albero e lo guardi incessantemente per vedere se cresce e di quanto sia cresciuto, non vedrai nulla. Ma curalo in ogni momento, liberalo dal superfluo e tienilo pulito (...) ed esso, a tempo debito, comincerà a crescere. Lo stesso vale anche per l'uomo: l'unica cosa che gli serve è superare lacci e impedimenti, e non mancherà di svilupparsi e crescere. Ma è sbagliato esaminarlo in continuazione per scoprire quanto sia cresciuto»⁶.

La definizione di *tutor* che si è ricordata, tuttavia, se ha ragione per quanto dice, mi pare possa anche aver più di qualche torto per quanto tace, se non proprio nega. Se ci si fermasse al pur importante campo semantico prima menzionato, infatti, sarebbe, a mio avviso, da condividere il timore che il tutorato possa trasformarsi, alla lunga, anche a non volerlo, in una delle varie forme di sottile esercizio invasivo ed imperiale del potere, che, nei casi estremi, andrebbero ad incrementare la 'pedagogia nera' di cui ha parlato a suo tempo la Miller. Non è necessario che assuma le forme della violenza e della forza dominatrice, siano esse tacite e ottuse, e quindi ancora più insidiose perché dissimulate e dilaganti, siano esse riflesse, e quindi, in senso proprio e determinato, di astuta e cinica, '*téchne politica*'. Bastano quelle, a volte peggiori, della concessiva benevolenza filantropica (il 'buonismo') oppure, perfino, quelle che conseguono da un atteggiamento relazionale normativo in tutto e per tutto altruistico. Senza ricorrere alle distorsioni dei ricatti affettivi e relazionali inconsci così ben individuati dalla psicologia e dalla psicanalisi come insinuanti ed odiose forme di potere sopraffattorio ed egolatrino nel rapporto educativo, infatti, occorre ricordare l'ammonimento di Seneca, del resto ben presente agli antropologi del *potlâc* delle tribù indiane canadesi e del *kula* dello scambio cerimoniale dei trobriandesi⁷, quando osservava che «fare grandi favori a qualcuno diventa pericolosissimo: costui, infatti, poiché ritiene vergognoso non ricambiare, vorrebbe togliere di mezzo il suo creditore. Non c'è odio più funesto di quello che nasce dalla vergogna di aver tradito un beneficio» (*Lettere a Lucilio*, X). Né si possono evitare questi rischi immaginando una reciprocità tra *tutor* e allievo, per cui il primo non doni mai nulla al secondo che questo non ricambi in qualche modo. Qualsiasi relazione educativa, infatti, non solo quella tra *tutor* e allievo, ma tra genitore e figlio o tra *leader* e *follower*, è strutturalmente asimmetrica: è il primo che dà, senza per questo ricevere e a maggior ragione senza pretenderlo in alcun modo. Anche per la semplice ragione che l'educazione si dispone sui tempi lunghi e dentro una complessità che rende impossibile qualsiasi contabilità partenariale, soprattutto se la si vuole registrare, in un'ossessione prestazionistica misurabile, nel breve periodo (e in educazione, si sa, perfino una vita intera è 'breve periodo!'). È evidente, allora, che se la reciprocità e il partenariato simmetrici sono, o dovrebbero essere, condizioni ordinarie e visibili da promuovere nei rapporti umani in campo sociale, economico, psicologico, istituzionale, politico, non lo possono essere,

⁶ M. Buber, *Racconti chassidici. I dieci gradini della saggezza*, Red, Como 1997, p. 63.

⁷ Cfr. la rassegna presente in J.T. Godbout, *Lo spirito del dono* (con la collaborazione di Alain Caillé) (1992), Bollati Boringhieri, Torino 2002, pp. 20 e ss., pp. 63 e ss.

per principio, nella relazione educativa. In qualsiasi relazione educativa. Questa, dunque, deve trovare un'altra strada per neutralizzare l'insinuazione pervasiva della dinamica del potere come dominio e per non far tralignare la cura nel suo contrario.

Il tutorato come autorità educativa

Aiuta, allora, nella ricerca di questo senso molto pedagogico della relazione tutorale, esplorare il riferimento del termine *tutor* e *tutorato* anche ad un campo semantico diverso, sebbene complementare, da quello finora evocato, e che, andando oltre lo Zolli Cortellazzo, identifica lo strato ancora più profondo della comune origine indoeuropea dei due termini. È quello che connette la radice di *tutor* a quella del sostantivo *auctor*, da un lato, ed *auctoritas*, dall'altro. Benveniste ricorda che «nei suoi usi più antichi, *augeo* indica non il fatto di aumentare ciò che esiste, ma l'atto di produrre dal proprio seno; atto creatore che fa spuntare qualche cosa da un terreno fertile e che è il privilegio degli dèi o delle grandi forze naturali, non degli uomini (...). Di questo è testimone il nome di agente, *auctor*. Viene qualificato con *auctor*, in tutti i campi, colui che 'promuove', che fonda, colui che garantisce, insomma l'autore (...). Ogni parola pronunciata con 'autorità' determina un cambiamento nel mondo, crea qualche cosa; questa qualità misteriosa è quello che *augeo* esprime, il potere che fa nascere le piante, che dà esistenza a una legge»⁸. «Nei diversi sensi della parola autorità, secondo Fessard, l'etimologia fa apparire un dinamismo che produce, fa crescere e perfeziona il legame che unisce gli esseri. (È) la potenza generatrice del legame sociale tendente da sé a crescere fino al suo compimento»⁹.

Tutor, auctor, augeo, auctoritas: un plesso semantico circolare, dunque, che pare rimandare a tre fondamentali orizzonti concettuali di grande rilevanza pedagogica.

Relazioni tra persone. Il primo implica la necessità di un rapporto non tra un soggetto e un oggetto, tra persona e cose ma tra due soggetti personali che hanno ciascuno, in sé, l'autonoma forza creativa di crescere, che nessuno dei due dà all'altro, ma che ambedue non possono impiegare, mobilitare ed affermare senza l'altro. Un uomo che abbia rapporti con cose, come il borghese Robinson Crusoe naufragato, solo, su un'isola deserta, come scrive Marx¹⁰, può avere soltanto relazioni di utilità e di potere con il mondo, non di autorità. Il fucile, le munizioni, le copie della Bibbia, gli strumenti e gli arnesi da lavoro: Robinson comanda su di loro, li domina, li plasma, sono al suo servizio, e essi gli sono utili, molto utili. Per avere l'esperienza dell'autorità, però, ha bisogno dell'arrivo di Venerdì. Nel rapporto con Venerdì, tuttavia, quando Robinson ripropone il modello instaurato con le cose, trasformandosi nel re Mida che volge l'uomo in cose (in beni e servizi), egli non fuoriesce dal vissuto dell'utilità, del dominio e della forza. Scopre che, nonostante la presenza di un'altra persona, nella quale pure aveva riposto numerose speranze per essere felice, non gli è affatto concesso questo traguardo esistenziale, ma, piuttosto, fa addirittura «un passo indietro, un passo verso il pantano»¹¹. Non a caso chi si limita a vivere soltanto in base al senso dell'utile e del potente, va in rovina¹². L'autorità, quindi, è un incontro di persone che trascende sempre l'utile e il potere.

⁸ E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni in-doeuropee. Potere, diritto, religione* (1969), trad.it., vol. II, Einaudi, Torino 2001, p. 397 e ss.

⁹ G. Fessard, *Autorité et bien commun*, Aubier, Paris 1944, p. 13.

¹⁰ K. Marx, *Il Capitale*, Einaudi, Torino, 1975, Libro I, Sez. I, 1, 4, p. 93.

¹¹ M. Tournier, *Venerdì o il limbo del Pacifico*, Einaudi, Torino 1994, p. 52. Sul pantano cfr. anche M. Tournier, *Venerdì*, in *Il vento Paracleto*, Garzanti, Milano 1992, p. 167.

¹² G. Bataille, *Il limite dell'utile (1935-1945)*, trad. it., Adelphi, Milano 2000.

