



1

Gennaio 2025

**Support continuous teacher learning:
academic tutor as a resource for primary schools**

**Sostenere la formazione continua degli insegnanti:
il tutor accademico come risorsa per le scuole primarie**

Davide Richard Bramley
Università degli Studi di Siena

d.bramley95@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17129

ABSTRACT

The following contribution intends to delve deeper into the topic of continuous teacher training through resources and strategies useful for maintaining and developing skills, through efficient collaboration between academic research and the school environment. Although the figure of the teaching tutor can place future teachers within a favorable and welcoming teaching context, it is necessary to evaluate to what extent the skills obtained and promoted initially can be adapted to an ever-evolving social and technological change. Part of the national literature has focused on the delicate induction phase, the moment of entry by the newly hired teacher into a working environment within which he will have to know how to move, organize and manage. However, despite the importance placed on this moment in the career path of future teachers, we wish to propose a contribution which, through in-depth analysis from national and international literature, manages to configure the role of an "academic tutor" as a professional capable of guarantee continuous

methodological updating towards teacher-tutors, so that a dialogue is established between research and school practices, as well as continuous updating that remains in step with sudden social changes.

Keywords: Tutor Teacher, Continuous Learning, Academic Tutor, University, Italian School.

RIASSUNTO

Il seguente contributo intende approfondire il tema della formazione continua degli insegnanti attraverso risorse e strategie utili al mantenimento e allo sviluppo delle competenze, tramite una collaborazione efficiente tra la ricerca accademica e l'ambiente scolastico. Nonostante la figura del tutor didattico possa inserire i futuri docenti all'interno di un contesto di insegnamento favorevole e accogliente, occorre valutare in quale misura le competenze ottenute e promosse inizialmente possano configurarsi all'altezza di un cambiamento sociale e tecnologico in continuo divenire. Parte della letteratura nazionale si è concentrata sulla delicata fase di induction, momento di ingresso da parte del docente neoassunto nei confronti di un ambiente lavorativo entro il quale dovrà sapersi muovere, organizzare e gestire. Tuttavia, nonostante l'importanza riposta in questo momento del percorso lavorativo dei futuri docenti, si desidera proporre un contributo che, attraverso un approfondimento pervenuto dalla letteratura nazionale e internazionale, riesca a configurare nel ruolo di un "tutor accademico" un professionista in grado di garantire un aggiornamento metodologico continuo verso i docenti-tutor, affinché si costituisca un dialogo maggiore tra la ricerca e le pratiche scolastiche, oltre che un aggiornamento continuo che rimanga al passo coi repentini cambiamenti sociali.

Parole chiave: Docente tutor, Formazione continua, Tutor accademico, Università, Scuola italiana.

1. INTRODUZIONE: RIPENSARE LA FORMAZIONE DEI DOCENTI NELLA SOCIETÀ SURMODERNA¹

Negli ultimi decenni, la società globale ha vissuto profondi e rapidi mutamenti in termini di lavoro, istruzione e tecnologia, alimentati da dinamiche di digitalizzazione (Bonacini *et al.*, 2020), globalizzazione e accelerazione dei tempi e degli spazi (Augé, 2018). Tuttavia, è stata la crisi pandemica del 2020 a mettere in evidenza, in modo celere e certamente drammatico, le debolezze strutturali esistenti, rivelando la necessità di un ripensamento radicale in vari settori. All'interno del quadro nazionale, l'Italia ha infatti dovuto scontrarsi con una realtà tutt'altro che idilliaca: le lacune che sono emerse in termini di *smart working* (Di Mascio *et al.*, 2021), didattica a distanza e infrastrutture tecnologiche (Zuddas, 2020; Chiusaroli, 2021; Crawford, 2023), hanno evidenziato quanta poca attenzione sia stata posta nei confronti dei processi di cambiamento organizzativo (Catino, 2014) e rinnovamento strategico dei servizi, specialmente nel campo dell'istruzione, all'interno della penisola.

¹ Il termine "surmodernità" è stato utilizzato dal noto sociologo Marc Augé (2018) per indicare la società contemporanea caratterizzata da un'elevata accelerazione dei tempi, degli spazi e dell'individualità delle persone. A differenza della modernità classica, che si concentrava sulla costruzione di luoghi fisici e di identità stabili, la surmodernità si manifesta attraverso l'instabilità, la transitorietà e la globalizzazione.

