

Peer tutoring tra studenti di Scienze della Formazione Primaria: i nuovi Virgilio

Peer tutoring among students of Primary Education Sciences: the new Virgil

SONIA CLARIS

The article focuses on the presentation of an innovative peer-tutoring project among university students. This is a proposal that involves first and second year students of the course in Primary Education Sciences of the University of Bergamo, in ways of accompanying entry into kindergartens and primary schools for the conducting of observations, the carrying out of interviews to the teachers, in close correlation with courses and laboratories and in the paradigm of the training alternation. The action research has been built on a methodological level through questionnaires addressed to the various subjects, focus groups and in-depth interviews for a more detailed analysis of the answers provided. From this first survey work, which will be continued in the future, with recursion aimed at improvement, it emerges that the proposal has developed in students, above all, interpersonal skills and management and organization of resources and time between multiple subjects. It emerges clearly how much important is to approach schools in progressive steps, as complex communities of professional practice.

KEYWORDS: PEER TUTORING, INTERPERSONAL RELATIONSHIP SKILLS, LOGISTICAL AND ORGANIZATIONAL SUPPORT, SCHOOL CONTEXTS, COMMUNITY OF PRACTICE

*Affinché tu possa
imparare da me
che so (perché ho visto).*

Introduzione *Aiace*, v. 13, Sofocle

Riforme strutturali hanno profondamente modificato l'Università italiana di pari passo con i cambiamenti socio-economici e culturali degli ultimi trent'anni. L'accesso agli studi universitari si è allargato rispetto al passato e di fronte ai diversi background degli studenti è stato istituito il Tutorato con la Riforma degli ordinamenti didattici universitari (L. 341 del 1990)¹, anche se dal punto di vista normativo era già previsto, se pur non attivato, a partire dal 1980. La Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (Cru) nel 1995² definisce alcune funzioni del tutorato: conoscere e considerare i bisogni degli studenti; seguire lo studente dall'iscrizione fino, almeno, a sei mesi dopo l'inizio delle lezioni (fase di accoglienza); proseguire con attività di sostegno ed accompagnamento per tutto il corso degli studi³. Inizialmente i tutor sono stati soprattutto docenti, a partire dal duemila vengono chiamati a rivestire questo ruolo anche studenti, individuati per le loro competenze ed

impiegati con modalità eterogenee nei diversi atenei italiani, sia pur in modo crescente e significativo nel corso degli anni. Al di là delle specificità legate alle singole realtà locali, il tutorato si caratterizza in sé per la sua finalizzazione, consistente nel miglioramento della didattica per la riduzione degli abbandoni, della dispersione degli studi e del loro prolungamento oltre la durata prevista.

Il corso di studi in Scienze della Formazione Primaria viene attualmente regolamentato dal Decreto Ministeriale del 10 settembre 2010 n. 249⁴, che ne prevede la durata quinquennale a ciclo unico, comprensivo di tirocinio da avviare a partire dal secondo anno di corso, per 24 crediti formativi universitari, pari a 600 ore, equamente distribuite tra esperienze condotte in scuole dell'infanzia e primaria. Trattandosi di tirocini curricolari, quindi inseriti a pieno titolo nel percorso formativo, questi ultimi

rivestono in primo luogo un'incisiva valenza sotto il profilo metodologico e didattico.

Presso l'Università degli Studi di Bergamo nel corso dell'anno accademico e scolastico 2017-2018 si è realizzato un primo progetto di 'peer tutoring' nell'ambito del Tirocinio tra studenti frequentanti il secondo ed il primo anno del corso di studi in Scienze della Formazione Primaria, che costituisce il focus di riflessione del presente contributo.