La mediazione della parola. Il secondo orizzonte concettuale implicato dalla radice indoeuropea dei nostri termini completa il primo e ne mostra un interessante sviluppo teoretico e pratico. Forse, potremmo dire, addirittura fenomenologico. L'autorità, si diceva, vuole la relazione almeno tra due persone umane. Perché tale relazione ci sia e le due persone non solo *si trattino* reciprocamente come tali, ma anche *siano* persone umane, tuttavia, è indispensabile la presenza della parola (la comunicazione, il gesto significativo, una reciproca teoria e pratica delle proprie menti). È la parola che permette all'esperienza dell'una persona di diventare occasione perché anche l'altra se ne appropri a modo suo, e la comprenda; è la parola dell'una, che, quando è ascoltata, dentro, nell'intimo, dall'altra (*obbedita*: da *ob audire*, sentita in sé, accolta, come qualcosa che viene da fuori di sé) la interpella e la determina, a sua volta, all'iniziativa di una risposta. In realtà, determinare è verbo equivoco. Nessuna parola dell'una può 'costringere' l'altra ad agire: «dove s'impiega la forza, l'autorità ha fallito»¹³. Può solo interpellarla, e spingerla, poi, lei, personalmente, a scegliere l'azione da compiere e ad eseguirla, «rimanendo libero»¹⁴. Non a caso, è stato autorevolmente osservato che tra insegnamento del docente e apprendimento del discente non solo non c'è mai un rapporto deterministico e nemmeno causale, ma neppure esiste una diretta responsabilità professionale del primo per i risultati ottenuti o non ottenuti dal secondo¹⁵: non c'è nessun apprendimento, infatti, che non scaturisca dalla disponibilità, dalla volontà e dalla libertà di chi apprende. Non è il docente che insegna: è l'allievo che impara, ricordava già Agostino aprendo il suo *De magistro*. La parola, dunque, è l'unica condizione umana che ci pone nella condizione di scegliere senza essere scelti, che mostra la capacità elettiva originaria di ciascuno, il nostro essere più o meno padroni dell'*archein* (dell'*agere* latino) dove ogni essere umano scopre, con le sue azioni, di essere causa di un cominciamento, di una natalità che inaugura senza essere inaugurata se non da sé¹⁶, e che dà inizio ad una serie infinita di possibili effetti che, per la loro indeterminatezza, nemmeno lui stesso è in grado di controllare, ma che non per questo non discendono da lui, siano essi tragici o felici, e che non per questo lo sollevano dalla responsabilità di farsene comunque carico (responsabilità, da *respondeo*: rispondere di ciò che si è scelto, renderne conto). Certo è necessario che non sia una parola sofistica, astratta, artificiale, distaccata dall'intero emotivo, motorio, morale, espressivo, sociale, intellettuale, religioso di chi la pronuncia. Così come è necessario che non abbia nulla a che fare nemmeno con gli «esempi». Essi, infatti, sono solo applicazioni di regole astratte, in fondo esercizi. Utili. Magari anche occasione di potere e dominio. Mai, tuttavia, davvero «autorevoli», cioè «ascoltabili» (nel senso di liberamente obbedibili) da una persona, e occasione per farla, a sua volta, misteriosamente sentire, ed essere, creativa e inaugurante. Per essere la parola dell'autorità, infatti, essa deve risultare, essenzialmente, la *testimonianza* concreta della libertà, della scelta e dell'azione originaria, creativa, propria, di chi la pronuncia. Solo chi è tutto libero e inaugurante, e agisce per essere e per far essere, può *testimoniare* parole che a loro volta esaltano queste straordinarie condizioni esistenziali tipiche di ogni uomo e sollecitare a (ri)viverle.

Lo sbocco nella libertà. L'ultimo orizzonte concettuale evocato dall'etimologia che lega *tutor*, *auctor*, *augeo*, *auctoritas* è quello che fa confluire i significati dei due

¹³ H. Arendt, *Che cos'è l'autorità*, in *Tra passato e futuro* (1954), trad. it. di T. Gargiulo, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano 1991, p. 132.

¹⁴ *Ivi*, p. 147.

¹⁵ D. Davidson, *Essere agenti*, in *Azioni e eventi*, Il Mulino, Bologna 1992, pp. 89-111.

¹⁶ H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana* (1958), trad. it., Bompiani, Milano 1997, p. 182.

orizzonti precedenti in una teoria e in una pratica della libertà. Cominciamo subito col dire, da questo punto di vista, che la libertà, al pari dell'autorità, è un problema che riguarda soltanto le persone, e le relazioni tra persone, non le cose, e i rapporti tra cose, e nemmeno le relazioni tra una persona immaginata come unica e isolata dalle altre (anche da un solo tu) e le cose che la circondano. Non ha letteralmente senso, infatti, per il primo aspetto, dire che il denaro, il cibo, il mare, il volo, le strade, la prigione... ecc. sono libertà invece che, ad esempio, schiavitù o necessità perché queste espressioni lo acquisiscono, il senso, solo se riferite al modo con cui le persone usano ed abitano le cose nominate. Né ha senso dire che gli altri, proprio perché persone, sono libertà invece di schiavitù o necessità perché dipende da come mi relaziono agli altri: se li si riduce a cose, e li si tratta come tali, infatti, ci si trova a fare i conti con problemi di economia o di fisica e tecnologia, invece che di libertà umana. Quando «le persone esistono l'una per l'altra soltanto come rappresentanti di merce, quindi come possessori di merci»¹⁷ e si assiste, quindi, alla singolare inversione in base alla quale si instaurano «rapporti di cose tra persone e rapporti sociali tra cose»¹⁸ non abbiamo più a che fare con la libertà delle persone umane, ma con le leggi del profitto matematico-economico o di una fisica e tecnologia dei corpi. Non c'è più umanità, in questi casi; tantomeno educazione. Premesso, dunque, che la libertà, al pari dell'autorità, riguarda le persone e le relazioni che esse intessono tra loro, nel mondo, possiamo concludere che proprio l'esercizio del tutorato inteso come autorità implica l'esercizio di una libertà che pare caratterizzarsi per i seguenti tratti. Anzitutto, è sorgiva, riguarda possibilità che sono intime di ciascuno, che dipendono da noi. È ciascuno di noi, in radice, che vuole o non vuole, che elegge una scelta o l'altra, e che deve essere chiamato ad attuare questa intrinseca potenzialità. In secondo luogo, è necessario che la libertà non riguardi soltanto il momento dell'elezione. Essa non è riducibile al solo libero arbitrio. Deve estendersi anche allo svolgimento positivo, sociale, pubblico dell'azione deliberata. Gli uomini sono liberi nel momento in cui agiscono: la libertà è azione non condizionata¹⁹. Se qualcuno, attraverso qualcosa, di esterno o di interno a noi, ci costringe o ci ostacola nell'azione, sentiamo, perciò, di non essere liberi. Si può recuperare, a questo proposito, la paradigmatica e ormai classica distinzione del Berlin tra i «due concetti di libertà», quella negativa (*libertà da*: «si ritiene che io sia libero nella misura in cui nessun individuo o società interferisce con la mia attività»²⁰) e quella positiva (*libertà di*: di autodirigersi e di autorealizzarsi nel sociale, restando «padroni di se stessi»)²¹. In terzo luogo, per definire la libertà, va, però, contabilizzata non soltanto la sfera dell'agire in quanto tale, ma anche quella del fine di tale agire. C'è, infatti, libertà se non si è liberi di volere ciò che si vuole e che poi ci motiva e ci sostiene nell'azione? L'ovvia risposta negativa implica che noi siamo liberi non solo se possediamo il libero arbitrio e la libertà da e di, ma anche se il nostro volere si indirizza ad un fine che è scelto liberamente da noi, e attuando il quale abbiamo buone ragioni di ritenere che attuiamo noi stessi, quello che siamo, non ciò che altri, o altro che ci stringe, vorrebbero che fossimo. Se chiamiamo questa esperienza *libertà per*, dobbiamo concludere che essa è quella autentica dell'autorealizzazione, del compimento di sé.

¹⁷ K. Marx, *Il capitale. Critica dell'economia politica* (1867-1883), Lib. I, Sez. I, cap. II, trad. it., Ed. Riuniti, Roma 1974, p. 118.

¹⁸ *Ibidem*, cap. I, p. 105.

¹⁹ Cfr. H. Arendt, *Che cos'è la libertà*, in *Tra passato e futuro...*cit.

²⁰ Cfr. I. Berlin, *Due concetti di libertà*, in *Quattro saggi sulla libertà*, trad. it. di M. Santambrogio, Feltrinelli, Milano 1989, p. 189.

²¹ *Ibidem*, pp. 197-200.