La chiusura delle scuole imposta su tutto il territorio nazionale nei primi mesi del 2020², per impedire la propagazione del virus, ha costretto gli insegnanti a adottare delle nuove strategie di insegnamento, oltre che le strumentazioni e piattaforme online di *e-learning* (Di Domenica *et al.*, 2020) per il mantenimento dell'erogazione di servizio. Tuttavia, senza contare le carenze infrastrutturali, la disparità di accesso a rete³ e strumenti da parte degli studenti e la mancanza di un piano d'azione adeguato, molti docenti non hanno potuto svolgere al meglio le proprie funzioni e attività, a causa di mancate competenze tecniche, oltre che metodologiche, adeguate alla situazione imprevista, evidenziando un divario digitale piuttosto ampio (Marangi *et al.*, 2022; Bramley, 2024).

Nonostante l'emersione di queste lacune e complicazioni principalmente tecniche da parte del corpo docenti, la crisi pandemica può essere vista come un semplice esempio per comprendere quanto radicato sia il problema di fondo: infatti, malgrado sia stata evidenziata principalmente la mancanza di competenze relative alle strumentazioni e ai mezzi per impartire le lezioni (Marangi *et al.*, 2022), la riflessione pedagogica può certamente essere ampliata nei confronti di un quadro più esteso. Ci si potrebbe chiedere, per esempio, se le competenze impartite ai docenti possono considerarsi "definitive" per il loro ruolo interno all'istituzione scolastica o se, al contrario, siano necessari degli aggiornamenti continui. Oltretutto, è raccomandabile porre il focus unicamente sul primo anno di inserimento dei docenti neoassunti?

La formazione degli insegnanti non può limitarsi a rispondere a situazioni di emergenza o ad intervenire dinnanzi a problematiche impreviste; al contrario, deve essere pensata come un processo continuo e strutturato (Galeotti, 2020; Balduzzi, 2022), che permetta ai docenti di adattarsi ai cambiamenti del mondo del lavoro e della società, sia che questi siano di natura tecnologica, sociale o metodologica. In questo scenario di mutamenti e sfide, emerge con forza la necessità di una figura professionale capace di garantire un supporto continuo: il *docente-tutor* (Fiorucci e Moretti, 2019; Freire *et al.*, 2019; Álvarez Gómez *et al.*, 2021), un professionista che non esaurisca i propri compiti nelle fasi iniziali dell'inserimento, ma che offra un contributo continuo per il corpo insegnanti, grazie ad un dialogo continuo con la ricerca pedagogica accademica.

Lungi dall'essere confinato alla sola fase di *induction*⁴, il docente-tutor rappresenta una risorsa fondamentale lungo l'intero percorso professionale dell'insegnante. Questa figura, infatti, deve assumere un ruolo costante nella formazione dei docenti, fungendo da collegamento tra il mondo accademico e la pratica quotidiana scolastica: un "tutor accademico" può contribuire non solo all'aggiornamento metodologico e tecnologico, ma anche a favorire una riflessione critica e continua sulle pratiche didattiche, creando una rete di sostegno e condivisione di esperienze tra colleghi (Hobson e Malderez, 2013; Mitchell *et al.*, 2021). In tal modo, il docente-tutor diverrebbe una figura chiave per promuovere una didattica innovativa e adattabile, capace di rispondere in modo efficace

² Per maggiori dettagli si suggerisce di consultare: <https://www.miur.gov.it/-/coronavirus-sospensione-delle-attivita-didattiche-fino-al-3-aprile-cosa-prevede-il-dpcm-del-9-marzo->.

³ I dati di Eurostat sono allineati con quelli del Desi, l'indice Ue che fotografa il livello di digitalizzazione degli Stati membri. Nella classifica riguardante la connettività, seppure l'Italia sia salita dal 23° al 7° posto in un anno, gli indicatori sono inferiori alla media dell'Ue, soprattutto per quanto riguarda l'adozione complessiva della banda larga fissa (66% in Italia, contro il 78% nell'Ue; <https://www.corrierecomunicazioni.it/>).

⁴ La fase di *induction* (o induzione) è il periodo di transizione iniziale che un docente attraversa all'inizio della sua carriera professionale, generalmente quando viene assunto per la prima volta a tempo indeterminato. È una fase delicata in cui il docente neoassunto deve adattarsi al nuovo ambiente di lavoro, comprendere le dinamiche scolastiche, familiarizzare con i colleghi e le metodologie didattiche, e affrontare le prime sfide dell'insegnamento (Hobson e Malderez, 2013).

ai cambiamenti sociali, tecnologici e metodologici che caratterizzano la contemporaneità, costituendo un perfetto ponte tra la ricerca accademica e la pratica di insegnamento scolastica.