Il 'tutoring tra pari', al di fuori dei contesti universitari, trova le sue radici remote nell'insegnamento realizzato da Joseph Lancaster⁵ e poi nelle forme dell'Educazione nuova e delle relative realizzazioni scolastiche. Negli anni '60 del Novecento si sviluppa soprattutto in ambiente anglosassone e nordamericano nel modello della 'peer education' (educazione tra pari). Questo modello 'tra pari', nel momento in cui viene impiegato nei contesti universitari è denominato 'peer tutoring universitario'⁶. I suoi vantaggi, in linea generale e teorica, consistono essenzialmente nella vicinanza anagrafica e di status della coppia coinvolta, che facilita la comunicazione ed il dialogo. Uno studente che ha vissuto lo stesso percorso della matricola a cui è chiamato a fornire supporto, è in grado di suggerire i corretti orientamenti e i giusti consigli per affrontare le situazioni più difficili o gli eventuali ostacoli e la matricola, a sua volta, può chiedere e domandare senza preoccupazioni. La comunicazione tra pari è più diretta e meno ansiogena di una comunicazione verticale, in cui la gerarchia di ruolo e potere possono agire come fattori inibenti o ostativi. I pari hanno inoltre in comune linguaggi, valori, ritualità. Ed è proprio su questo aspetto, quello della relazione, che ci si soffermerà al fine di individuarne le caratteristiche proprie. Che tipo di relazione è quella qualificabile come 'tutoring tra pari' in Università? Al di là e prima della sua connotazione definibile in base al centrarsi più sulle informazioni ricevute e trasmesse o sull'apprendimento più significativo e profondo in cui la coppia è didatticamente coinvolta, è rilevante comprendere come la relazione stessa, in fase germinale, si sia istituita. Siamo nell'ambito dello sviluppo di una cognizione sociale, all'interno di un gruppo di studenti che nella prassi accademica non ha condiviso in precedenza un cammino comune, come potremmo immaginarci sia accaduto invece nel corso della scolarità precedente, in differenti

formazioni. L'attuale configurazione universitaria porta con sé, sotto questo profilo specifico, il paradigma della sua origine: la centralità del rapporto studente-professore, quale suo tratto istitutivo, che si perde nei secoli, a partire dall'evoluzione del modello di insegnamento impartito nelle chiese cattedrali e nei monasteri, in cui l'apprendimento avveniva essenzialmente *ex cathedra*, nella forma dell'ascolto della parola del maestro, che parlava a molti convenuti. A partire dalla prima università europea, Bologna, dal 1088 e con i suoi primi statuti che risalgono al 1317, un'importante invenzione del Medioevo, grazie all'emersione della borghesia commerciale cittadina, in cerca di cultura, questo paradigma si è mantenuto e conservato. Il termine 'universitas' è stato impiegato agli esordi per indicare le corporazioni di studenti e di docenti che si riunivano in uno specifico luogo ('*studium*' e '*studium generale*'). Grazie a questa sua origine, l'Università anche in età moderna è restata a lungo ancorata a questo modello, in modo particolare nella predilezione della forma dell'*auditorium*, della lettura e commento di testi, mentre l'apprendistato, inteso nella sua accezione di periodo di tempo trascorso presso la bottega di un maestro per acquisire un'arte e un mestiere, era regolamentato a parte. Ci vorranno secoli e profonde trasformazioni nel tessuto socio-economico e culturale perché i due percorsi formativi, quello élitario e quello più popolare, provassero ad intrecciarsi e a fecondarsi reciprocamente. Attualmente, la connessione con il mondo del lavoro e dell'occupazione insieme ad una diffusione di massa della preparazione universitaria sono obiettivi entrambi ricercati dai corsi di studio post- secondari. Queste trasformazioni non sono indifferenti e di poco conto al fine di comprendere quali nuovi spazi possano ricavare nel contesto universitario attuale alcune didattiche di per sé attinte da altri mondi, dai contesti lavorativi, dal tempo libero, dall'istruzione primaria.

Un'università che prova ad innovare i propri approcci metodologici⁷ e la sua stessa missione formativa per adeguarla all'oggi mette in campo iniziative che mutano e rafforzano la tradizionale impostazione accademica, senza abbandonare la propria vocazione alla ricerca ed alla sistematicità delle conoscenze e del sapere.

