



1
Gennaio 2025

**The figure of the tutor teacher in Infant School.
Comparing experiences**

**La figura del docente tutor nella Scuola dell'Infanzia.
Esperienze a confronto**

Alessandra Casalbore
Università degli Studi di Roma Tre

alessandra.casalbore@uniroma3.it

DOI: https://doi.org/10.14668/QTimes_17119

ABSTRACT

In this contribution I want to outline the figure of the tutor in the training process of newly hired teachers and reflect on the bond that is established between these educational partners in a specific context, such as that of infant school. The starting point of this reflection is the reform of the training year model (as introduced by Ministerial Decree 850/2015 and confirmed in its structural system by Ministerial Decree 226/2022) which established and "regulated" the role and functions of the tutor, and then examined the existing literature, paying particular attention to the research carried out in the educational field (Cerini 2016; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022, 2024; Moretti, 2022; Pettenati, 2022).

In the last part, through focus groups and in-depth interviews with teachers/school manager of the infant school, I want to explore the "vision" that tutors have of their role, highlighting its strengths and any critical issues.

Keywords: tutors, newly hired teachers, infant school, supervisor, facilitator.

RIASSUNTO

In questo contributo si vuole delineare la figura del tutor nel percorso di formazione degli insegnanti neoassunti e riflettere sul legame che si instaura tra questi partner educativi in un contesto specifico, come quello della scuola dell'infanzia. Il punto di partenza di questa riflessione è la riforma del modello dell'anno di formazione (così come introdotta dal DM 850/2015 e confermata nel suo impianto strutturale dal DM 226/2022) che ha istituito e "regolamentato" il ruolo e le funzioni del tutor, per poi prendere in esame la letteratura esistente ponendo, particolare attenzione, alle ricerche svolte in campo educativo (Cerini 2016; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022, 2024; Moretti, 2022; Pettenati, 2022). Nell'ultima parte, attraverso dei focus group e delle interviste in profondità a docenti/dirigente della scuola dell'infanzia, si vuole esplorare la "visione" che i tutor hanno del proprio ruolo, mettendone in risalto i punti di forza ed eventuali criticità.

Parole chiave: tutor, insegnanti neo-assunti, scuola dell'infanzia, supervisore, facilitatore.

1. INTRODUZIONE

In questo contributo si vuole delineare la figura del tutor nel percorso di formazione degli insegnanti neoassunti e riflettere sul legame che si instaura tra questi partner educativi in un contesto specifico, come quello della scuola dell'infanzia che si caratterizza per alcune peculiarità: stili dell'insegnamento, metodologie utilizzate e percorsi formativi degli insegnanti differenziati in base ai titoli di studio ed anni di esperienza posseduti. Il punto di partenza di questa riflessione è la riforma del modello dell'anno di formazione che ha istituito e "regolamentato" il ruolo e le funzioni del tutor, per poi prendere in esame la letteratura esistente ponendo, particolare attenzione, alle ricerche svolte in campo educativo (Cerini 2016; Fiorucci & Moretti, 2019, 2022, 2024; Moretti, 2022; Pettenati, 2022). Nell'ultima parte, attraverso una ricerca di tipo qualitativo condotta nella scuola dell'infanzia Oville/Chizolini dell'Istituto Comprensivo Villaggio Prenestino, si è voluto indagare la "visione" che i tutor hanno del proprio ruolo, mettendone in risalto i punti di forza e le criticità di questa figura, attraverso le parole di chi ricopre questa veste (le insegnanti) o lo designa (dirigente scolastico).

L'interesse verso questo argomento è anche di natura personale in quanto, nella mia esperienza lavorativa da insegnante della scuola dell'infanzia, ho svolto l'anno di prova previsto in qualità di tutee (docente neoassunto) e, anni dopo, ho ricoperto il ruolo di tutor. Mi sono trovata molte volte a confrontarmi con le colleghe sui compiti del tutor, il suo ruolo nell'anno di formazione, evidenziando i limiti di questa figura o elogiando l'importanza del ruolo di guida rivestito nella formazione dei docenti neoassunti.

In questa figura convivono due aspetti contrastanti: la consapevolezza di essere un esempio, un sostegno per il docente neo immesso in ruolo e dall'altra la consapevolezza di non poter esercitare in modo pienamente costruttivo e "produttivo" questo compito. Ciò che vuole far emergere questo lavoro è proprio l'ambivalenza che connota questo ruolo, con l'obiettivo non di offrire risposte univoche e rassicuranti ma aprire nuovi varchi, differenti spunti di ricerca, dare voce a chi riveste questa delicata "mansione" da anni e si interroga sui margini di miglioramento. Non a caso l'invito di confrontarsi su questo tema è stato accolto con favore dalla dirigente e dalle docenti che hanno dimostrato la loro disponibilità venendo a scuola al di fuori del proprio orario scolastico, togliendo tempo ai propri impegni

personali e famigliari, aggiungendo un ulteriore impegno pomeridiano all'agenda fitta di riunioni, di appuntamenti collegiali, di attività di formazione. Tutto a titolo gratuito, spinte unicamente dalla volontà di mettere a disposizione la propria esperienza per indagare un tema così complesso che le tocca da vicino, perché credono in quello che fanno e sono pronte a mettere in discussione il proprio operato, sono le prime a porre domande e a cercare di dare risposte.

2. LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI TRA TEORIA E PRASSI

L'insegnante, come più volte indicato nei principali documenti politici programmatici, a livello europeo e nazionale¹, costituisce la "forza motrice" del sistema educativo, per questo motivo la sua formazione è da sempre considerata un aspetto focale delle politiche scolastiche. Lo sviluppo professionale rappresenta un elemento "permanente" che caratterizza, sotto diverse forme, l'intero arco di vita lavorativa. Questo percorso è scandito in tre fasi che si susseguono in modo prestabilito e consequenziale. Il primo step è costituito dalla formazione iniziale, denominata in ambito internazionale con l'acronimo ITE (*Initial Teacher Education*). Questo tipo di formazione è affidata all'Università in quanto il conseguimento della laurea² costituisce, a tutti gli effetti, titolo di accesso obbligatorio per partecipare al concorso pubblico per la selezione del personale docente. Il secondo step coincide con l'avvio alla professione docente e rappresenta, spesso, il primo confronto che il neoassunto ha, per usare un'espressione cara a Pasolini, con "la dura didattica del quotidiano". Nei documenti ministeriali questa fase viene indicata con il termine *induction* (avvio alla professione). L'ultimo step, infine, concerne la formazione in servizio, il cosiddetto CPD (Continuing Professional Development), che coinvolge tutti gli insegnanti e si caratterizza per il fatto di essere obbligatoria, permanente e strutturale (legge 107 / 2015).

Lo sviluppo professionale, secondo Pettenati (2022, p. 21), "dipende in larga misura dalle misure di sostegno offerte loro in ciascuna fase. Negli ultimi anni è stata prestata grande attenzione alla qualità dei programmi di formazione degli insegnanti e alle condizioni per aumentare l'efficacia dello sviluppo professionale continuo". In questa ottica, potenziare la formazione si traduce in ottenere un insegnamento di qualità. La riforma del modello dell'anno di formazione (così come introdotta dal DM 850/2015 e confermata nel suo impianto strutturale dal DM 226/2022) rientra in questa volontà di dare importanza e strutturazione alla formazione dei docenti. Questa riforma è andata a regolamentare la fase di avviamento professionale che rappresenta un momento particolarmente delicato della carriera dell'insegnante, in quanto, è proprio in questa finestra temporale che si determina una sorta di imprinting che guiderà l'operato dell'insegnante negli anni lavorativi futuri. Come sostiene Bruner (1997) "nella propria attività didattica, gli insegnanti [sono] guidati da una pedagogia popolare, intesa come insieme di teorie ingenuie sul funzionamento della mente del bambino, sul suo sviluppo, sull'apprendimento, ecc. Non sarebbero, perciò, tanto le teorie pedagogiche a guidare l'insegnante nella sua pratica quotidiana, quanto un insieme di assunti impliciti ed intuitivi, in parte di senso comune e in parte assimilati dal

¹ Vedi: Commissione europea, Sviluppo di programmi di introduzione alla professione coerenti e sistematici per insegnanti principianti: una guida per i responsabili politici, Documento di lavoro dei servizi della Commissione SEC 2010, 538 definitivo. Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni su sviluppo scolastico ed eccellenza nell'insegnamento per iniziare la vita nel modo giusto, com, C., 2017, 165 definitivo. Conclusioni del Consiglio del 26 maggio 2020 sui docenti e i formatori europei del futuro, G.U.C 19 del 9 giugno 2020, p. 11. Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (del 6 febbraio 2021).

² Specifica per ogni classe d concorso. Anche i titoli abilitanti al sostegno, l'acquisizione dei crediti in pedagogia, sono erogati da enti universitari.

docente durante la sua formazione iniziale e l'interazione con gli altri docenti" (La Rocca, Margottini, 2017, p. 60). L'immagine che il docente si costruisce della scuola e del suo ruolo nella fase dell'*induction* potrà, poi, essere modificata o corretta nel corso del tempo grazie alle attività di aggiornamento ma, indubbiamente, rappresenta la base su cui costruirà il suo agire educativo, la sua idea di scuola. Questa affermazione mette in luce la necessità di dotare il futuro insegnante di competenze pedagogiche solide che gli consentano di saper, non solo costruire una lezione, ma gestire la classe, motivare gli alunni verso un apprendimento critico e riflessivo, creare un ambiente positivo in cui ogni studente si senta incluso e valorizzato. La legge 107 ha riconosciuto l'importanza di questo "abito pedagogico" nella formazione iniziale del docente ed ha strutturato e reso obbligatorio, per l'immissione al ruolo, un percorso in grado di coniugare le conoscenze disciplinari specifiche di ogni settore con le conoscenze psico-pedagogiche. Ogni insegnante, al di là del settore disciplinare di riferimento, deve aver acquisito nella formazione iniziale un bagaglio pedagogico³ che gli consenta di insegnare tenendo conto dei tempi e dei bisogni degli studenti che ha in classe. La logica di fondo è che non è sufficiente conoscere cosa insegnare ma è importante sapere come farlo. Il docente "formato" non deve, quindi, prestare attenzione solo al curriculum esplicito ma deve tener conto, anche, del curriculum "implicito", composto dagli stili di insegnamento adottati (direttivi/non direttivi; autoritari/democratici), dal clima di classe che si instaura (competitivo/cooperativo-collaborativo), dalle metodologie didattiche utilizzate (tradizionali/attive) (Fiorucci, 2020). Tutte queste componenti richiedono una riflessione critica del docente sul suo operato, un mettersi in discussione che lo porta ad interrogarsi sulle strategie messe in atto per permettere a tutti gli alunni di seguire le lezioni nelle medesime condizioni ed ottenere gli stessi risultati. Tutte queste componenti non fanno parte del programma scolastico ma concorrono a determinarne l'esito, per questa ragione è importante saper stabilire una stretta connessione tra la dimensione teorica e quella pratica dell'insegnamento, come sostiene Dewey "Molta parte dell'educazione attuale fallisce poiché trascura questo principio fondamentale della scuola come forma di vita di comunità. Essa concepisce la scuola come il luogo dove si impartisce una certa somma di informazioni, dove devono essere apprese certe lezioni e dove devono venire formati certi abiti. Il valore di questi si concepisce come collocato in gran parte in un futuro remoto; il fanciullo deve fare queste cose in vista di qualche altra cosa che dovrà fare, e di cui esse sono una semplice preparazione. Per conseguenza esse non diventano una parte dell'esperienza vitale del fanciullo e per tanto non sono veramente educative" (1957, p. 12).