2. METODOLOGIA, MOTIVAZIONI E FINALITÀ

L'approccio metodologico adottato per il seguente contributo è una revisione della letteratura (Creswell, 2003 e 2012) con l'obiettivo di esplorare, in modo approfondito e sistematico, in quale misura la figura del docente-tutor possa divenire un'importante risorsa per le scuole presenti sul territorio nazionale. Infatti, nonostante parte della letteratura si sia focalizzata sulla fondamentale e delicata fase iniziale di *induction*, i continui mutamenti sociali e le possibili incertezze future potrebbero necessitare di un aggiornamento e un rinnovamento continuo, oltre che di maggior impatto, nei confronti della preparazione degli insegnanti. Naturalmente, l'introduzione precedente voleva fungere da esempio nei confronti delle possibili lacune riscontrabili nell'erogazione di questo specifico servizio; tuttavia, occorre focalizzare l'attenzione sui processi di cambiamento, sulla necessità di aggiornamento continuo e di maggiore adattabilità alle situazioni incerte (Catino, 2014; Galeotti, 2020), sia che queste vadano ad inficiare le strumentazioni digitali o le attività formative tradizionalmente erogate.

In particolare, si desidera proporre una riflessione che concentri l'attenzione nei confronti del primo grado di istruzione. Il focus sulle scuole primarie è stato scelto poiché questo livello educativo rappresenta un momento cruciale nella costruzione delle competenze di base degli studenti. In questa fase, l'efficacia dell'insegnamento ha un impatto significativo sullo sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo degli alunni, rendendo essenziale un approccio formativo innovativo e continuo per i docenti (Bruner, 1996). Oltretutto, la scelta di focalizzare la riflessione nei confronti di una formazione continua verso gli insegnanti di scuola primaria è data anche dalla possibilità di sviluppare, durante l'intero corso di carriera, una maggiore flessibilità e capacità di adattamento, elementi cruciali in un ambiente in costante necessità di trasformazione e aggiornamento (Hargreaves, 2003). Infine, tale preferenza è motivata dal ruolo centrale che le relazioni educative rivestono in questo stadio dell'apprendimento: gli insegnanti non solo trasmettono conoscenze, ma contribuiscono alla formazione personale degli alunni (Pianta *et al.*, 2012). La continuità può migliorare queste relazioni, promuovendo un ambiente di apprendimento adeguato al cambiamento e rinnovato, specialmente all'interno di una società mutevole (Augé, 2018), dove i bisogni e le necessità dei discendenti si modificano e trasformano di generazione in generazione.

Giustificata l'importanza di focalizzare l'attenzione verso le scuole primarie, occorre ora mettere in luce quali siano state le fasi della *literature review* che hanno portato alla produzione del contributo. Il procedimento può essere schematizzato come segue:

1. Individuazione del problema di ricerca;
2. Identificazione delle parole chiave utili per la ricerca;
3. Ricerca delle fonti tramite l'utilizzo dei motori di ricerca: ERIC e Google Scholar;
4. Lettura, selezione e sintesi dei contributi;
5. Organizzazione delle fonti e stesura della revisione.

Il punto di partenza è riferibile all'identificazione del problema, ovvero la necessità di promuovere nella figura del docente-tutor una professione che possa mantenersi solida e necessaria nel tempo, con specifiche funzioni di supporto e garante dei processi di rinnovamento didattico. In tal senso, un

termine maggiormente adatto al ruolo in questione risulterebbe “tutor-accademico”, identificabile come un professionista adeguatamente formato per offrire annualmente delle occasioni di incontro e formazione per docenti-tutor e neoassunti.

La seconda fase ha previsto l’identificazione delle parole chiave utili per studiare e tematizzare l’argomento selezionato. Sono state utilizzate le seguenti parole chiave: “Tutor scolastico”; “Docente-tutor”; “Formazione continua insegnanti” per poter garantire un approfondimento teorico che risultasse completo, adeguato e concerne al problema di ricerca proposto.

Per quanto concerne i motori di ricerca e la terza fase, l'utilizzo di ERIC e Google Scholar è giustificato dalla loro complementarità e dalla capacità di coprire in modo ampio e approfondito il panorama delle fonti accademiche rilevanti. ERIC è stato selezionato per la sua specializzazione tematica nel campo dell'educazione, fornendo l’accesso a studi peer-reviewed utili per inquadrare la tematica posta in esame. La sua natura curata e focalizzata lo rende uno strumento essenziale per garantire una selezione di fonti altamente pertinenti: infatti, tramite il portale è stato possibile individuare i primi 38 contributi, grazie alle parole “School Tutor” e “Continuous Learning”, oltre che per mezzo dei descrittori “Since 2021”, “Tutoring”, “Tutor”.