Bisogna, tuttavia, cautelarsi dal rischio di leggere questa decisiva *libertà per* che ciascuno rivendica come causa efficiente e finale del proprio agire all'interno di due opposti, ma ugualmente pericolosi, specchi deformanti. Il primo è quello del *comunitarismo*. Pensare che possa essere davvero il *mio* bene, *mio* fine, un valore che è indicato e praticato dalla comunità cui appartengo, sebbene io non solo non l'abbia scelto come *mio* bene, ma nemmeno *senta* che sia ciò senza cui tradisco me stesso. Il secondo è quello dell'*individualismo soggettivistico*. Pensarsi in una maniera così astratta ed esistenzialmente impossibile da ritenere che possa esistere l'io senza tu e senza noi, per cui si finisce per pensare che ciò che dà senso, come causa e come scopo, al nostro agire personale non sia altro che una mera preferenza individuale. Il bene, il fine, in ultima, analisi, retrocesso a valore soltanto mio, che nessuno avrebbe il diritto di discutere o confiscare, in tutto o in parte. In realtà, siccome, per un verso, non esiste, nel concreto, la comunità ma esistono piuttosto le persone che la compongono (sono quelle che incontro, non la comunità, che è una classe generale, un nome astratto); e poiché, per l'altro verso, la persona non è affatto un io chiuso in sé ed autosufficiente («L'uomo è un rapporto; non che sia in rapporto, non che abbia un rapporto, ma è un rapporto, più precisamente un rapporto con l'essere (ontologico), un rapporto con l'altro»²²) è necessario diffidare dell'una e dell'altra esagerazione, e confrontarsi, al contrario, con il principio per il quale non può mai esistere una *libertà per me* che non sia e non nasca, momento dopo momento, dal confronto e dalla relazione anche con la *libertà per gli altri* con cui ho relazioni. Nessuno può, dunque, rivendicare una qualche immunità da questo processo. Non ne è risparmiato il bambino, non lo è l'adulto; non lo sono i gruppi sociali più numerosi e forti e quelli più rari e deboli, né i re o i potenti della terra, né i poveri. Una libertà praticata con eccezioni immunitarie dalle relazioni entro cui si sviluppa (qualcuno, anche eccezionale, che possa stabilire, da solo, per un altro, *tout court*, i valori per cui hanno senso le azioni personali proprie e dell'altro) non potrà mai essere una libertà autorevole, ma una delle varie forme di dominio e di sopraffazione che hanno sempre costellato i rapporti umani. Non è un caso, d'altronde, che la libertà evochi fin dall'etimologia²³, sia nella radice indoeuropea *leuth* o *leudh* (da cui *eleutheria* e *libertas*, ma anche *lieben*, *lief*, *love*), sia nella radice sanscrita *frya* (da cui *freedom* inglese *Freiheit* tedesco, e anche *friend*, *Freund*, affetto, amicizia), un'esperienza umana che ha a che fare con una crescita relazionale che avviene in comune, con un qualcosa che aggrega, accomuna, che rende partecipi gli uni e gli altri ad un comune destino, e che, dunque, non significa affatto, se non nella corruzione dell'individualismo soggettivistico moderno e postmoderno, sottrazione ad una pratica relazionale costrittiva per ambedue. Per questo, ed è l'ultimo tratto che caratterizza la fenomenologia della libertà implicata dall'autorità, non esiste nessuna forma possibile di libertà se non all'interno di una relazione interpersonale, cooperativa o competitiva poco importa, che non sia fondata sulla fiducia e sull'affidamento reciproco. Tucidide ricorda che l'impovertimento delle libertà delle città greche divenne inarrestabile quando «lo schierarsi in campi opposti con sentimenti di diffidenza» divenne «un'abitudine predominante». Non era più sufficiente a riconciliare «né un discorso efficace né un giuramento spaventoso, ma tutti quanti, una volta che si trovassero in posizioni di superiorità, calcolando quanto fosse insperabile la sicurezza, si cautelavano dalle offese più di quanto non fossero capaci di fidarsi di qualcuno»²⁴. Non c'è fenomenologia della libertà possibile in qualsiasi luogo e condizione, quindi, a

²² L. Pareyson, *Ontologia della libertà*, Einaudi, Torino, 1995, p. 15.

²³ E. Benveniste, *Il vocabolario delle istituzioni indoeuropee...cit.*, vol. I, pp. 247-256; R.B. Onians, *Le origini del pensiero europeo*, trad. it., Adelphi, Milano, 1998, pp. 271-278.

²⁴ Tucidide, *La guerra del Peloponneso* III, 83.

maggior ragione nella scuola, senza il sentire comune e la *phylia* dei greci²⁵, la *sympathy* degli illuministi scozzesi²⁶, la «buona fede»²⁷ degli illuministi italiani, l'amicizia civile di Maritain, la *familiarità*, la *confidence* e la *fiducia* interpersonale di cui parla Luhmann²⁸. Fuori da questo collante che fa da sfondo comune, qualsiasi tratto della libertà non può apparire autorevolmente educativo, ma soltanto l'espressione di calcoli utilitaristici e di forme più o meno esplicite di dominio.

4. Il tutorato come riorganizzatore della professionalità docente

Il tutorato come funzione strutturale dei docenti del sistema educativo di istruzione e di formazione; ma a maggior ragione lo specifico ruolo del *tutor* che, secondo la riforma Moratti, si innesta su questa funzione per confermarla, documentarla e renderla sempre più esplicita non sono, quindi, semplicemente riducibili al *management* (gestione dell'organizzazione); o al *training* formalizzato che si impara nelle *business school* o nei corsi di laurea specialistica, che poi basta applicare come si fa con le istruzioni per l'uso dei computer. Sono ingenuità liquidate da tempo nelle stesse 'scuole di...' che si prefiggono scopi essenzialmente addestrativi. La funzione tutorale affidata a tutti i docenti e il ruolo peculiare di *tutor* svolto da uno di essi impone, invece, di pensare ad una professionalità docente molto complessa che trascende le letture cognitivistiche, tecnicistiche e burocratico-sindacali finora dominanti, per confrontarsi, invece, a pieno titolo, con le dimensioni che abbiamo cercato di identificare nel tutorato come cura e come autorità educativa. Da questo punto di vista, sembra, perciò, necessario ridisegnare il tradizionale profilo professionale del docente, di tutti i docenti, armonizzando in maniera unitaria le seguenti competenze.

Competenze disciplinari

Elemento fondamentale e imprescindibile del profilo professionale del docente è una solida *cultura generale*, da un lato, e una *preparazione disciplinare specifica*, dall'altro lato. Questa preparazione disciplinare specifica è organizzata in modo che, su una base larga e sicura di conoscenze assai approfondite relative alle discipline di insegnamento, si possano innestare le ulteriori conoscenze che si rendano indispensabili nel tempo, in corrispondenza del continuo accrescersi di acquisizioni che caratterizza oggi lo sviluppo di ogni scienza. Da questo punto di vista, la formazione iniziale dell'insegnante va considerata sempre nella prospettiva delle successive integrazioni, da realizzare in sede di formazione in ingresso e, soprattutto, di formazione in servizio. Il sapere da insegnare va posseduto a livello di contenuto e di metodo poiché l'insegnante non deve trasmettere solo i contenuti, ma anche guidare gli allievi a pensarli secondo i metodi e gli strumenti di ricerca attraverso cui sono stati elaborati. Non deve comportarsi come «un individuo che sostenesse di trasmettere la scienza di non aver male ai piedi, e in seguito, senza insegnare né l'arte del calzolaio né come sia possibile procurarsi gli strumenti in vista di tale scopo, fornisse invece una ricca scelta di calzature di ogni tipo»²⁹. Il suo insegnamento, in questo caso, come

²⁵ Cfr., per tutti, Aristotele, *Etica nicomachea* IX, 6, 1167a, 25-35 e 1167b, 9-16; oppure Epicuro, *Sentenze e frammenti*, V, 34, in *Scritti morali*, a cura di C. Diano, Rizzoli, Milano 1991, p. 105.

²⁶ A. Smith, *La ricchezza delle nazioni* (1776), trad. it., Utet, Torino 1975.

²⁷ P. Verri, *Del piacere e del dolore ed altri scritti*, Feltrinelli, Milano 1964, p. 154.

²⁸ N. Luhmann, *Familiarità, confidare e fiducia: problemi e alternative*, in D. Gambetta (ed.), *Le strategie della fiducia* (1988), trad. it., Einaudi, Torino, 1989, p. 123 e ss.

²⁹ Aristotele, *Elenchi sofistici* 34, 184a1-7.

quello sofisticato, risulterebbe, infatti, «rapido, ma privo di rigore».

Competenze pedagogico-didattiche

Il rapporto docente-allievo esige che l'insegnamento disciplinare diventi apprendimento personale e maturazione globale dell'allievo. A questo scopo, è richiesto al docente di padroneggiare: a) le teorie, gli strumenti e i metodi quantitativi e qualitativi delle scienze dell'educazione che consentono di ascoltare, osservare e comprendere gli allievi (compresi quelli in situazione di handicap e provenienti da altre culture), tenendo conto degli ambienti in cui essi vivono e con i quali sono in relazione, a partire dalla famiglia; b) di assumere, poi, consapevolmente e criticamente i loro bisogni educativi, mediandoli con i contenuti culturali da trasmettere; c) e, infine, di elaborare con i colleghi una comune e condivisa progettazione dell'azione educativa e didattica che, tenendo conto della complessità dei fattori in gioco, promuova il pieno sviluppo dell'identità personale e l'auto orientamento nelle pratiche della *convivenza civile*.

Competenze relazionali e organizzative

Lo svolgimento dei processi di insegnamento apprendimento esige particolare attenzione per la relazione educativa con i singoli allievi e con il gruppo classe. La relazione educativa è ricca di potenzialità comunicative dirette ed indirette - verbali e non verbali ed è riserva di conoscenze che il docente utilizza ai fini della maturazione integrale della persona di ogni allievo. Le competenze comunicative e relazionali del docente, oltre che riferite al rapporto interpersonale con gli studenti, si intendono esercitate anche in rapporto ai colleghi, alle famiglie, al dirigente, al personale non docente e alle componenti della società civile. Non meno importanti le *competenze organizzative*. I processi educativi di insegnamento e apprendimento sono collocati, infatti, in una rete non soltanto socio-relazionale, ma anche istituzionale organizzativa. Il docente è chiamato, perciò, a definire coordinate e condivise progettazioni organizzative di territorio, di istituto e di gruppi classe indispensabili alla personalizzazione dei percorsi educativi e volte a realizzare il traguardo complessivo di un'organizzazione che apprende.