3. IL RUOLO DEL TUTOR NELL'ANNO DI FORMAZIONE DEI DOCENTI NEOASSUNTI

La riforma del modello dell'anno di formazione ha introdotto l'attività di supervisione professionale tra docenti prevedendo, per ciascun insegnante neo immesso in ruolo, l'accompagnamento da parte di un docente tutor che funge da mentore⁴. La designazione del tutor, come indicato nell'articolo 12 del DM 226/2022, è di competenza del dirigente scolastico, sentito il parere del collegio dei docenti.

Il tutor deve appartenere alla medesima classe di concorso dei docenti in periodo di prova, se non è possibile si procede alla designazione per classe affine ovvero per area disciplinare. Deve possedere, inoltre, "adeguate competenze culturali, comprovate esperienze didattiche, attitudine a svolgere funzioni

³ La legge 107 ha aggiunto come requisito necessario per accedere al concorso docente della scuola secondaria di primo e secondo grado il possesso di 24 crediti formativi universitari. Questi crediti sono ottenuti tramite il conseguimento di esami universitari in discipline antropo – psico – pedagogiche ed in metodologie e tecnologie didattiche.

⁴ Le informazioni sul ruolo ed i compiti del tutor sono prese dal sito INDIRE, <https://neoassunti.indire.it/news-e-approfondimenti/il-ruolo-del-tutor-nella-formazione-neoassunti/>, consultato il 15 ottobre 2024.

di tutoraggio, counseling, supervisione professionale” (art. 12, comma 3 del DM 850/2015). I compiti del tutor, in estrema sintesi, concernono l'accoglienza del neoassunto nella comunità professionale, questa figura funge da accompagnatore e mediatore nel nuovo contesto lavorativo, favorisce “la sua partecipazione ai diversi momenti della vita collegiale della scuola” ed esercita “ogni utile forma di ascolto, consulenza e collaborazione per migliorare la qualità e l'efficacia dell'insegnamento” (art. 12 del DM 226/2022).

L'azione del tutor si esplicita in tre momenti dell'anno scolastico:

- 1) Nei primi mesi, aiuta il docente neoassunto a stilare il bilancio iniziale delle competenze che deve contenere gli standard minimi e gli indicatori di competenza;
- 2) durante l'anno sono previste delle ore di osservazione reciproca in classe (attività di *peer to peer*) che devono essere rendicontate, da entrambe le parti, attraverso una relazione. Questo rappresenta un momento di riflessione critica molto importante ai fini della formazione del docente neoassunto;
- 3) negli ultimi mesi dell'anno occorre predisporre l'istruttoria, ovvero redigere i documenti di sintesi del percorso annuale di formazione, che devono essere presentati al Comitato di Valutazione per illustrare il percorso svolto. Questa documentazione viene strutturata grazie alle informazioni riportate nel Portfolio, un'applicazione digitale predisposta da Indire. Il Portfolio poggia su due fondamentali pilastri: gli standard minimi (che costituiscono la base dei bilanci delle competenze) e le esperienze formative attuate nel corso dell'anno di prova.

Il tutor è, inoltre, chiamato a presentare in sede di Comitato di Valutazione l'approfondimento didattico, il lavoro di formazione e la partecipazione alla vita della scuola compiuti dal docente neoassunto; questo perché è la persona che, avendo seguito da vicino il percorso effettuato dal candidato, è in grado di evidenziarne il valore in termini di crescita professionale e di contributo alla comunità educante.

Uno degli strumenti che il tutor ha a sua disposizione per svolgere questo compito è la griglia di osservazione (Allegato A), presente nella piattaforma Indire. Questo allegato, come precisato nella CM 65741 del 7 novembre 2023, “struttura i momenti di osservazione in classe da svolgersi da parte del Dirigente scolastico e del/della tutor, evidenziando in maniera oggettiva le caratteristiche dell'attività didattica del docente neo-immesso”. Grazie all'utilizzo di tale dispositivo il tutor può presentare “al Comitato di Valutazione le risultanze emergenti dall'istruttoria compiuta in merito alle attività formative predisposte ed alle esperienze di insegnamento e partecipazione alla vita della scuola del docente neoassunto” (art. 13 del DM 226/2022).

Da quanto detto risulta evidente il ruolo strategico che assume questa figura nell'anno di formazione, il “tutor è, di fatto, un docente che orienta il neoassunto, facilitandone il processo di costruzione della propria identità professionale, lo accompagna nell'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie all'insegnamento e nel perfezionamento delle stesse, monitorandone nel contempo l'intero processo formativo” (Pinneri, 2022, p. 11). Questa figura però non ricopre solo il ruolo di mentore ma ha, anche, un importante ruolo valutativo, dal momento che è chiamato a redigere l'istruttoria della valutazione finale del docente ed è componente effettivo del comitato di valutazione. Riconoscerne il ruolo strategico vuol dire assumere la responsabilità di formarlo per tale compito, fornirgli “gli strumenti necessari per promuovere sia a livello personale sia insieme ai neoassunti, lo sviluppo di una dimensione professionale riflessiva e cooperativa” (Moretti, 2022). Ciò implica renderlo corresponsabile, insieme al docente neoassunto e all'intero staff educativo, della “costruzione di una comunità di apprendimento professionale aperta alla pratica del confronto reciproco, e alla promozione di accordi di partenariato duraturi tra Università, Scuole e Territorio” (Fiorucci, Moretti, 2022, p.13.). Un esempio di questa