Google Scholar, invece, ha permesso una copertura più ampia, includendo una vasta gamma di pubblicazioni accademiche, come articoli, libri e atti di conferenze. La sua accessibilità lo rende un motore di ricerca particolarmente utile per l’identificazione di risorse open access. Grazie a Google Scholar sono stati aggiunti 13 ulteriori contributi, per mezzo delle parole chiave già specificate e dei filtri relativi alla temporaneità (dal 2020) e tipologia (articoli scientifici).

All’interno della quarta fase del processo di revisione è stata effettuata la lettura e la scrematura dei 51 contributi emersi dalla ricerca tramite i seguenti criteri di inclusione:

1. **Pertinenza tematica con gli obiettivi del contributo:** le fonti selezionate devono affrontare in modo diretto e approfondito il tema centrale della revisione, garantendo una connessione chiara con il ruolo del tutor accademico e la formazione continua degli insegnanti. Questo criterio di selezione ha permesso di evitare dispersioni argomentative e di mantenere il focus sugli obiettivi dello studio.
2. **Accessibilità e reperibilità delle fonti:** sono stati scelti i contributi completi, escludendo sia gli studi parziali che gli abstract.
3. **Rigorosità metodologica e di pubblicazione,** con soli articoli accettati in modalità *peer review double blind*.
4. **Cronologia:** sebbene siano stati compresi studi e contributi meno recenti per definire i concetti e offrire una panoramica teorica degli argomenti scelti, sono stati inclusi gli articoli pubblicati negli ultimi cinque anni.

In base ai criteri citati, dai 51 contributi ne sono stati selezionati 29. Questa scrematura è stata adoperata in quanto: 12 argomentavano tematiche non particolarmente rilevanti per il seguente contributo (criterio n°1), 5 non erano accessibili e non potevano essere scaricati (criterio n°2) e 5 provenivano da indagini condotte prima del 2010, un arco temporale decisamente troppo lontano rispetto alla selezione effettuata (criterio n°4). Il problema principale che è stato riscontrato riguarda proprio la natura molteplice delle parole chiave selezionate: infatti, tra i principali contributi che sono emersi durante la fase di ricerca, molti vertevano nei confronti dei sistemi di tutoraggio per gli studenti universitari, oppure verso la figura del tutor scolastico, tematiche fuorvianti rispetto all’argomento principale scelto per il seguente articolo.

Per concludere, l'ultima fase ha previsto, prima della stesura dell'articolo, l'organizzazione delle fonti selezionate in base ai temi centrali: il ruolo del docente-tutor nella fase di *induction* e nella formazione continua (ad es., Hobson e Malderez, 2013; Galeotti, 2020; Fiorucci e Moretti, 2022), il potenziale del tutoraggio accademico nella scuola primaria (ad es., Fiorucci e Moretti, 2019; Álvarez Gómez *et al.*, 2021), la collaborazione tra università e scuola nella formazione degli insegnanti (ad es., Freire *et al.*, 2019).

L'approccio adottato permette di esplorare in maniera dettagliata il potenziale del "tutor accademico" come ponte tra l'accademia e le scuole primarie, contribuendo a un dibattito che risponde alle esigenze di cambiamento e innovazione educativa richieste dal contesto attuale oltre che a permettere una maggiore consapevolezza tra l'esperienza scolastica e la ricerca accademica.

3. IL DOCENTE-TUTOR E IL TUTOR ACCADEMICO: UN'ALLEANZA PER LA FORMAZIONE CONTINUA DEGLI INSEGNANTI IN UN CONTESTO DI RAPIDI CAMBIAMENTI EDUCATIVI

Negli ultimi anni, il ruolo del docente-tutor è diventato sempre più cruciale nel panorama della formazione degli insegnanti (Balconi, 2019; Domenici e Biasi, 2019; Fiorucci e Moretti, 2019), specialmente in un contesto caratterizzato da rapide trasformazioni tecnologiche, sociali e culturali (Augé, 2018). Tradizionalmente, il docente-tutor si è occupato principalmente della fase di *induction*, affiancando i neoassunti nel delicato momento di inserimento nella professione e supportandoli nella gestione delle prime esperienze didattiche (Fiorucci e Moretti, 2019). Tuttavia, in un'epoca in cui le esigenze educative stanno cambiando rapidamente (Kemmis *et al.*, 2014; Magnoler, 2017), è necessario ampliare la prospettiva sul ruolo del docente-tutor e riconoscerne il potenziale come figura di riferimento lungo tutto l'arco della carriera dell'insegnante, promuovendo una formazione continua e flessibile (Begotti, 2011; Galeotti, 2020) attraverso uno specifico ruolo che possa fungere da ponte tra la ricerca svolta negli atenei e le pratiche scolastiche, interfacciandosi con questo ruolo di riferimento per i neoassunti.