Competenze riflessive sulla prassi

Nell'esercizio delle competenze prima elencate è esaltato l'agire; si incoraggia il momento della scelta e della decisione, e della conseguente assunzione di responsabilità nei processi attivati e nei risultati ottenuti. Tutto ciò costituisce la dimensione prassica della professione docente. Nel profilo dell'insegnante, occupa, quindi, uno spazio decisivo anche il *sapere riflessivo* emergente dalle prassi, che conferisce voce e visibilità alle conoscenze implicite all'azione, "conoscenze tacite", "senza osservazione". A questo proposito, è sempre utile ricorrere alla formalizzazione delle azioni formative (scrittura delle pratiche, rappresentazione dello scenario pedagogico in cui collocarle, gestione mentale delle azioni); alla loro messa in azione in situazioni simulate e in spazi laboratoriali, comunque in situazioni che favoriscano l'autocorrezione reciproca nell'esecuzione stessa del compito³⁰; al confronto tra gli interventi pianificati e organizzati e quelli effettivamente svolti *in vivo* per rispondere agli imprevisti e per adattarsi costantemente alla diversità dei ragazzi e delle

³⁰ E. Runtz-Christian, *Enseignant et comédien, un même métier?*, Esf, Paris 2000.

situazioni pedagogiche³¹. Le dimensioni conoscitive desumibili dall'analisi del vissuto dell'agire professionale sono ingrediente centrale nella formazione di un insegnante che modifica, arricchendola, la propria personalità e la propria visione del mondo, mentre esercita le sue funzioni professionali con gli studenti, le famiglie e la società, e che esercita le sue funzioni professionali con questi diversi soggetti proprio perché via via modifica permanentemente, arricchendola, la propria personalità e visione del mondo.

Competenze deontologiche

Lo stile progettuale, relazionale e cooperativo richiesto ai docenti in un sistema educativo di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia, la necessità di rispettare, in tale progettazione, i vincoli d'azione nazionali (*norme generali, principi, livelli essenziali di prestazione, standard di prestazione del servizio*), la prerogativa della valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli studenti, con la certificazione delle competenze da essi acquisite, e l'asimmetria strutturale del rapporto educativo nel quale la gerarchia tra docente e studente si fonda sul principio della fiducia e sulla misura di responsabilità morale del docente verso gli allievi e le famiglie, richiedono al docente la competenza di «rendere sempre conto» delle proprie scelte professionali e delle loro conseguenze non solo a livello culturale e tecnico-didattico, ma anche etico-morale. In questo senso, la professionalità del docente implica una morale personale, aperta nella direzione di un'etica pubblica, ambedue base del codice deontologico che esprime la coscienza individuale e sociale della comunità professionale³².

Competenze tutorali

La sintesi delle competenze precedenti si compone nel tutorato. Il cuore di questa funzione, come abbiamo visto, si coglie nel mettersi al servizio dell'originalità personale che prende forma progressivamente nella rete di relazioni interpersonali che si vivono, per sostenerla e svilupparla. In questa prospettiva, il docente è colui che, riconoscendosi 'autore' lui stesso, permette anche ad altri, e in particolare ai minori, di diventarlo, usando nella giusta misura tutte le competenze di cui dispone. «L'autorità (...) 'permette altro', alla maniera con cui una poesia o un film inaugurano una percezione che non sarebbe stata possibile senza di essi: dopo, non si vede più, non si pensa più nello stesso modo (...).»³³. Così come «un testo fa autorità, in definitiva, perché ci parla e perché ci fa parlare, cioè ci fa rispondere, ci permette di dire o di fare ciò senza cui noi non saremmo più veri»³⁴, allo stesso modo il docente è autorevole se, mediante la parola testimoniata nelle sue competenze professionali, mette le persone con cui si relaziona e, soprattutto, i minori nelle condizioni di esercitare la loro libertà e originalità creativa. Per questo egli è dedicato ai soggetti prima che ai contenuti, agli obiettivi o al funzionamento dell'organizzazione, o alla ricerca pedagogica o deontologica, e stimola nuove possibilità di azione personali, nuovi modi di essere e di relazionarsi di ciascuno in ambiti di realtà sempre più complessi.

³¹ M. Altet, *Préparation et planification*, in J. Houssaye (ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Esf, Paris 1993, pp. 77-102; Ph. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Esf, Paris 1996.

³² Aa.Vv., *Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, «Annali dell'istruzione», nn. 2-3, Le Monnier, Firenze 2002.

³³ M. De Certeau, *La faiblesse de croire*, Ed. du Seuil, Paris 1987, p. 110.

³⁴ *Ivi*, p. 129.

5. Il tutorato formale diffuso: ragioni, contesto

Premesso, dunque, che la funzione tutorale è comune e diffusa tra tutti i docenti che prestano la loro opera nel sistema educativo di istruzione e di formazione e che essa non si riferisce solo ad atteggiamenti di protezione e di cura nei confronti della crescita e della valorizzazione della persona umana dell'alunno, ma si estende anche, per non dire soprattutto, al compito di sollecitare, con la parola professionale testimoniata, il carattere libero ed elettivo delle azioni di tale persona, cerco ora di avanzare alcune ipotesi sul fatto che, per la prima volta, una riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione abbia sentito il bisogno di enucleare dalla funzione tutorale diffusa e latente del sistema educativo quella specifica e formalizzata del docente *tutor* nei confronti di un gruppo di ragazzi (di solito, quelli presenti in un gruppo classe), dalla prima classe della scuola dell'infanzia all'ultima del secondo ciclo.

L'affiorare di un fine condiviso

La scuola moderna è nata con l'esercito nazionale. Sono ambedue frutto dell'imporsi degli stati nazionali e delle loro politiche illuministicamente emancipatorie di promozione e controllo sociali. Leva scolastica e leva militare hanno avuto un cammino quasi simmetrico. Non è senza significato, ad esempio, per il nostro Paese, che la prima abbia cominciato a rompere le rigidità statalistiche e burocratico-amministrative che l'hanno sempre caratterizzata più o meno nello stesso periodo in cui si è deciso di eliminare la seconda, e di introdurre l'esercito volontario (1999, con la conclusione del processo di trasformazione stabilito per la fine del 2006). Le leggi che hanno rotto il monopolio statalistico nel campo della scuola ed hanno superato l'impostazione burocratico-amministrativa del sistema di istruzione e di formazione si sono, infatti, succedute dal 1997 al 2001 (legge n. 57/97, dpr. 275/99, legge n. 62/2000, riforma del Titolo V della Costituzione nel 2001). Il principio secondo il quale le famiglie *devono* iscrivere alla scuola primaria i figli nati entro il 31 agosto di ogni anno, ma, nello stesso tempo, anche *possono*, a loro scelta, dopo una fase transitoria che si sta peraltro concludendo, iscriversi anche i figli nati tra il 1 settembre e il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento, è del 2003 (art. 2, comma 1, lettere f della legge n. 53). Non c'è bisogno di sottolineare che il *possono* significa considerare le famiglie mature per una decisione volontaria del genere, maggiorenni, senza che, per loro, intervenga, a priori, l'ingiunzione sostitutiva uniforme di un'amministrazione dello stato, che le consideri perciò, di fatto, minori, incapaci di assumersi la responsabilità di una scelta. Nell'una e nell'altra serie di provvedimenti, dunque, con tutte le giuste prudenze e gradualità esatte dalla circostanza di introdurre significative discontinuità rispetto ad abitudini consolidate, si cerca di passare dalla concezione ottocentesca di doveri imposti dallo stato ai cittadini (obbligo di leva, obbligo scolastico) alla concezione più attuale e democratica di diritti soggettivi dei cittadini (di militare nell'esercito e di istruirsi e formarsi) che è dovere (obbligo) burocratico-amministrativo dello stato consentire di soddisfare in maniera adeguata, rispettose delle capacità, degli interessi e dei valori personali. Naturalmente l'istruzione e la formazione sono e rimangono anche un dovere (valore) morale, pedagogico e sociale per ogni cittadino. Come lo è, soprattutto in caso di guerra, quello di difendere la patria. Ma questo è un altro discorso. È giusto, quindi, che lo stato preveda sanzioni amministrative e addirittura penali, in certe situazioni, quando i cittadini rifuggono da loro precise responsabilità morali, educative e sociali, indispensabili per contribuire «al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione). Ciò che va sottolineato, tuttavia, soprattutto per il settore che ci interessa, è che la transizione da un sistema educativo di istruzione e di formazione pensato anche