partnership è fornito dalla formazione dei tutor erogata dall'Università degli Studi di Roma Tre, questa proposta prevede un percorso di formazione di dieci ore, diviso in due contenitori formativi. Il primo si svolge in modalità sincrona, un incontro in plenaria di tre ore, che viene svolto a distanza mediante piattaforma Microsoft Teams. In questo incontro vengono esaminati i seguenti temi: “la funzione e le attività del tutor dei docenti in anno di formazione; l’osservazione tra pari nel contesto scolastico; la formazione tra pari (peer to peer) e la riflessione sulle pratiche professionali; la conoscenza di strumenti operativi e di metodologie di supervisione professionale (criteri di osservazione in classe, peer review, documentazione didattica, counselling professionale, ecc.); la conoscenza di strategie e dispositivi didattici dialogici e collaborativi” (Moretti, 2022, p. 30). Il secondo si svolge in modalità asincrona, prevede l’accesso a risorse online⁵ per svolgere attività individuali di studio e approfondimento, per un totale complessivo di sette ore. I contenuti delle attività asincrone sono inerenti all’approfondimento delle tematiche trattate nell’incontro in plenaria. Sono, inoltre, forniti materiali di approfondimento e strumenti metodologici⁶ da poter utilizzare nella fase di osservazione. È richiesto, infine, al tutor di scegliere uno o più dispositivi di osservazione tra quelli forniti e di stilare un report di sintesi delle attività svolte, in cui annotare le considerazioni sull’utilizzo dello strumento scelto. Questa attività di formazione è stata considerata altamente utile dalla maggior parte dei partecipanti, segno evidente che il tutor è il primo a rendersi conto dell’importanza del suo ruolo e a richiedere una formazione adeguata per svolgerlo.

4. IL TUTOR NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA. ESPERIENZE A CONFRONTO

4.1 Ricerca. Metodologia e obiettivi

In questo paragrafo si vuole approfondire la figura del tutor attraverso una ricerca di tipo qualitativo, condotta dalla scrivente, in una scuola dell’infanzia statale del Comune di Roma: l’Istituto comprensivo Villaggio Prenestino⁷. Questa ricerca ha l’intento di raccontare la figura del tutor, le potenzialità e le criticità attraverso le parole di chi si è trovato a ricoprire questa mansione per anni. Senza contare che la maggior parte dei tutor intervistati, a loro volta, sono stati docenti neo immessi in ruolo ed hanno potuto sperimentare lo stesso processo dalla prospettiva opposta. Esaminando una singola realtà, naturalmente, ciò che emerge non può essere generalizzato ma offre uno spunto di riflessione importante perché si basa sulle considerazioni di professionisti che si trovano a confrontarsi quotidianamente su questi temi, ad essere i protagonisti di questo atto formativo. La ricerca si è svolta utilizzando una metodologia esclusivamente qualitativa, è stata condotta un’intervista alla Dirigente scolastica (dott.ssa Angela Giuseppina Ubrìaco) e svolto un focus group composto da cinque docenti del suddetto istituto, che hanno ricoperto in passato il ruolo di tutor o membro del comitato di valutazione⁸. Entrambi gli incontri sono

⁵ Presenti nella piattaforma del Dipartimento di Scienze della Formazione, <https://crisfad.uniroma3.it/docentitutor/>

⁶ Checklist in forma di etero-osservazione e auto-valutazione, pratiche di osservazione tra pari (microteaching, videoanalisi, eccetera), counselling con attività di auto-riflessione sull’esperienza professionale, questionario di Percezione delle proprie Competenze e Convinzioni (QPCC), Osservazione trifocale, effettuata nel “contesto classe”, coinvolgendo il docente tutor, il docente tutee (neoassunto) e gli alunni.

⁷ L’Istituto Comprensivo “Villaggio Prenestino” si trova nella zona est di Roma, nel quartiere Villaggio Prenestino, frazione di Roma Capitale situata nel territorio del VI Municipio. Comprende tre ordini scolastici: infanzia, primaria, secondaria di primo grado, per un totale di 1.200 alunni.

⁸ Le docenti sono tutte donne. Quattro maestre hanno ricoperto il ruolo di tutor, una maestra è stata membro per anni del comitato di valutazione. La richiesta di partecipazione al focus group è stata rivolta a tutte le insegnanti della scuola dell’infanzia “I.C. Villaggio Prenestino” che hanno svolto negli anni questo ruolo (sette docenti).

avvenuti nel mese di novembre, presso la sede Rossini. Si è scelto di utilizzare due tecniche qualitative diverse per delineare punti di vista differenti. L'intervista alla dirigente ha come obiettivo quello di sondare l'opinione di chi segue da vicino l'anno di formazione del docente neo-immesso in ruolo ma non ricopre la figura di tutor. A tal proposito si ricorda che, tra i compiti aspettanti al dirigente scolastico, vi è:

- designare il tutor;
- illustrare, al docente neoassunto, le caratteristiche essenziali del percorso formativo, gli obblighi congiunti al periodo di prova e le relative modalità di svolgimento e di valutazione e ne autorizza la partecipazione alle iniziative formative;
- sancire il Patto formativo (formalizzazione di un'alleanza orientata al progresso professionale tra il dirigente scolastico e il docente accolto nella nuova comunità educante);
- verificare, in stretto accordo con il tutor, anche attraverso specifiche attività di osservazione, l'attitudine collaborativa e dialogica nei vari contesti e con le diverse componenti dell'ambiente scuola, la capacità di gestire dinamiche relazionali complesse, la partecipazione attiva e il sostegno alle attività dell'istituzione scolastica tese al miglioramento della stessa;
- presiedere il Comitato di valutazione;
- valutare il personale docente in periodo di formazione e di prova sulla base dell'istruttoria compiuta e del parere del Comitato;
- emettere motivato provvedimento di conferma in ruolo in caso di giudizio favorevole o emettere motivato provvedimento di ripetizione del periodo di formazione e di prova in caso di giudizio sfavorevole.