Fiorucci e Moretti (2019) hanno già evidenziato come il tutoraggio accademico possa fungere in questa direzione, costituendo un potenziale legame tra le due istituzioni formative. Il docente-tutor, infatti, non solo accompagna i giovani insegnanti nel loro percorso di *induction*, ma può anche favorire una riflessione critica e costante sulle pratiche educative, aggiornando gli insegnanti sulle nuove metodologie didattiche e sugli sviluppi tecnologici, elementi che, proprio durante la crisi pandemica, hanno mostrato il fianco, specialmente all'interno delle scuole primarie nazionali, dove le strumentazioni e le piattaforme digitali (Di Domenica *et al.*, 2020) non hanno avuto ampia sperimentazione pedagogica. Questo approccio si inserisce in una più ampia visione della formazione del docente intesa come processo dinamico (Freire *et al.*, 2019), che va oltre il semplice trasferimento di competenze tecniche o disciplinari previsto nella fase preliminare dei nuovi insegnanti. La figura del tutor, se integrata all'interno di un sistema strutturato e permanente, può divenire un elemento essenziale per il miglioramento della qualità dell'insegnamento e per l'adattamento dei docenti alle nuove sfide educative (Álvarez Gómez *et al.*, 2021; Balduzzi, 2022; Chen *et al.*, 2024).

Nonostante questa visione progressista, in Italia manca ancora una piena istituzionalizzazione del tutoraggio accademico come risorsa continua per le scuole. Sebbene siano stati avviati vari progetti e sperimentazioni a riguardo, la figura del tutor rimane spesso confinata alla fase di *induction* e non è considerata parte integrante di un percorso di formazione permanente. Attraverso il D.M. 850/2015 si delinea un'articolazione *in progress* che favorisca dei processi di formazione continua per i docenti neoassunti, grazie al ruolo cruciale che andranno a svolgere i docenti-tutor. In seguito, il Decreto

Legislativo 59/2017 ha rappresentato un tentativo per la creazione di un percorso maggiormente strutturato per i docenti, attraverso concorsi pubblici e un sistema di formazione post-concorsuale; tuttavia, per agevolare una flessibilità maggiore sulle assunzioni di docenti di ruolo e garantire una formazione continua, la normativa ha subito alcune modifiche, grazie alla Legge di Bilancio 2018 (Legge n. 205 del 27 dicembre 2017)⁵. Le soluzioni proposte da quest'ultima Legge citata hanno certamente offerto un sistema maggiormente agevolato per l'assunzione degli insegnanti, ma senza produrre cambiamenti sostanziali dal punto di vista formativo. Infatti, nonostante il ripetersi in merito all'importanza di garantire una formazione continua che abbracci l'intero percorso di un docente, le proposte pervenute nel corso degli anni non sono mai andate a coincidere con una soluzione di medio-lungo periodo, riducendo l'interesse formativo al primo anno di inserimento nelle scuole.

Tra le iniziative portate avanti in Italia a favore di questo processo di formazione continua è importante citare le azioni promosse dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio che, a partire dall'anno 2017/2018, ha avviato una serie di attività che coinvolgessero sia i docenti neoassunti che i tutor (Fiorucci e Moretti, 2019). Le due tipologie di formazione prevedevano sia momenti in presenza, attraverso i quali si andava a lavorare sull'osservazione e formazione tra pari, sulla conoscenza di dispositivi didattici, sulle strumentazioni e metodologie di supervisione, sia momenti di formazione a distanza, dove l'ambiente digitale fungeva come mezzo di coordinamento, autovalutazione e approfondimento. Naturalmente, il focus di tale iniziativa rimaneva sempre la fase preliminare dell'inserimento del docente neoassunto, relativa all'*induction* e al primo anno di formazione.