culturalmente, oltre che istituzionalmente, da quasi due secoli come un apparato organizzato dallo stato, all'interno del quale il cittadino doveva sottoporsi all'*obbligo scolastico* nelle forme e nei modi stabiliti in tutto e per tutto dall'apparato stesso ad un sistema educativo di istruzione e di formazione della Repubblica, a cui concorrono unitariamente lo stato, gli enti territoriali, pubblici e privati, le istituzioni scolastiche e le famiglie, pensato in funzione della valorizzazione del personale *diritto dovere di istruzione e di formazione* di tutti i cittadini (per almeno 12 anni: art. 2, comma 1, lettera c della legge n. 53/2003) è il segno istituzionale, organizzativo e anche giuridico di una rinnovata e ormai sempre più condivisa consapevolezza maturata nel tempo: quella che invita a passare dalla centralità dell'astratta persona giuridica dello stato che pensa e decide al posto dei cittadini, alla centralità della persona umana concreta di ogni cittadino che pensa e decide in proprio, sebbene all'interno delle comuni regole della vita sociale, istituzionale e politica, i modi del proprio «formarsi»; lo stato, e tutte le altre istituzioni sociali, quindi, *mezzo* e la persona umana, con le sue dinamiche relazionali, *fine*. L'art. 1, co. 1. della legge n. 53/03 ha espresso questa consapevolezza così: il sistema educativo di istruzione e di formazione ha il *fine* di «favorire *la crescita e la valorizzazione della persona umana*, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno e delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con il principio di autonomia delle istituzioni scolastiche e secondo i principi sanciti dalla Costituzione». È normale ipotizzare che l'inversione dei due fuochi (lo stato, e le istituzioni sociali, da fine a mezzo; la persona umana del cittadino, da mezzo a fine) non sia da interpretare secondo un modello diacronicamente progressivo e lineare, cadendo nell'errore di pensare che la scuola del passato, ancorché impostata sull'uniformità del modello amministrativo statalista, non fosse al servizio della persona umana, e non lo fosse tanto più si retrocede alle sue origini, mentre lo sarebbe, invece, quella attuale o, addirittura, quella virtuale disegnata dalla riforma Moratti. I processi storici sono sempre più complessi e molto più sincronici e ricorsivi di quanto ogni logica da «magnifiche sorti e progressive» farebbe supporre. Analogamente è normale ipotizzare che i *risultati* di fatto ottenuti dalla scolarizzazione obbligatoria governata dallo stato negli ultimi 150 anni, scolarizzazione via via sempre più di massa, per un verso, e sempre più prolungata, per l'altro verso, (eliminazione dell'analfabetismo, incremento della diffusione delle conoscenze selezionate nei *Programmi di insegnamento*, sollecitazione della mobilità sociale, scoperta dell'importanza dell'istruzione e della formazione..., ma anche grandi numeri nella dispersione scolastica, ideologizzazione e indottrinamento, analfabetismo di ritorno, inflazione dei titoli di studio, ecc.), non siano da confondere con i *fini* assegnati a volta a volta al sistema scolastico. Gli stessi risultati, infatti, sono serviti e sono stati ottenuti per fini diversi, talvolta incoerenti e spesso contemporaneamente presenti: per disciplinare le masse e renderle adatte ad un modo di produzione improntato alla divisione del lavoro; per consolidare l'ideologia nazionale, quando non nazionalistica, dopo una tradizione condita di divisioni faziose e di localismi; per trovare giustificazioni accettabili socialmente e moralmente alla stratificazione di classe e di ceto; per offrire occasioni di riscatto alle classi meno favorite ecc. Nessuno, però, può negare che pur in presenza di risultati a volte soddisfacenti e altre non soddisfacenti, e di fini diversi, e perfino tra loro incompatibili, negli ultimi secoli, la vita e il cammino della scuola abbiano soprattutto coinciso con l'affermazione, sempre più consapevole e condivisa, di un fine che ha sovrastato tutti gli altri e che si è, poi, imposto su tutti gli altri: quello della centralità della persona di ogni allievo e della natura *educativa*, quindi umanistica e squisitamente 'personalizzante', che deve avere l'esperienza di ciascun allievo nell'istituzione formale deputata dalla società a promuovere l'istruzione e formazione delle giovani generazioni.

Due idealtipi pedagogici al servizio della centralità della persona

Ragionando per idealtipi, si può grosso modo sostenere, tuttavia, che, soprattutto nell'ultimo secolo, si siano scontrati due modelli per qualificare la natura educativa dell'esperienza scolastica e la centralità della persona umana nell'organizzazione scolastica. Il primo è quello di ascendenza comeniana. Identificare e perimetrare, all'interno del mare sempre più esteso delle conoscenze e dei valori esistenti nella civiltà, un patrimonio culturale e morale ritenuto degno di essere insegnato alle nuove generazioni, per farle 'migliori'. Quindi, preferito ad altre scelte possibili. Nell'arco dell'età evolutiva, poi, darlo «tutto a tutti»³⁵, con lo stesso libro di testo («stessa edizione, che corrispondano nel numero delle pagine, delle righe ecc.; questo sarà utile quando si cita o si fa memoria locale»³⁶), la stessa organizzazione metodologica e didattica³⁷, la stessa preparazione dei docenti³⁸. Anticipando sul piano pedagogico le proposte di organizzazione alveolare, meccanica e razionalistica dell'ingegner Taylor e dell'imprenditore Henry Ford sul piano della produzione industriale, Comenio era persuaso che, dedicando «un determinato tempo a una sola materia di studio»³⁹, ripartendo «accuratamente in classi» le materie di studio, «in modo che le prime spianino la strada e siano di chiarimento alle seguenti», programmando «i tempi (...) in modo che ad ogni anno, mese, giorno, ora sia assegnato un determinato compito», suddividendo «il tempo e i lavori (...) cosicché niente venga tralasciato o invertito»⁴⁰, fosse più che ragionevole insegnare a tutti ed ottenere ottimi risultati con ciascuno, adoperando «un solo maestro (...) per una scolaresca numerosa»⁴¹. Se poi qualche allievo «indolente e pigro», nonostante questo sistematico taylorismo organizzativo e didattico, non si fosse impadronito a dovere delle materie di studio, a meno che fosse «irrecuperabile (perché)... 'terra marcia'» («...ma di ingegni così degenerati se troverai uno su mille»⁴²), doveva essere sottoposto ad un'esposizione più prolungata nel tempo delle stesse cose e invitato, con «molta prudenza e pazienza», a svolgere un maggior numero di esercizi individuali. Una specie di teorizzazione anticipata del tempo pieno e del *Mastery Learning*. Il secondo modello è quello di ascendenza rousseauiana. Non si può procedere a nessuna scelta a priori del patrimonio culturale e morale 'migliore' da trasmettere ai giovani. Non lo si deve fare per due ragioni. Perché la scelta sarebbe di potere, e non di autorità educativa: si finirebbe per trasmettere ciò che fa comodo a chi è potente e comanda, non ciò che libera gli allievi che si hanno dinanzi ed inaugura al meglio la loro personale azione creativa nel sociale. Perché ciò, inoltre, porterebbe a immaginare il problema dell'insegnamento come quello di trasportare conoscenze da un luogo pieno, la testa del docente, ad un altro vuoto o meno pieno, quella dell'allievo, secondo il tradizionale modello dell'imbuto di Norimberga o della più aggiornata macchina banale di von Foerster⁴³. In ambedue i casi, un'impostazione corruttrice e antipedagogica. Bisogna, quindi, mettere tra parentesi la società e il patrimonio culturale che essa desidera trasmettere alle giovani generazioni, attraverso la scuola e gli insegnanti, per partire, al contrario, da Emilio,

³⁵ A. Comenio, *Grande didattica* (1632, ma pubblicata postuma nel 1675), trad. it. a cura di A. Biggio, La Nuova Italia, Firenze 1993, cap. X, 1, p. 125.

³⁶ Ivi, cap. XIX, § 36, p. 301

³⁷ Ivi, § 40-55, pp. 303-315.

³⁸ Ivi, capp. XXVII-XXXII, pp. 445-518.

³⁹ Ivi, cap. XVI, § 32, p. 211

⁴⁰ Ivi, cap. XVI, § 50, p. 219.

⁴¹ Ivi, cap. XIX, § 18, p. 289.

⁴² Ivi, cap. XII, § 24, p. 161.

⁴³ Cfr. H. von Foerster, *Sistemi che osservano* (1984), trad. it., Astrolabio, Roma 1987.

dalla persona con nome e cognome con la quale ci si relaziona, dalla sua esperienza, dalla sua storia che è unica e irripetibile, dal suo «mondo» che è a parte da quello nostro e di chiunque altro, a maggior ragione da quello «civilizzato» che gli vorremmo inculcare a forza. Metterlo in situazione formativa significa, allora, assicurargli un «precettore» che valorizzi la sua originalità e unicità d'essere «nel mondo», e lo renda protagonista attivo della sua crescita personale nella società che egli vive, senza subirne passivamente, e a priori, i condizionamenti, come se fossero un trascendentale insuperabile. Un modello, come si vede, del tutto tutorale, nelle dimensioni sia della cura, sia dell'autorità educativa, che abbiamo prima esplicitate.

Nel primo idealtipo, abbiamo l'attenzione sull'oggetto culturale. Ne si presuppone l'esistenza autosufficiente e decontestualizzata. Non solo senza storia e geografia, ma anche senza psicologia, nel senso che si immagina che la sua struttura logica prescindano da chi l'abbia concepito e ora debba a sua volta concepirlo. Una specie di iperuranio platonico, con una morfologia indeformabile. Esasperazione cognitiva. Senso e significato, in questo idealtipo, coincidono. Compito della scuola è, allora, trattare gli oggetti culturali selezionati in modo tale da dividerli in parti deglutibili e digeribili anche dagli stomaci più delicati, perché la cosa importante è che passi, a tempi e modi debiti, tutto in tutti. Una volta che questo obiettivo digestivo sia stato raggiunto, si è più o meno sicuri che, avendo appreso lo stesso significato, tutti non faranno altro che attribuirgli anche lo stesso senso. Si vede subito che, quando perde passione educativa e impegno etico-civile di natura emancipatoria, questo modello degenera facilmente in ideologia e in indottrinamento.