Da quanto detto risulta evidente l'importanza del ruolo svolto da questa figura nell'immissione in ruolo del tutee (docente neoassunto). Si è deciso, inoltre, di non includere il dirigente nel focus group per non creare potenziali situazioni di disagio o di limitazione della libertà di espressione da parte delle docenti coinvolte. Si è scelto, invece, di adottare la tecnica del focus group con le insegnanti in quanto lo scopo dell'intervista di gruppo era quello di costruire un'immagine condivisa del ruolo del tutor, cogliendone i punti di forza e le criticità. In questo modo si è cercato di far emergere le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti che ruotano intorno a questa figura creando una discussione a più voci, che ha rappresentato un momento di riflessione critica per tutti i partecipanti.

Nei due sottoparagrafi successivi sarà preso in esame il macro contesto della ricerca "la scuola dell'infanzia" e verrà descritta l'immagine del ruolo del tutor che è emersa dall'interviste e dal focus group.

4.2 La scuola dell'infanzia. Caratteristiche e progettualità

Esamine la figura del tutor nella scuola dell'infanzia vuol dire confrontarsi con una realtà educativa che ha delle caratteristiche proprie che la contraddistinguono dagli altri ordini scolastici. In primo luogo, vi è un confronto ed una condivisione del lavoro maggiore da parte degli insegnanti rispetto ai gradi successivi. Questo è dovuto a diversi ordini di fattori: la presenza maggiore di ore di compresenza dei docenti di sezione (due ore al giorno), la tendenza a prediligere una didattica di tipo laboratoriale che porta a lavorare a classi aperte, a confrontarsi non solo con i docenti della proprio team educativo ma ad interloquire con tutto il corpo docente, ad interagire con gruppi di bambini "misti" (appartenenti a diverse sezioni, raggruppati insieme seguendo il criterio anagrafico oppure per centri di interesse), a usare contestualmente spazi comuni per attività di tipo ricreativo come il giardino, l'atrio o la biblioteca.

Questo forte interscambio crea numerosi momenti di osservazione e confronto condivisi e fa sì che ogni membro del gruppo (docenti, collaboratori, alunni, eccetera) tenda a identificarsi più facilmente nella comunità scolastica, che non è confinata alla propria sezione ma abbraccia virtualmente tutta la scuola dell'infanzia. Questa dimensione comunitaria è anche agevolata dalla presenza di un numero di sezioni minori rispetto alla scuola primaria o secondaria, collocate spesso in un unico plesso, a volte distaccato dagli altri edifici scolastici. Questa dimensione "raccolta", l'età dei bambini e le metodologie utilizzate porta la scuola dell'infanzia ad assumere un aspetto più familiare, più simile affettivamente ad una seconda casa piuttosto che ad un luogo formale di istruzione. Questo non vuol dire assolutamente disconoscere il ruolo educativo di questo grado scolastico ma sottolinearne le peculiarità, chi insegna in questo ordine sa benissimo che l'apprendimento qui passa per diversi canali: la voce dell'insegnante che spiega, l'esempio fornito dagli adulti ma anche dal gruppo dei pari, il gioco inteso come attività di cooperazione e costruzione di saperi. Anche gli arredi educano, sono progettati dagli adulti in modo da costituire dei veri e propri centri di interessi dove il bambino può sperimentare liberamente, da solo o insieme ai suoi compagni, in un mondo fatto a sua misura. Questo ambiente fluido e i tempi dilatati non soggetti ad un programma coercitivo permettono all'insegnante di plasmare la didattica sugli interessi e i tempi del bambino, di costruire dei saperi condivisi, mediati attraverso l'esperienza, la sperimentazione, la negoziazione di punti di vista differenti. Qui il confine tra formare e educare diventa labile, la dimensione affettiva ha un ruolo importante nei processi di apprendimento, se canalizzata in modo positivo aiuta il bambino a raggiungere i traguardi di competenza richiesti dalle linee guida ministeriali, se viene tralasciata rischia invece di produrre apprendimenti sterili, non ancorati all'esperienza dell'alunno.

Un altro aspetto che caratterizza questo contesto è la formazione degli insegnanti. A differenza della scuola secondaria in cui il titolo di accesso per esercitare la professione docente è sempre stato il possesso di una laurea nell'ambito disciplinare specifico di insegnamento, nella scuola dell'infanzia e nella primaria il titolo di studio richiesto è cambiato nel corso del tempo: prima del 2001 era abilitante il diploma magistrale, dopo questa data, invece, è diventato obbligatorio il possesso della laurea quinquennale in Scienze della formazione primaria. Questo cambiamento ha fatto sì che, ancora oggi, i docenti neo immessi in ruolo hanno titoli di studio non equipollenti e, di conseguenza, un percorso formativo molto differente. A volte anche l'esperienza lavorativa è completamente diversa, i neolaureati sono ai primi anni di insegnamento, hanno fatto il tirocinio e probabilmente alcuni anni di supplenza. Gli insegnanti in possesso solo del diploma magistrale si trovano invece ad avere molti anni di servizio alle spalle, a volte addirittura decenni. Questo fa sì che sia diverso anche il modo in cui si approcciano all'anno di prova. Tendenzialmente i giovani che vengono da una formazione universitaria sono più aperti ad una didattica innovativa che si basa su metodologie didattiche non convenzionali (storytelling, cooperative learning, brainstorming, eccetera), sanno usare la tecnologia a fine didattico ed hanno competenze alte nelle lingue straniere. I docenti con un titolo di studio più basso tendono, invece, a rimanere chiusi nelle proprie posizioni, a privilegiare una didattica meno innovativa, basata sull'esperienza ma non su una vera riflessione critica dell'operato quotidiano. Infine, c'è un terzo gruppo di insegnanti che si approccia all'anno di prova, costoro hanno come titolo di studio il diploma abilitante ma non hanno mai insegnato, quindi, si trovano digiuni sia di una formazione di livello universitario, sia di un bagaglio di conoscenze legato all'esperienza. Da questo quadro risulta facile capire come sia diversificata la formazione iniziale degli insegnanti in questi due primi ordini scolastici, questo aspetto richiederebbe un'attenzione specifica da parte delle istituzioni. Molte volte i corsi di formazioni proposti non sono in grado di riempire i diversi gap formativi, in questo modo si rischia di abilitare all'insegnamento persone con competenze molto