La mancanza di una figura stabile che possa fungere da connettore tra le ricerche accademiche in campo pedagogico e le pratiche scolastiche adottate dagli insegnanti di scuola, appare ingiustificata dalla letteratura nazionale e internazionale. Le potenzialità di costituire nel ruolo del docente-tutor una professione spendibile su più momenti della carriera di un insegnante, per merito del potenziale dialogo e della collaborazione con un tutor accademico, appaiono ricche e molteplici, e potrebbero garantire un processo formativo continuo per gli insegnanti, un'istruzione al passo con i continui cambiamenti sociali e organizzativi per gli studenti e una molteplicità di dati ed esperienze pervenute dalle scuole per le ricerche accademiche.

Anche a livello internazionale, la volontà di promuovere dei processi di *tutoring* e *mentoring* (Maltinti *et al.*, 2015; Fiorucci e Moretti, 2019) focalizza gran parte dell'attenzione sulle fasi preliminari del processo di assunzione (Totterdell *et al.*, 2002; Kemmis *et al.*, 2014), con il preciso obiettivo di garantire un ambiente di insegnamento e apprendimento efficiente per i tutor ed efficace per i nuovi docenti. Tuttavia, la necessità di estendere i processi di tutoraggio e formazione oltre il primo anno di inserimento è stata vagliata da diversi autori, i quali hanno proposto una serie di riflessioni a riguardo. Lo studio condotto da Hobson e Malderez (2013) ha dimostrato l'importanza di dilatare il periodo di supporto nei confronti dei nuovi docenti, attraverso il quale sarebbe possibile offrire uno sviluppo continuo ed un progressivo miglioramento delle pratiche didattiche. Hargreaves e Fullan (2013) hanno discusso la rilevanza del capitale professionale interno alle istituzioni scolastiche, di come questa risorsa debba essere coltivata per tutta la durata del ciclo di insegnamento dei docenti attraverso un legame e una comunicazione continui tra le pratiche scolastiche e la ricerca accademica. Il contributo di Darling-Hammond (2010), nonostante si interessi alle scuole superiori e non alle primarie, può risultare ugualmente di grande rilievo: l'autore enfatizza quanto un legame

⁵ Per approfondire le normative citate si suggerisce di consultare il seguente sito: https://def.finanze.it/DocTribFrontend/RS2_HomePage.jsp.

maggiormente coeso tra l'accademia e le scuole potrebbe garantire dei processi di aggiornamento continuo nei confronti dell'esperienza educativa, andando a colmare le lacune dovute ai continui mutamenti sociali e offrendo i benefici derivanti sia dall'esperienza degli insegnanti che dalle ricerche dei professori. Naturalmente, i vantaggi derivanti da una formazione continua dei docenti ricadrebbero anche nei confronti degli studenti stessi: Barnett (2022) e Ingersoll e Tran (2023) hanno dimostrato con le loro recenti indagini come un tutoraggio di lungo termine riesca ad offrire sia una crescita personale e professionale per il corpo docenti, sia un migliore rendimento degli studenti, promuovendo un ambiente scolastico adeguato e conveniente per i processi di apprendimento.

L'integrazione di una figura maggiormente stabile che possa fornire supporto non solo nella fase di *induction*, bensì anche per gli anni a venire, risulterebbe la soluzione con i maggiori benefici: il contributo offerto da Tiainen, e Lutovac (2024) ha posto l'enfasi sulla formazione continua degli insegnanti promossa, tuttavia, tramite la collaborazione e il dialogo tra pari, evidenziando quanto un clima scolastico adeguato possa offrire ai docenti un ambiente entro cui condividere pensieri, proposte e consigli. I due autori⁶ hanno evidenziato come la riflessione congiunta tra pari migliora non solo le competenze pedagogiche, ma anche la capacità di auto-valutazione e di adattamento alle sfide del contesto scolastico: i risultati mostrano come il *mentoring* tra pari offra una dimensione collaborativa in grado di arricchire l'apprendimento professionale, migliorando l'attività degli insegnanti alle prime armi. Tuttavia, questo approccio alla questione presenta un chiaro limite, ovvero quello di permanere entro il medesimo ambiente, allontanando la promozione di un cambiamento che possa emergere dalle ricerche svolte negli atenei, ma che, al contrario, si ancori alle pratiche riproposte negli anni all'interno del corpo docenti. L'introduzione di una figura professionale stabile e adeguatamente formata che possa collaborare con le scuole per la formazione continua dei suoi docenti e per affiancare i tutor nel loro compito, risulta essere una soluzione di degna riflessione, verso la quale sarebbe opportuno produrre ulteriore conoscenza.