Nel secondo idealtipo, invece, l'attenzione si sposta sul soggetto. L'oggetto culturale, importante quanto si voglia a giudizio di chi glielo intenda trasmettere, non gli preesiste affatto. Tantomeno con una morfologia logica, epistemologica e culturale imm modificabile. Nasce, invece, e si struttura con lui, nelle negoziazioni cooperative che intrattiene con gli isti-*tutori* e, via via, con la natura, con i compagni, con le istituzioni sociali, con il mondo economico ecc., entità reali con cui intrattiene di fatto rapporti personali. Non c'è un contenuto astratto uguale per tutti che si possa poi trasmettere individualmente nel tempo e nello spazio non solo con il medesimo senso, ma anche con lo stesso significato. Infatti, a smentire questa illusione, esiste, direbbero i neuroscienziati contemporanei, la plasticità di un pensiero che si ancora perfino biologicamente a cifre eloquenti: un cervello con 10^{10} neuroni, 10^{15} di connessioni o sinapsi, ognuna delle quali ha almeno 10 stati, per un totale di 10^{25} configurazioni possibili. In questo quadro, lo scolastico *quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur* diventa più che un modo di dire: si impone piuttosto come un principio pedagogico programmatico. Perfino il contenuto in apparenza più semplice e banale, e a maggior ragione il suo senso, non può che essere almeno in parte diverso per ciascuno. La personalizzazione degli apprendimenti diventa, quindi, una via obbligata, e la fine di ogni concezione deglutitoria e oggettualistica dei contenuti di sapere diventa un fatto d'esperienza comune prima ancora che di teoria 'scientifica'. Nel primo idealtipo, l'attenzione è volta ai processi di socializzazione. Si sottolinea l'importanza del gruppo, della comunità, della società, dello stato. Si tratta di integrare una persona nella dinamica culturale elaborata da una società e dalle sue istituzioni, e di introdurla ai principi e ai comportamenti che essa avvalora. Si può dire che conti di più, o che venga prima, la società, e le sue esigenze culturali e istituzionali, della singola persona; che abbia maggior valore il gruppo classe dell'allievo A o B; la scuola come comunità allargata e organizzata rispetto alla famiglia; il sistema sociale rispetto a quello di istruzione e formazione; lo stato rispetto alla regione, la regione rispetto alla provincia, questa rispetto al comune; e così via.

Nel secondo idealtipo, accade, invece, il contrario. La priorità ontologica, storica, psicologica e logica è della persona. A seguire: della famiglia, poi delle «formazioni

sociali entro cui ogni persona svolge la sua personalità» (art. 2 della Costituzione), poi dei Comuni, delle Province, delle Città metropolitane, delle Regioni, dello Stato (art. 118 della Costituzione, principio di sussidiarietà). E la società, e la sua cultura, hanno senso solo se si fanno persona, se si lasciano cioè modellare dalla specificità e dall'inesauribilità creativa di ciascuno. Specificità perché ogni persona è come una diversa colata dell'universo intero (Leibniz). Ciascuno, insomma, è tutto, ma a modo proprio, irripetibile. Inesauribilità perché il darsi e il dare forma a sé e al mondo da parte della persona non hanno mai fine fino alla fine, in termini sincronici e diacronici. Non è un caso, quindi, che Emilio, pur così ben educato nel corso della sua età evolutiva, addirittura attraverso un rapporto tutorale di tipo precettivo, sia poi un adulto che ha i problemi che conosciamo. E che lo stesso Rousseau, dopo quasi 800 pagine di *Confessioni*, dove il pronome più esibito e rivendicato è 'io', alla fine dichiari di non sapere bene nemmeno se stesso. La persona, infatti, ogni persona, è sconfinata e sorprendente. Non si può pretendere di concepirla demiurgicamente o di dominarla tecnicamente nella sua integralità, quasi fosse un nostro prodotto. L'ipotesi educativa sofisticata, quindi, fallisce per conto suo: l'altro, la persona umana, non esiste per merito mio, per me, ma per sé. E altrettanto per conto suo si impone, allora, la strada socratica che, rispetto alla persona, nostra e a maggior ragione altrui, sa perfettamente il negativo, ciò che ogni persona non è, ma non è mai in grado di dire ciò che una persona è, davvero, fino in fondo, per tutto, tanto è immensa la sua profondità.

Un'alternativa da ricomporre

Come sempre accade nella cultura umana, tuttavia, ambedue gli idealtipi esprimono ragioni e preoccupazioni da condividere per ciò che affermano, ma obiettabili per ciò che tacciono o negano. Nessuna riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione, per esempio, può sottovalutare la circostanza che il processo educativo di ciascuno non si svolge affatto, e non si deve mai svolgere, in maniera programmaticamente precettiva: Emilio è figura da romanzo, non di realtà storica ed esistenziale; e tantomeno individualistico-privatistica: il *sensus privatus*, annota Kant, è un'ostinazione logica tipica della pazzia perché, per l'esattezza del nostro giudizio e per la sanità dell'intelletto di ciascuno, la pietra di paragone necessaria è il confronto con gli altri, il rifiuto di isolarci e di servirci di rappresentazioni private per formulare giudizi pubblici⁴⁴. È un valore molto importante, quindi, la «comunità di apprendimento» qual è e deve essere il comeniano gruppo classe, dove si apprendono insieme con altri le stesse cose, ritenute importanti dalla società in cui si vive. «Il ragionamento su un argomento specifico (...) si costruisce attraverso il contributo di più interlocutori: in altri termini un 'pensare insieme' che non corrisponde esattamente al pensare di qualcuno e che ancora non si ritrova in quello»⁴⁵. D'altra parte, il reciproco insegnamento in gruppo motiva maggiormente la comprensione intellettuale delle conoscenze e delle abilità da apprendere, l'interesse emotivo, la partecipazione sociale e la ricerca di ulteriori livelli di approfondimento. Discutere, difendere e scambiare idee in un gruppo classe suscita sempre migliori risultati di apprendimento rispetto al trovarsi in due o in pochi⁴⁶. Solo in un gruppo classe che raccoglie

⁴⁴ I. Kant, *Antropologia dal punto di vista pragmatico* (1798), in *Scritti morali*, trad. it. a cura di P. Chiodi, Einaudi, Torino 1970, p. 640.

⁴⁵ C. Pontecorvo, *Discutendo si impara*, Nis, Roma 1991, p. 79. Cfr. anche: M. Polito, *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo*, Erickson, 2003.

⁴⁶ M. Crahay, *Psicopedagogia* (1999), trad. it., La Scuola, Brescia pp. 129 e ss. riporta un censimento delle ricerche che dimostrano questa tesi. Un'altra rassegna in B. Varisco-V. Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Utet, Torino 2000, pp. 138 e ss.

competenze di diverso livello, storie e sensibilità differenti, e dove l'insegnante si impegna in una diagnosi *on line* della comprensione dello studente, anche i ragazzi più deboli possono partecipare a un'attività che è più complessa di quella che essi potrebbero affrontare da soli⁴⁷, producendo 'prestazioni prima di competenza'; solo in un gruppo classe ben integrato, inoltre, hanno senso articolazioni in gruppi di livello, di compito ed elettivi, e si possono praticare tecniche efficaci come il *cooperative learning*, l'insegnamento reciproco (*reciprocal theaching*), lo *Jigsaw*, varie forme gruppali di comeniano *modelling* didattico ecc. È un valore altrettanto importante, in secondo luogo, la «comunità organizzata» più ampia qual è, appunto, quella che compone un'istituzione di istruzione e di formazione, dove si incontrano tanti allievi, docenti, personale non docente, genitori. Nella scuola, si impara a convivere e ad apprendere con persone molto più diverse per età, cultura, sensibilità, religione, rispetto a quelle del gruppo classe. Con esse, ci si allena a trovare ciò che unisce nelle diversità, a stabilire regole di funzionamento che valgono per tutti, a identificare il poco o il tanto che ha valore per tutti, a distinguere il 'privato' e il 'pubblico', ciascuno ambito con le sue regole che peraltro variano al variare dei tempi, degli spazi e dei problemi. Si tratta certamente di una grande «scuola di umanità», oltre che di democrazia e di civiltà. Semmai bisogna, purtroppo, riconoscere che se «oggi, i ragazzi parlano ancora del 'mio professore'» essi «non parlano più della 'mia scuola': ciò vuol dire che, se la classe è ancora un punto di positivo, la scuola non lo è più»⁴⁸. Mentre è importante che la scuola come comunità allargata riviva e diventi una specie di «seconda casa» per le nuove generazioni. È non di meno un valore da concretizzare, inoltre, «la comunità locale» nella quale la «comunità scolastica» opera; se tutto si tiene, non c'è gruppo classe senza comunità di istituto e non c'è comunità di istituto senza una connessione a rete con le dinamiche sociali, culturali, istituzionali del territorio, a partire dal comune che ha il compito di interpretare i bisogni e le attese di tutta la «comunità locale», traducendoli in servizi che aiutano il bene di tutti. Senza rendere per questo stucchevole l'elencazione, infine, ha sempre più valore anche la «comunità nazionale», poi quella «europea» e «mondiale», dell'umanità intera, dove è naturale che nessuno possa pretendere che sia a propria immagine e somiglianza e dove tutti sono chiamati a superare ogni forma di egocentrismo cognitivo e non cognitivo. Del resto, non è possibile giungere a cogliere e, soprattutto, a sperimentare sul piano intellettuale, operativo ed emotivo l'importanza di queste «comunità» così lontane senza attraversare e vivere con intensità quelle vicine, sia perché, ormai, a dimostrazione di una lontananza di fatto liquidata dai moderni processi di globalizzazione comunicativa ed economica, si parla di globale, glocalità, glocalizzazione, sia perché non si può nemmeno concepire, se non con una deriva ideologica che distacca dalla realtà, l'idea di una comunità nazionale, europea e mondiale che prescinda dall'esperienza personale di una comunità familiare, grupale (dei pari, di classe, di scuola, di oratorio ecc.), di vicinato, locale. Sarebbe imprudente, quindi, sottovalutare queste consapevolezza sul piano pedagogico. Tanto più che ogni comunità umana, ai diversi livelli su cui si distribuisce, è «un mondo-pensiero, che si esprime in un suo stile-pensiero, che penetra le menti dei suoi membri, che definisce le loro esperienze e che consente di orientarne la comprensione morale», per cui «in quasi ogni società sequenze latenti catturano gli individui in trappole invisibili gettandoli su sentieri che essi non hanno