diversificate, questo naturalmente va a ledere la professionalità docente creando classi con “velocità” diverse. Questo problema della formazione di base differente è un aspetto che è emerso, a gran voce sia nell’intervista con la dirigente, sia con le insegnanti. A volte l’insegnante con una formazione bassa riscontra seri problemi a confrontarsi con la piattaforma Indire o a creare autonomamente la presentazione in power point per la discussione finale, questi sono solo alcuni degli esempi riportati nelle interviste ma mostrano una problematica reale. Questa resistenza verso un’apertura al digitale, si rispecchia spesso nella scelta di metodologie didattiche datate e, in parte, superate. Questa “atteggiamento” è dovuto probabilmente sia ad una “mancata” formazione sia alla volontà di riprodurre schemi didattici anacronistici che, però, tranquillizzano l’insegnante in quanto li conosce, li sa gestire, li ha utilizzati per anni, “*ho sempre fatto così*”⁹. Anche se ha frequentato corsi di aggiornamento non riesce a discostarsi da questi sussidi “tradizionali”, un esempio fatto nel focus group è il “*ricorso ossessivo a schede prestampate*” che limitano la creatività dei bambini ma forniscono al docente un materiale conosciuto, di facile uso, che gli consente di replicare la propria esperienza “*passano gli anni, cambiano i bambini, ma le schede sono sempre le stesse (...) come anche i manufatti proposti per le diverse feste durante l’anno*”. I tutor hanno tentato più volte, in questi casi, di intervenire su questo tipo di didattica, di offrire nuovi spunti di riflessione, di consigliare metodologie diverse ma difficilmente hanno ottenuto risultati. Senza contare che “*il minimo di apertura dimostrato nell’anno di prova è andato completamente perso negli anni successivi*”, segno che era più un modo per venire incontro alle richieste del tutor che il frutto di una riflessione autentica.

4.3 Il ruolo del tutor. In bilico tra potenzialità e criticità

L’obiettivo della ricerca è stato quello di descrivere il ruolo del tutor nella scuola dell’infanzia, mostrando le criticità ed i punti di forza che contraddistinguono questo primo segmento scolastico, che rappresenta un *unicum* educativo rispetto ai gradi scolastici successivi. L’attenzione è stata rivolta, sia nell’intervista sia nel focus group, alla formulazione di tre quesiti:

- Quali sono le caratteristiche che contraddistinguono un tutor efficace nella scuola dell’infanzia?
- Quali sono le potenzialità e gli aspetti critici legati a questa figura?
- Quali aspetti dovrebbero essere migliorati nell’esperienza di tutorato?

Queste domande, naturalmente, sono state declinate in sotto domande, alcune volte hanno dato vita a discussioni inerenti a temi differenti ma strettamente connessi tra loro, ma hanno sempre rappresentato una linea guida nella discussione tra ricercatrice e dirigente e tra ricercatrice e docenti.

Il primo dato da evidenziare è una simmetria tra quello che è emerso nell’intervista e nel focus group, sostanzialmente sono stati detti concetti simili, segno che nella scuola questo tema è già frutto di una riflessione critica che va avanti ormai da anni: “*da anni ci interroghiamo sul ruolo di questa figura, ne vediamo i limiti e le potenzialità*”, “*fra di noi ne parliamo spesso, in giardino, nei corridoi o quando abbiamo l’opportunità di confrontarci*”. Per quanto riguarda le caratteristiche che deve avere un buon tutor la prima è sicuramente l’atteggiamento accogliente “*deve essere accogliente, rasserenante, dare sicurezza*”, “*deve rappresentare un aiuto, una persona con cui condividere le difficoltà, i dubbi ma anche i piccoli successi*”, “*deve essere una figura guida, un esempio, deve dare fiducia*”, “*deve essere empatico*”, “*deve essere un ponte tra il docente e l’istituzione*”. Deve essere preparato “*deve saper aiutare il tutee a muoversi all’interno dell’apparato burocratico*”, “*deve essere di esempio*”, “*deve avere*

⁹ Le citazioni in corsivo sono tratte dalla trascrizione integrale del focus group