Nuove idee a proposito di tutoring

Il profilo del tutor-studente universitario non è immediatamente definibile, anche se accanto ad una conoscenza, spesso diretta ed esperita del corso di studi, sono indispensabili per il compito proposto competenza comunicativa, capacità di gestione di situazioni di ‘problem solving’ e un’attitudine di base al lavoro cooperativo. In alcuni Atenei, si differenzia il tutor generalista, che deve orientare in senso lato lo studente nel mondo universitario e il tutor specialista, con cui si affrontano problematiche specifiche afferenti allo studio delle discipline. Il profilo si articola pertanto, a grandi linee, in tutorato informativo e in tutorato didattico e dai dati raccolti da una ricerca biennale dell’Università di Padova è emerso che il ruolo del Tutor, nel contesto della didattica universitaria, possa diventare strategico se abbinato a tre precise funzioni: ‘ponte’ tra gli studenti e il mondo universitario (tutor come mediatore), quale elemento di monitoraggio per la raccolta dei bisogni degli studenti (tutor come supervisore) e quale mediatore didattico nella gestione della comunicazione e dell’apprendimento, in attività laboratoriali e di gruppi di studio e di esercitazioni, come guida operativa nella personalizzazione di percorsi formativi (tutor come facilitatore)⁸.

Il progetto in fieri

La centralità del mondo del lavoro e l’avvicinamento diretto alla professione prevista dall’ordinamento, presso l’Università di Bergamo, è stata fatta oggetto di interventi specifici di qualificazione della didattica universitaria, sia dei corsi sia dei laboratori, mediante la promozione di incontri con gli ambienti scolastici già a partire del primo anno del corso in Scienze della Formazione Primaria ed in connessione con gli insegnamenti. Questa impostazione strategica, che intende caratterizzare il percorso di studi bergamasco insieme all’apertura internazionale, porta a promuovere forme di collaborazione con le scuole e tra studenti in forme innovative. Tra queste ultime il progetto di ‘Peer Tutoring’, iniziativa di peer education in connessione tra scuola e università, per accompagnare gli studenti del primo anno nel loro iniziale ingresso nelle aule di scuole primarie e dell’infanzia, in qualità di osservatori e per svolgere dei compiti specifici di indagine

(interviste, questionari ai docenti, rilevazione della presenza di indicatori di fenomeni o di impostazioni pedagogiche e didattiche...) assegnati dai docenti dei corsi universitari frequentati. Il progetto nel 2017-2018 ha coinvolto 70 studenti del I anno e 42 dei II anno di Scienze della Formazione Primaria.

Ogni studente senior è stato chiamato ad affiancare da uno a tre colleghi junior del primo anno, abbinati in relazione alle zone geografiche di residenza, alla presenza di Istituti disponibili e di progetti di tirocinio in svolgimento sulla scorta di convenzioni stipulate con l’Ateneo, in rapporto alla volontà positivamente espressa da docenti tutor accoglienti di scuola e dai rispettivi dirigenti scolastici o coordinatori educativo-didattici.

I soggetti coinvolti a vario titolo sono stati quindi diversi, con ruoli complementari e sinergici:

- il tutor organizzatore di tirocinio per definire le linee generali del progetto e le procedure più idonee ad attivare gli abbinamenti e le condizioni di accoglienza nelle scuole, monitorarne e valutarne gli sviluppi in itinere e a conclusione delle attività, nel loro complesso;
- i tutor coordinatori per prendere contatti diretti con i dirigenti scolastici e i tutor accoglienti di scuola, per facilitare l’incontro tra senior e junior e monitorare, valutare lo sviluppo dei processi nei piccoli gruppi;
- i tutor di scuola al fine di allargare ad altri studenti l’accoglienza e per fornire loro supporto in situazione;
- gli studenti senior per trovare occasioni di scambio e per rendere fattibili e proficue le osservazioni previste dai Laboratori e per mettersi a disposizione per richieste, chiarimenti, confronti;
- gli studenti senior lavoratori per la valorizzazione dell’esperienza formativa vissuta e il ruolo professionale all’interno della scuola accogliente;
- gli studenti junior per iniziare a rapportarsi con gli ambienti scolastici e a intrecciare rapporti con studenti più esperti e con gli insegnanti.