⁴⁷ A. L. Brown et alii, *Distributed Expertise in the Classroom*, in G. Salomon (ed.), *Distributed Cognitions. Psychological and Educational Consideration*, Cambridge Univ. Press, New York 1993.

⁴⁸ G. Bollea, *La scuola: una seconda casa. Per i ragazzi deve essere un punto di riferimento*, in «Gente», 11 dic. 2003, p. 165.

perciò, scelto»⁴⁹. Heidegger, e con lui tutta la schiera degli strutturalisti e funzionalisti sociali, forse esagerano nel sostenere, in nome del principio che siamo sempre irrimediabilmente situati, che nessuno possa dire «io», ma che dobbiamo soltanto rassegnarci a profferire un «noi» in tutto e per tutto determinato dal mondo che viviamo e dai gruppi che frequentiamo. Bisogna riconoscere, tuttavia, il peso di queste dinamiche impersonali ed uniformizzanti nei processi di ogni educazione personale. E pure prendere atto che è difficile metterle tra parentesi, visto che lo stesso Husserl sapeva benissimo quanto l'*epoché* fenomenologica necessaria per pervenire a un accesso alle cose libero dalle reti simboliche predeterminate dal mondo, non fosse per nulla un dato di fatto, ma semmai un impegnativo ideale regolativo⁵⁰. Nessuna educazione, che non sia socializzazione, integrazione nel pensiero e nell'azione del mondo e dei gruppi sociali che lo compongono. Detto e riconosciuto questo, tuttavia, visto che a nessuno è concesso gridare «noi (noi gruppo classe, scuola, comune ecc.) ci siamo fatti male»; oppure ridurre l'*epoché* fenomenologia ad un esercizio mentale dove entra in gioco soltanto il *cogito* cartesiano e l'io penso kantiano, invece che quell'«ispessimento esistenziale del *cogito*»⁵¹ che è l'io incarnato di ciascuno di noi, con una mente intrisa di cuore e di corpo, che impedisce di allegare qualsiasi verità senza coinvolgere tutte le fibre di una persona⁵², bisogna non meno riconoscere che non esiste educazione senza personalizzazione, ovvero senza resistenza del personale all'impersonale, fino alla sua affermazione. Una riforma del sistema di istruzione e formazione che intenda essere davvero «educativa», quindi, deve contribuire ad irrobustire il «personale» e ad allargarne sempre più la consistenza, aprendogli quanti più spazi possibili di libertà e originalità creativa. Si tratta, allora, di creare le condizioni istituzionali, organizzative e professionali per combinare le due esigenze della socializzazione e della personalizzazione, del gruppo e del singolo, della comunità e della persona, dell'uniforme sociale e dell'originale personale, evitando di introdurre alternative dove il buon senso, prima ancora della filosofia, domandano continuità ed armonica integrazione.

⁴⁹ M. Douglas, *Come pensano le istituzioni* (1987), trad. it., Il Mulino, Bologna 1990, p. 130, passim

⁵⁰ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (1954, postuma), trad. it., Il Saggiatore, Milano 1972 (l'impresa dell'*epoché* è così temeraria che lo stesso Husserl si domanda «come ci si possa mettere nelle condizioni di compiere le operazioni metodiche che a essa ineriscono e che devono ancora venire chiarite nella loro stessa generalità», p. 176).

⁵¹ P. Ricoeur, *La filosofia della volontà*, Marietti, Genova 1990, p. 13.

⁵² P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, trad. it., Jaca Book, Milano 1977, p. 251.

6. Le risposte della riforma

Nella società attuale, le opportunità di acquisire comportamenti, conoscenze, abilità, atteggiamenti, competenze richieste dal valore educativo della socializzazione si sono enormemente diversificate e incrementate nel tempo, nello spazio, nei modi, nei luoghi e nelle diverse aggregazioni sociali (famiglia, gruppi dei pari, vicinato ecc.). Ogni persona è sottoposta a stimoli così eterogenei da risultare alla fine incontrollabili e mai compiutamente ricostruibili nei loro percorsi determinati. Proprio perché alla maturazione delle competenze del *Profilo* mediante gli 'ingredienti' elencati nelle *Indicazioni nazionali* non contribuiscono soltanto gli apprendimenti formali promossi nel sistema educativo di istruzione, ma giocano un ruolo significativo anche gli apprendimenti non formali e informali che l'insegnamento formale può recuperare, valorizzare e certificare, la riforma affida alle istituzioni del sistema di istruzione e di formazione ampi margini di flessibilità sia oraria sia didattico-organizzativa, che essa è chiamata a condividere cooperativamente con lo studente e con la famiglia, nell'ambito di un'offerta formativa territoriale. Per il primo aspetto, consente una distribuzione dell'orario delle attività educative e didattiche formali tra un minimo di 875 e un massimo di 1700 nella scuola dell'infanzia, e da un minimo di 891 fino ad un massimo di 990 nella scuola primaria (più eventualmente il servizio educativo di mensa) e da un minimo di 891 ad un massimo di 1089 ore (sempre più eventualmente la mensa) nella secondaria di I grado e nel II ciclo di istruzione e di formazione. Per il secondo aspetto, mentre consente alle scuole primarie completa autonomia nella determinazione delle quote orarie da dedicare alle singole attività educative e didattiche (a maggior ragione ovviamente questo capita nella scuola dell'infanzia), autorizza, nella scuola secondaria di I grado e nel II ciclo, un adattamento locale dell'orario nazionale riportato nelle *Indicazioni nazionali* (o *regionali* nel caso degli istituti dell'istruzione e formazione professionale) fino al 15%, del totale, oltre che la possibilità di lavorare, dalla scuola dell'infanzia al secondo ciclo, per gruppi non soltanto di classe ma anche di livello, di compito ed elettivi. È previsto, inoltre, un ulteriore grado di flessibilità, determinato dalla quota dei Piani di Studio Personalizzati che dovrà essere determinata dalle Regioni allo scopo di meglio radicare i piani di studio nella storia e nelle esigenze locali. La ricerca di un costante e armonico equilibrio tra risultati di apprendimento uguali per tutti (*socializzazione*) e percorsi personali che possono essere differenziati nei luoghi, nei tempi, nei modi (*individualizzazione*), tra rigidità dei vincoli nazionali e flessibilità organizzativa locale, tra contributi maturativi che avvengono mediante apprendimenti formali e apprendimenti non formali e informali al servizio della maturazione delle competenze personali degli allievi è certamente compito di tutta l'organizzazione di ogni istituzione scolastica. In particolare, è compito di ogni *équipe* di docenti incaricati di seguire la formazione degli allievi che compongono ogni gruppo classe. Spetta a loro connettere *Profilo*, *Indicazioni nazionali*, *Pof* di istituto, *Piani di Studio Personalizzati* (PSP), e documentare questa connessione nel *Portfolio delle competenze personali*. Da questa funzione tutorale di sistema, che compete a tutti i docenti, tuttavia, proprio a causa della complessità delle composizioni in gioco e del rischio che esse possano finire per essere autoreferenziali (soddisfare più chi le elabora che chi le fruisce), la riforma ha ritenuto opportuno enucleare il ruolo specifico di un docente *tutor* per ogni studente di ogni gruppo classe. Egli, in questo senso, dopo apposita formazione, anche con la sua permanenza per l'intera durata del corso di studi, è il garante, nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, del diritto personale di ciascuno ad incontrare, nella scuola, un'organizzazione degli apprendimenti formali che abbia pensato e realizzato