competenze specifiche per svolgere questo ruolo, un certo tipo di formazione, a volte mi è capitato di vedere che era il tutee ad aiutare il tutor che non sapeva neanche accendere il computer, figuriamoci fare un bilancio delle competenze” e deve essere presente durante tutto il percorso “le ore di peer to peer sono estremamente poche per poter affiancare e valutare il collega”, “occorrerebbe avere più tempo a disposizione per condividere momenti di didattica con lui”. Per queste motivazioni, tutte le docenti concordano nell’affermare che per essere in grado di osservare ed intervenire in modo proficuo è necessario, dove possibile, che il tutee faccia parte dello stesso team educativo, in modo da poter lavorare quotidianamente insieme, osservarlo in diverse situazioni, vederlo gestire realmente il gruppo classe e affrontare i problemi o le situazioni critiche: “non ha senso vedere la lezioncina preparata ad hoc per il tutor, siamo sicuri che si comporti sempre in quel modo, che sia sempre così innovativo nella didattica, cosa fa quando andiamo via”, “le ore di peer to peer sono una falsa, non danno modo di osservare realmente il collega, è come il teatro ti siedi e vedi la messa in scena”. Questa visione è condivisa anche dalla Dirigente, che ritiene le ore di osservazione troppo poche per valutare seriamente il docente durante l’anno di prova¹⁰. Per questa ragione uno dei criteri preferenziali che utilizza per la scelta del tutor è la compresenza nello stesso team educativo, in modo da dilatare i momenti di osservazione e dare la possibilità di effettuare un confronto più autentico. Questa è la prima criticità emersa, ma non è la sola. Un’altra difficoltà è l’assenza di strumenti di valutazione oggettivi per poter valutare in modo realmente attendibile: “non c’è chiarezza né sugli strumenti da utilizzare, né su cosa valutare”, “quando possiamo definire un insegnante incompetente, mi è capitato di avere una collega che non aveva la minima idea di come usare le forbici o organizzare un lavoro manuale, questo all’infanzia è essere incompetente? È sufficiente per valutare negativamente una docente?”, “non ho strumenti che mi consentono di prendermi la responsabilità di valutare in modo oggettivo, una griglia che mi chiede in modo specifico cosa valutare, cosa ritenere fondamentale. E poi è possibile che alcune competenze si posseggono poco o in parte, come faccio a capire dove è si va bene, dove è no non va bene”. In realtà esiste una griglia di osservazione (l’allegato A), da allegare all’istruttoria di fine anno ma è considerata, sia dalla Dirigente sia dalle insegnanti, troppo generica (è uguale per tutti gli ordini di grado e non fornisce indicazioni precise ed inconfutabili): “l’allegato A dice tutto ma non dice nulla”, “la griglia non tiene conto delle specificità dell’infanzia, è troppo generale e non permette di evidenziare le criticità, a meno che non stiamo parlando di casi particolarmente tragici”. I casi particolarmente “tragici” rappresentano un’ulteriore criticità, è difficile assumersi la responsabilità di fermare una persona nell’anno di prova non avendo una chiara definizione dei livelli di competenze nello specifico settore: “finché la maestra è preparata non emerge nessuna difficoltà, anzi è un’esperienza formativa per entrambi, il problema si ha quando ci sono delle problematiche che emergono nel corso dell’anno, come far emergere queste problematiche se non abbiamo reali strumenti di valutazione. Possiamo prenderci questa responsabilità? Chi ci tutela se questa persona fa ricorso?”. Questo tema è collegato anche alla formazione ricevuta per esercitare il ruolo di tutor: “è troppo riduttiva, la modalità a distanza agevola la partecipazione ma non permette di creare degli ambienti laboratoriali in cui costruire le proprie competenze”, “non mi sento formata, ho trovato dei bei spunti ma a volte inapplicabili nel contesto reale, penso alle videolezioni, sarebbe interessante osservare una lezione registrata e commentarla insieme al tutee ma ci sarebbero una serie di cavilli legali difficili da superare, ad esempio la privacy. Soprattutto nei casi critici sarebbe inattuabile e poi la scuola non ci fornisce questi strumenti, non abbiamo una videocamera”. Un’ulteriore criticità riscontrata concerne il lato economico. Questo ruolo di

¹⁰ Le ore di peer to peer sono in totale dodici.

responsabilità, che necessita di una formazione specifica, richiede un cospicuo monte ore aggiuntivo rispetto all'orario scolastico (osservazione in classe, stesura della relazione, attività di sostegno rivolte al docente, presenza al comitato di valutazione, eccetera), viene retribuito in modo insufficiente, si parla di circa cinquanta euro l'anno, una somma puramente simbolica: *“la cifra che prendo per ricoprire questo ruolo è simbolica, non copre neanche le spese di benzina”*. *“non lo faccio sicuramente per i soldi, non mi prendo neanche un caffè, lo faccio perché ci credo, sono convinta che tutte noi dobbiamo contribuire per far andare avanti le cose nel verso migliore”*, *“i soldi non mi interessano, certo credo che non ricevere un compenso adeguato sia un non riconoscere la mia professionalità, ma la maggior parte delle cose che faccio a scuola sono su base volontaria, le faccio perché ci credo, per non far affondare la nave”*. Questi sono solo alcuni spunti che però permettono di dare al ruolo del tutor una connotazione più tangibile, fatta di luce e di ombre, rappresentano una base su cui poter riprogettare questo percorso formativo tenendo conto delle reali difficoltà incontrate da chi ha ricoperto, più volte, questa mansione.

CONCLUSIONI

In questo contributo è stata analizzata la figura del tutor attraverso tre fonti: i decreti ministeriali, la letteratura scientifica sul tema e una ricerca di piccole dimensioni, di tipo qualitativo, che ha dato voce agli insegnanti che rivestono questo ruolo, permettendogli di riflettere sui punti di forza e le criticità che contraddistinguono la figura in questione. Come sostiene Ciriaci *“chiunque intenda comprendere a fondo le dinamiche del sistema educativo italiano o agire efficacemente su di esso non può ignorare le auto-descrizioni, le opinioni, le rappresentazioni e le percezioni degli insegnanti. Nessuna politica educativa, a qualsiasi livello essa si espliciti, può prescindere dal coinvolgimento degli insegnanti, a partire soprattutto dai docenti Tutor, nei processi innovativi”* (2022, p. 106).

Ciò che si evince dalle narrazioni raccolte sul lavoro sul campo è il ruolo strategico che riveste questa figura nell'accompagnare il docente neo immesso nell'anno di prova. La funzione del docente tutor *“dovrebbe essere quella di aiutare il docente in formazione nella supervisione critica del proprio operato permettendogli una riflessione delle attività che sta svolgendo, proprio come uno specchio che abbia l'uso della parola e che possa dunque inviare feed-back orientativi”* (La Rocca, Margottini, 2017, p. 61). Chi si occupa di formazione non sempre dispone di strumenti per riflettersi e riflettere sulla propria azione, per parafrasare Eisner *“i ballerini, che praticano la loro arte alla perfezione, dispongono di specchi per osservare i loro movimenti. Dove sono i nostri specchi?”*. In questo caso è il tutor a dover fungere da specchio aiutando il tutee a meditare sul proprio operato, sul suo modo di intendere la professione docente.