Per gli studenti junior il progetto intendeva consentire loro di accostarsi e iniziare a conoscere la realtà scolastica, accompagnati da un pari con esperienza, per aver già affrontato le medesime attività di osservazione

legate a corsi e laboratori. Il confrontarsi e il dialogare sulle pratiche didattiche e educative in situazione, per incrementare e migliorare la dimensione riflessiva, attivando processi collaborativi che portano ad un miglioramento dell'autonomia organizzativa, sono i processi che hanno iniziato a svilupparsi e implementarsi. Grazie a questa attività i senior hanno potuto impiegare saperi ed abilità pregresse, trovare soluzioni per gestire situazioni inedite. Il processo è stato quindi seguito nel suo sviluppo. Le modalità del monitoraggio in itinere hanno consentito di verificare la presenza delle condizioni organizzative per poter realizzare quanto richiesto, l'interazione tra i soggetti, l'andamento regolare della realizzazione delle osservazioni, l'attivazione degli studenti senior e la partecipazione effettiva e in prima persona dei junior. Gli strumenti impiegati sono stati contatti telefonici e via mail, incontri di confronto in presenza, in piccolo gruppo, raccolta di evidenze significative, mediante un'apposita griglia, che prevedeva per i senior l'assunzione di atteggiamenti e strategie per coinvolgere gli studenti junior, impegno e responsabilità nello svolgimento del compito assegnato; per gli studenti junior incremento di autonomia organizzativa, comprensione della logistica della scuola e delle dinamiche proprie di un contesto organizzato per l'insegnamento-apprendimento.

In sintesi gli strumenti impiegati per una prima valutazione sono stati:

- questionario per studenti senior
- questionario per studenti junior
- questionario per la valutazione complessiva del progetto.

La metodologia della ricerca

La metodologia seguita è stata quella della ricerca-azione. Lo spirito stesso della ricerca-azione consiste in un approccio a spirale che si basa sull'effetto ricorsivo prodotto da una riflessione sull'agito. Azione e ricerca si richiamano vicendevolmente e in continuazione, creando ed attivando in questo modo un circolo virtuoso. In questa ricerca-azione, la teoria scaturisce pertanto dalla valutazione dell'azione e la sua finalità è quella di individuare i passaggi necessari e successivi all'implementazione del miglioramento.

Si è impiegato inoltre anche il principio della multireferenzialità rispetto all'oggetto della ricerca: il tutoring tra pari.

L'individuazione del problema: che cosa agiscono degli studenti del II anno di corso in SFP che non hanno mai svolto funzioni di tutor ad essere investiti di questo compito? Quali competenze relazionali mettono in luce nell'azione e nel fare effettivo? Quali pensieri ed osservazioni scaturiscono da queste loro prime azioni rispetto al compito? Che ruolo gioca la dimensione interpersonale empatica?

Gli strumenti di indagine: questionario per il tutor senior, questionario per il tutee, questionario per la valutazione complessiva del progetto.

La raccolta dei dati e il confronto su di essi: si sono impiegati moduli di Google Drive per la parte quantitativa, mentre le risposte aperte sono state riviste e esaminate mediante un focus group di studenti e con interviste in profondità di chiarimento rispetto ad alcuni esempi riportati o ad aneddoti.

Queste ultime modalità, definibili come 'le tecniche del banale e del quotidiano'⁹ sono tutte forme di ascolto e di osservazione non codificate e non strutturate.