l'armonico equilibrio di cui si diceva e che lo metta nelle condizioni di personalizzare fino in fondo gli apprendimenti di gruppo classe e interclasse di livello, di compito ed elettivi, progettati dall'organizzazione scolastica. Diventa l'*ombudsman* del principio pedagogico che vuole la scuola adattarsi agli allievi, non gli allievi adattati alla scuola, documentandolo, peraltro, nella costruzione, insieme ai colleghi, di PSP e nella compilazione del *Portfolio delle competenze personali*. Allo stesso tempo, proprio per la sua funzione di *holding*, *coaching* e *counselling* nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, è anche il docente dell'*équipe* di insegnamento più adatto a coordinare i compiti organizzativi, educativi e didattici che essa è chiamata a progettare e a realizzare, per combinare le esigenze di tutti e quelle di ciascuno, e anche per rendere soddisfacente e produttivo il proprio lavoro di *équipe*. In questo senso, è anche coordinatore. Per il suo ruolo specifico, inoltre, il coordinatore *tutor* è l'unico docente che è assegnato per l'intera durata del corso di studi agli allievi di un medesimo gruppo classe. Tutti gli altri colleghi sono, invece, assegnati alla scuola (lavorano per *staff*) ed è l'autonoma progettualità di istituto che decide su quali progetti, compiti, problemi interdisciplinari per lo stesso gruppo classe oppure per diversi gruppi classe oppure per gruppi di livello, compito ed elettivi della stessa o di classi diverse sono chiamati a collaborare. Per evitare, tuttavia, che si possa interpretare questo servizio educativo del tutorato in generale e del *tutor* in particolare alla personalizzazione degli apprendimenti degli allievi come ammiccamento più o meno superfetato ad una concezione individualistica e privatistica del servizio scolastico e dei percorsi educativi istituzionali, la riforma ha introdotto alcuni antidoti che l'esperienza dimostrerà quanto efficaci. Essa, infatti, condivide il principio secondo cui il sistema educativo di istruzione e di formazione è una grande esperienza sociale di «comunità di apprendimento». Si preoccupa, però, al contempo, di chiarire che ciò che definisce una «comunità di apprendimento» non è l'associazione formale (la classe o la scuola come agglomerato amministrativo) o la prossimità fisica degli allievi (l'essere gomito a gomito in trenta metri quadrati o in duemila mq) quanto l'impegno di ciascuno dei suoi membri, ipo, normo o iperdotati, ad investire le proprie risorse intellettuali, relazionali, emotive, morali, motorie nel miglioramento della conoscenza di tutti, e viceversa. È, insomma, sempre una questione di 'persone' e di 'personalizzazione'. Imparare ad imparare insieme, tutti e ciascuno, in un gruppo grande come la classe, ma anche in gruppi diversi da essa, di livello, di compito o elettivi, e imparare ad imparare in una organizzazione più grande e complessa del gruppo classe, qual è un istituto che accoglie centinaia e centinaia di allievi e decine e decine di docenti e non docenti, è, comunque, stato ritenuto valore così prezioso in sé, per ogni persona, e nella prospettiva di un'utilità sociale-comunitaria, che la riforma ha ritenuto opportuno introdurre alcuni vincoli per assicurarlo a ogni cittadino italiano e per promuoverlo in tutte le istituzioni di istruzione e di formazione della Repubblica. Il primo vincolo tende a contrastare l'indulgenza a logiche privatistiche e di domanda formativa a servizio individuale, obbligando tutti gli allievi, anche quelli che teoricamente avessero già alimentato le loro competenze personali attese nel *Profilo* con gli 'ingredienti' di saper e saper fare elencati nelle *Indicazioni nazionali* perché favoriti da condizioni personali, familiari e sociali fuori dal comune, a garantire in ogni caso il loro personale contributo all'apprendimento comunitario di gruppo classe e di istituto, frequentando la scuola per almeno i $\frac{3}{4}$ dell'orario minimo obbligatorio o anche opzionale facoltativo scelto all'atto dell'iscrizione. Andare a scuola per 12 anni, infatti, non è soltanto un diritto soggettivo di ciascuno: è anche un dovere verso gli altri e la società. Salvo che per motivi che è compito di ogni istituzione di istruzione e di formazione valutare e giustificare, quindi, nessun allievo può considerare la scuola un supermercato in cui si entra quando si vuole e da cui si preleva dagli scaffali solo ciò che si vuole quando si vuole. Il secondo vincolo introdotto si comprende nel suo significato molto circostanziato e concreto soprattutto nei primi anni della scuola primaria, ma esprime

una preoccupazione pedagogica che la riforma suggerisce di considerare strutturale, da estendere, cioè, a tutto il percorso formativo del primo e del secondo ciclo. Come è noto, la legge n. 53 affida alle famiglie la responsabilità ultima delle iscrizioni anticipate alla scuola primaria. Ogni gruppo classe che inizia il suo cammino nei 12 anni di diritto dovere all'istruzione e alla formazione si trova, quindi, composto da allievi con età variabile tra i 5,5 e i 7 anni, che non si conoscono perché provengono da scuole dell'infanzia diverse, che hanno esperienze familiari molto differenziate. La trasformazione di questo gruppo classe in una «comunità di apprendimento» dove nessun membro, in nessuna attività proposta, sia escluso dall'apprendimento è un diritto per gli allievi e un dovere delle istituzioni scolastiche, che la riforma protegge introducendo due standard obbligatori di prestazione del servizio da rispettare su tutto il territorio della Repubblica. Il primo è quello che impedisce di rompere l'unità di lavoro educativo e didattico del gruppo classe per almeno 18 ore su 27 (o più) settimanali. Solo dalle 18 alle 27-40 ore settimanali l'autonomia organizzativa delle scuole può ipotizzare eventuali attività per gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi non coincidenti, appunto, con il gruppo classe. La «comunità di apprendimento», per costituirsi, infatti, ha bisogno, secondo le valutazioni del riformatore, di una costanza spazio-temporale che la norma ha addirittura definito nella misura indicata fino alla fine del primo biennio della primaria. Negli anni successivi questo standard formale di organizzazione del servizio a tutela del gruppo classe scompare, ma non per questo viene meno il suo significato sostanziale. Starà alle istituzioni scolastiche e alle *équipe* dei docenti valutare se e quante ore ogni gruppo classe dovrà lavorare insieme per assicurare a ciascun membro la manutenzione della competenza di lavorare come «comunità di apprendimento» nello stesso gruppo grande. Il secondo standard obbligatorio introdotto riguarda l'affidamento delle 18 ore settimanali di lavoro in gruppo classe al docente che, nell'ambito dell'*équipe* pedagogica, svolge il ruolo di *tutor*. Secondo il legislatore, infatti, trasformare un gruppo classe differenziato in una coesa «comunità di apprendimento», esige non solo un tempo significativo di lavoro in comune in uno spazio altrettanto comune, con metodi e strumenti comuni, ma domanda anche la presenza costante, durante questo tempo, di un adulto che, diventando coerente punto di riferimento anche emotivo degli allievi, possa fluidificare, consolidandole, le relazioni interpersonali tra tutti i membri e favorire, sul piano dell'apprendimento, il coinvolgimento cooperativo e contemporaneo di tutti i ragazzi del gruppo classe, nessuno escluso (ragazzi in situazione di handicap o superdotati compresi). Questo standard formale, come il precedente, scompare dalla quarta classe della scuola primaria fino alla conclusione del secondo ciclo. Anche in questo caso, tuttavia, ciò non significa che sia giudicato superato sul piano del merito sostanziale. Semplicemente, si tratta di un altro apprezzamento affidato alla responsabilità delle scuole e delle *équipe* dei docenti. Se il gruppo classe si sarà davvero autonomizzato come «comunità di apprendimento» non c'è più bisogno di mantenere a sostegno di essa la presenza costante del docente *tutor* per un numero di ore così significativo. Il gruppo classe lavorerà come «comunità di apprendimento» anche con gli altri docenti dell'*équipe*, oltre che articolarsi in gruppi di classe/interclasse di livello, di compito o elettivi anche con lo stesso docente *tutor*. Soprattutto nei primi anni delle scuole successive alla primaria, tuttavia, la preoccupazione che gli allievi di ogni gruppo classe trovino nel *tutor* il docente che ha comunque le possibilità organizzative e di orario di operare per un tempo congruo con l'intero gruppo classe, e non soltanto con gruppi di classe/interclasse di livello, di compito ed elettivi, resta pedagogicamente motivata. Sarà compito dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, tuttavia, raccogliarla ed elaborarla. L'unica cosa sicura è che questo modello di lavoro è incompatibile con l'attuale maggioritaria progettazione taylorista ed alveolare degli orari scolastici che prevede sempre una corrispondenza biunivoca tra docente, classe

e disciplina. E che esige, invece, un fortissimo lavoro collegiale dei docenti per articolare i percorsi formativi su *problemi da risolvere, compiti unitari da eseguire e progetti da concretizzare*, per loro natura aperti all'interdisciplinarietà e all'ologramma.