I tratti distintivi rilevati di questa figura risultano essere: l'empatia, la collaborazione, il confronto, il dialogo paritario, il sostegno reciproco, lo scambio di esperienze e conoscenze. Tutte queste competenze sono di natura sociale, relazionale, questo evidenzia il fatto che è proprio il ruolo di mentore, di accompagnatore che caratterizza, in positivo, la figura del tutor. Per quanto riguarda le criticità sono state invece segnalate: la burocrazia: *“ogni anno la piattaforma Indire aggiorna il sistema, producendo nuovi documenti da esaminare, per capire come funzionano passa metà anno, l'altra metà invece passa per compilarli”*, il poco tempo a disposizione per monitorare il percorso svolto: *“il tempo di osservazione deve essere ritagliato in mezzo ad altri mille impegni scolastici, a volte è difficile stare appresso a tutto, si dimenticano pezzi senza volerlo, senza quasi rendersene conto”*, l'eventuale indisponibilità o scarsa responsabilizzazione del neoassunto: *“in alcuni casi puoi ripetere le cose cento volte, in cento modi*

diversi, ma non hai modo di procurare un cambiamento o almeno una riflessione, un piccolo ripensamento, il tuo intervento è inutile, hai davanti un muro”, l’assenza di strumenti valutativi ritenuti soddisfacenti: “abbiamo bisogno di un questionario, uno schema univoco da poter usare per poter realmente valutare l’operato”. Infine, la formazione non adeguata del docente neo assunto, che ha, in alcuni casi, un titolo di studio datato e nessuna esperienza in classe “ultimamente sento molte persone che, dopo anni che hanno fatto un lavoro completamente diverso, decidono di insegnare senza una vera e propria passione, non hanno voglia di formarsi, pensano di poter improvvisare, che sia un lavoro come un altro”, “vedo insegnanti di sostegno che hanno appena preso i TFA ma, poi, non sanno redigere un PEI o pensare delle attività strutturate per il bambino, spesso si limitano a copiare cose prese da internet che non hanno nessun nesso con il bambino che seguono”, “gente che dopo il Covid risuscita il diploma magistrale perché si è trovato bene a spiegare al proprio figlio durante la didattica a distanza, non si rendono conto che gestire venti alunni è una cosa molto diversa... non sanno gestire una classe, a volte non hanno proprio i mezzi per farlo”. In questi casi è difficile valutare “si vede la buona volontà, a volte neanche quella, ma mancano i requisiti minimi anche se hanno tutte le carte burocratiche apposto”. Questi naturalmente sono solo alcune delle potenzialità e delle criticità di questa figura, l’intento di questo lavoro è stato quello mostrare l’ambivalenza di questo ruolo per offrire spunti di riflessione utili al miglioramento di questo percorso formativo che vede coinvolte diverse figure professionali con ruoli diversi, a volte complementari.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calvani, A. (ed.). (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Bonaiuti, G. & Andreocci, B. (eds.). (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Italian Journal of Educational Research*, 4(6), 29-42.
- Cerini, G. (ed.). (2016). Anno di formazione: step by step. In *Notizie della scuola.it* Napoli: Tecnodid Editrice.
- Dewey, J. (1957). *Il mio credo pedagogico*. Milano: La Nuova Italia.
- Ciraci, A.M. (2022). La formazione tra pari e il ruolo della ricerca nello sviluppo professionale continuo degli insegnanti Tutor. In: Fiorucci, M. & Moretti, G. (eds.). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma TrE-Press.
- Chiappetta Cajola, L. & Ciraci, A.M. (2019). Dal profilo professionale alle modalità formative efficaci. Nuove prospettive per la formazione degli insegnanti. In: Chiappetta L. Cajola & Ciraci A. M. (eds.). *La formazione degli insegnanti. Ricerca, didattica, competenze* (pp. 153-173). Roma: Aracne editrice.
- Felisatti, E. & Tonegato, P. (eds.). (2012). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re: Open Journal per La Formazione in Rete*, 12 (79), 64-70.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (eds.). (2019). *Il tutor dei docenti neoassunti*. Roma: Roma TrE-Press.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano. Franco Angeli.
- Fiorucci, M. & Moretti, G. (eds.). (2022). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. Roma: Roma TrE-Press.

- Fiorucci, M. & Moretti, G. (eds.). (2024). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*. Roma: Roma Tre Press.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Ingerson, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- La Rocca, C., Margottini, M. (eds.). (2017). Teoria e pratica nella formazione dei docenti. Il ruolo del tutor scolastico nei percorsi FIT. *Formazione & Insegnamento*, (3), 57-69.
- Magnoler, P., Mangione, G.R., Pettenati, M.C., Rosa, A. & Rossi, P.G. "Il Bilancio delle Competenze nella formazione Neoassunti". Convegno SIRD "La professionalità degli insegnanti", Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Bari, 14-15 aprile 2016. Il Convegno è documentato in: Magnoler, P., Notti, A.M. & Perla, L. (eds.). (2017). *La professionalità degli Insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Moretti, G. (ed.). (2022). *La leadership educativa situata. Conoscere il contesto e cooperare*. Roma: Anicia.
- MIUR (2018). *Direzione Generale per il personale scolastico. Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio*. Documenti di lavoro.
- Pettenati, M.C. (ed.). (2022). L'anno di formazione e prova degli insegnanti dal 2015 ad oggi. Cronistoria di una ballata popolare, collana *Ricerche INDIRE*. Roma: Carocci Editore.

Copyright (©) 2025 Alessandra Casalbore



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

How to cite this paper: Casalbore A. (2025). La figura del docente tutor nella Scuola dell'Infanzia. Esperienze a confronto [The figure of the tutor teacher in Infant School. Comparing experiences]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n.1, 250-262.
https://doi.org/10.14668/QTimes_17119