Si è così pervenuti ad una prima valutazione e teorizzazione di cui si da conto di seguito.

La valutazione complessiva del progetto con sguardi incrociati

L'attenzione alle condizioni organizzative e gestionali si è focalizzata in modo specifico sulla variabile tempo e sul suo impiego. I risultati emersi dalle risposte fornite dal nostro campione ci permette di indicare che in media ogni studente junior è stato presente a scuola per due giornate intere o per tre mezza giornate per osservare la realtà scolastica, mentre gli incontri in presenza tra senior e junior sono stati in media due, anche se spesso legati a circostanze fortuite o coincidenze piuttosto che frutto di autentica intenzionalità e pianificazione. I contenuti dell'interazione riprendono i temi e i contenuti degli esami del primo anno di corso, in termini di confronto e richiesta di informazioni. Tra i processi formativi attivati, di cui non si è fornito volutamente un elenco preventivo, emergono il processo di mediazione, il problem solving, il confronto tra approcci metodologici, l'aiuto reciproco,

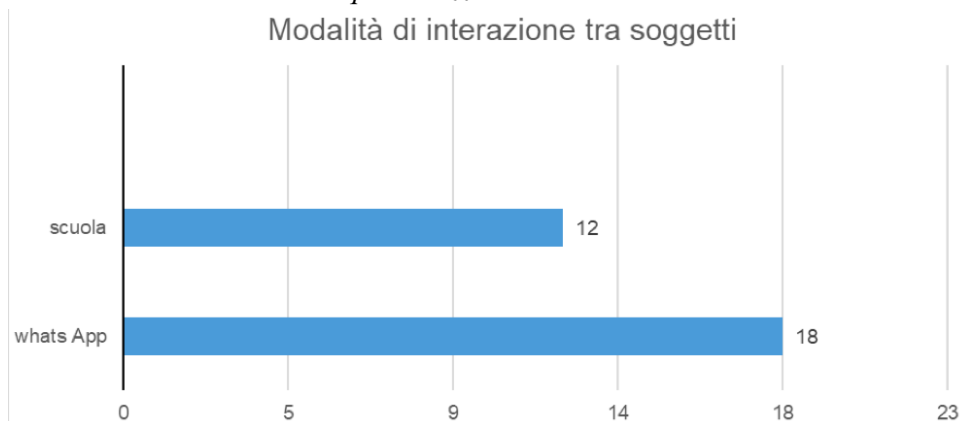
l’attivazione di autonomia e l’assunzione di responsabilità in prima persona, le abilità comunicative, relazionali e di interpretazione. Gli studenti junior si sono dimostrati in genere pronti e collaborativi, diremmo in ascolto, mentre i docenti tutor accoglienti di scuola hanno recepito

domande ed interrogativi, orientato le richieste verso altri colleghi, nel caso fossero necessarie, per rispondervi, specifiche e mirate competenze, infine hanno declinato e mediato le attività scolastiche, spesso in funzione del mandato o compito che gli studenti dovevano assolvere.

Tab.1- Analisi con matrice SWOT

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<p>Collaborazione tra pari. Coinvolgimento. Supporto e aiuto reciproco. Condivisione. Riflessione sul lavoro scolastico. Promozione di autonomia nell’organizzazione delle attività.</p>	<p>Cercare di accontentare tutti i soggetti coinvolti, con esigenze diverse e tempi variegati di disponibilità. Ritardo nel disporre di griglie e strumenti di osservazione ad hoc. Presenza di molte figure estranee in classe. Invadenza. Tempistica stringente, per venire incontro alle istanze universitarie.</p>
OPPORTUNITÀ	MINACCE
<p>Mettersi in gioco. Cambio di sguardo per il senior all’interno dell’organizzazione scolastica. Creazione di una rete territoriale. Migliore pianificazione del rapporto scuole-università. Focalizzare la valenza formativa dell’esperienza di ingresso a scuola svolta già a partire dal primo anno di corso di Scienze della Formazione Primaria.</p>	<p>Ridotto tempo a disposizione da parte delle maestre della scuola accogliente. Interruzione del progetto per fattori accidentali. Gestione degli studenti-osservatori nel rapporto con i bambini.</p>

Tab. 2- Con quali mezzi è avvenuta l’interazione?