4. CONCLUSIONI: IL TUTOR ACCADEMICO COME PONTE TRA RICERCA ACCADEMICA E PRATICA SCOLASTICA

Il presente contributo ha esplorato il ruolo del docente-tutor come figura chiave nel contesto della formazione continua degli insegnanti, evidenziando come il suo potenziale vada ben oltre la fase di *induction* tradizionalmente associata. In un'epoca caratterizzata da cambiamenti rapidi e profondi in ambito tecnologico, sociale e culturale (Augé, 2019), emerge la necessità di una figura stabile che possa fungere da collegamento tra le istituzioni accademiche e le scuole, garantendo che gli insegnanti abbiano accesso a una formazione continua basata su evidenze scientifiche e metodologie aggiornate. Alcuni tra gli studi più recenti (Álvarez Gómez *et al.*, 2021; Barnett, 2022; Tiainen e Lutovac, 2024) hanno dimostrato i benefici di un tutoraggio accademico di lungo termine, che vada oltre il supporto iniziale e si configuri come un sostegno continuo per il docente, favorendo la crescita professionale e l'adattamento ai continui cambiamenti nel settore educativo (Balduzzi, 2022; Barnett, 2022, Martini, 2024). La riflessione congiunta e il dialogo tra pari sono stati identificati come strumenti cruciali per l'apprendimento professionale (Tiainen, e Lutovac, 2024), ma è evidente che il tutor accademico, grazie alla sua posizione intermedia, possa offrire un contributo ancora più significativo anche per gli

⁶ Tiainen, O., & Lutovac, S. (2024). *Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection*. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 676-694.

studenti, integrando le pratiche educative con i risultati della ricerca accademica (Ingersoll e Tran, 2023).

La proposta di istituire la figura professionale del “tutor accademico” appare ragionevolmente sostenuta dalle evidenze empiriche emerse durante la *literature review*, soprattutto alla luce delle crescenti esigenze di supporto per lo sviluppo professionale degli insegnanti, in particolare dei neoassunti. Un ambito di intervento privilegiato per questa figura sarebbe l’accompagnamento dei docenti immessi nel proprio ruolo, fornendo loro un supporto personalizzato che li aiuti a inserirsi con maggiore facilità nel contesto scolastico, sia che questo avvenga tramite corsi precedentemente registrati, che in modalità sincrona. Attraverso consigli metodologici, pratici e teorici, il tutor accademico potrebbe fungere da mentore, promuovendo una riflessione critica e il miglioramento continuo delle pratiche didattiche dei nuovi insegnanti. Parallelamente, questa professione collaborerebbe strettamente con i docenti-tutor già operanti all’interno delle scuole, figure chiave nell’anno di prova, rappresentando un ulteriore ponte tra il mondo universitario e scolastico, garantendo che le pratiche educative si fondino sulle ricerche più aggiornate e su un costante processo di riflessione pedagogica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Álvarez Gómez, S. D., Romero Fernández, A. J., Estupiñán Ricardo, J., & Ponce Ruiz, D. V. (2021). *Selección del docente tutor basado en la calidad de la docencia en metodología de la investigación*. *Conrado*, 17(80), 88-94.
- Augé M. (2018). *Non luoghi*. Elèuthera.
- Balconi, B. (2019). *Le competenze comunicative del docente-tutor: il ruolo del feedback formativo*. *RicercAzione*, 11(1), 191-206.
- Balduzzi, L. (2022). *Le sfide della formazione continua nella co-costruzione del sistema integrato 0-6*. *SOCIETÀ ITALIANA DI PEDAGOGIA*, 317-321.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2024). *La formazione interistituzionale come elemento chiave nella costruzione del sistema integrato 0-6: il ruolo del coordinamento pedagogico*. *L’Educazione zerosei*, 80-93.
- Barnett, J. H. (2022). *3 STRATEGIES to upgrade your mentoring program for new teachers*. *The Learning Professional*, 43(4), 34-37.
- Begotti, P. (2011). *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*. *Italica*, 88(1), 73–93.
- Bonacini, L., Fareri, S., Paba, S., & Solinas, G. (2020). *I sistemi produttivi in Italia tra globalizzazione e digitalizzazione*. *DEMB WORKING PAPER SERIES*.
- Bramley, Davide R., (2024). *Tra lezioni in presenza e piattaforme E-learning: riflettere sul ruolo delle tecnologie nelle università italiane*. *QTimes – webmagazine Anno XVI - n. 3, 2024*, 942-953.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press. Cambridge, MA.
- Catino, M., (2014). *Organizational Myopia: Problems of Rationality and Foresight in Organizations*. Cambridge University Press.
- Chen, J., Du, X., Jiang, D., Guerra, A., & Nørgaard, B. (2024). *A review study with a systematic approach: pedagogical development for educators in higher engineering education*. *European Journal of Engineering Education*, 49(2), 299-329.
- Chiusaroli, D. (2021). *La conversazione necessaria: l’alleanza scuola-famiglia durante la crisi pandemica*. *Per una pedagogia della persona*, 25 (51), 171-182.

- Crawford, J. (2023). *COVID-19 and higher education: A pandemic response model from rapid adaption to consolidation and restoration*. International Education Journal: Comparative Perspectives, 22(1), 7-29.
- Creswell, John W. (2003). *Research Design. Qualitative, Quantitative. and Mixed Methods Approaches*, Second edition. University of Nebraska, Lincoln, Sage Publications, Inc.
- Creswell, John W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research / John W. Creswell. — 4th ed.*, Pearson.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools*. Journal of curriculum and instruction, 4(1), 16-32.
- Di Domenica N., A. Redivo, E. Rozzoni & G. Crippa (2020). *Digital Marketing: data, analytics, tecnologie e canali digitali*. Pearson.
- Di Mascio, F., Angeletti, S., & Natalini, A. (2021). *Smart working within italian central government during the covid-19 pandemic*. Rivista Italiana Di Politiche Pubbliche, 95-125.
- Domenici, G., & Biasi, V. (Eds.). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma Tre Press.
- Fiorucci, M., & Moretti, G. (Eds.) (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma TrE-Press.
- Freire, E. E., Leyva, N. V. L., & Gómez, V. G. (2019). *Papel del tutor en la formación docente*. Revista de ciencias sociales, 25(3), 230-241.
- Galeotti, G. (2020). *Educazione ed innovazione sociale: l'apprendimento trasformativo nella formazione continua* (p. 142). Firenze University Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). *The power of professional capital*. The Learning Professional, 34(3), 36.
- Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). *Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education*. International journal of mentoring and coaching in education, 2(2), 89-108.
- Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). *Teacher shortages and turnover in rural schools in the US: An organizational analysis*. Educational Administration Quarterly, 59(2), 396-431.
- Jamal, S. (2021). *The Impact of Online Learning on Students: Evidence from Lebanese French University-Erbil*. International Journal of Research in Business and Social Science, 10(3), 522-532.
- Kaplan A. M. & Haenlein M. (2010). *Social media: back to the roots and back to the future*. Journal of System and Information Technology.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). *Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development*. Teaching and teacher education, 43, 154-164.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Maltinti, C., Micheletta, S., & Menichetti, L. (2015). *Tirocinio e videomentoring: il punto di vista degli studenti*. Form@ re-Open Journal per la formazione in rete, 15(3), 197-212.
- Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). *Povert  educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati*. Q-Times Webmagazine, 14(4), 236-251.

- Martini, B. (2024). *Review sui programmi internazionali di Induction Training degli insegnanti*. PEDAGOGIA PIÙ DIDATTICA, 10(1), 30-45.
- Mitchell, D., Keese, J., Banerjee, M., Huston, D., & Kwok, A. (2021). *Induction experiences of novice teachers and their coaches*. Teacher Development, 25(4), 411-431.
- Nadeak B. (2020). *The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media during the Pandemic Period of COVID-19: A Case in Universitas Kristen Indonesia*. International Journal of Advanced Science and Technology Vol. 29, No. 7.
- Pentucci, M. (2018). *L'impatto del registro elettronico sui processi valutativi*. Italian Journal of Educational Technology, 26, 24-39.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). *Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions*. In Handbook of research on student engagement (pp. 365-386). Boston, MA: Springer US.
- Tiainen, O., & Lutovac, S. (2024). *Examining peer group mentoring in teaching practicum and its impact on the process of pre-service teachers' joint reflection*. European Journal of Teacher Education, 47(4), 676-694.
- Totterdell, M., Bubb, S., & Heilbronn, R. (2002). *Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers*. London: Stationery Office.
- Uleanya, M. O., & Naidoo, G. M. (2023). *The use of e-learning during COVID-19 pandemic era*. Athens Journal of Education, 10(3), 539-558.
- Zuddas, P., (2020). *Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria*. In Osservatorio AIC, 2/2020, 285 ss.
-

Copyright (©) 2025 Davide Richard Bramley



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Bramley, D.R. (2025). *Sostenere la formazione continua degli insegnanti: il tutor accademico come risorsa per le scuole primarie [Support continuous teacher learning: academic tutor as a resource for primary schools]*. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 378-388.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17129