Il grafico evidenzia chiaramente che la modalità di interazione prevalente tra i soggetti coinvolti sia stata a distanza, con predilezione di impiego di Whats App e di mail, in subordine l'impiego tradizionale del telefono. In questo caso, la messaggistica veloce appare il medium più agile e funzionale per instaurare i primi contatti, conservando anche in seguito centralità quale canale comunicativo privilegiato e largamente impiegato. Il soggetto chiamato ad attivare l'interazione era il tutee, al fine di invitarlo ad un ruolo attivo e partecipe, come in larga misura si è visto realizzato.

Si passa ora ad una comparazione tra le risposte di senior e junior, viste in modo speculare. Il confronto mette in luce una sostanziale convergenza di giudizi.

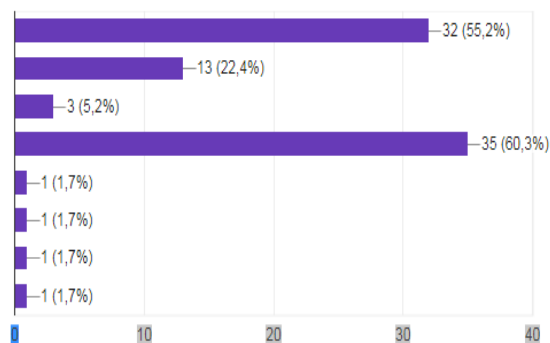
I senior dichiarano di avere acquisito tramite questa esperienza in primo luogo competenze relazionali e organizzativo gestionali (39 su 42).

Le risposte degli studenti junior si concentrano sulle competenze organizzative (55,2%) e su quelle relazionali (60,3%) che sono le prevalenti, quelle più in gioco e maggiormente acquisite in questa esperienza. Un 22,4 % afferma di aver implementato competenze didattiche ed un 5,2% competenze disciplinari.

Tav. 3 – Le competenze acquisite

Quali competenze ritiene di aver implementato grazie all'esperienza di peer tutoring? (max due risposte)

58 risposte



Emerge una sintonizzazione delle risposte di senior e di junior; con una sottolineatura leggermente più marcata dagli studenti del primo anno sull'acquisizione di competenze relazionali.

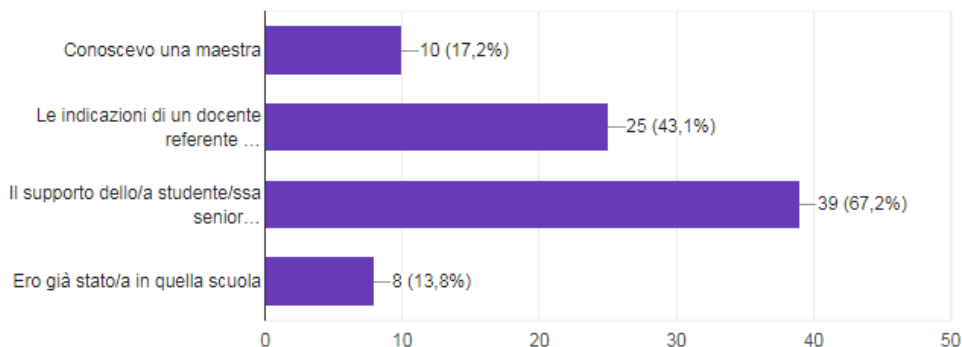
La relazione tra i due soggetti è inserita nel contesto scolastico, che può essere più o meno agevole e facilitante. Gli studenti tutor hanno ritenuto che il contesto sia stato favorevole in toto o in parte; solo 1 tutor

su 42 risponde a questa domanda in modo negativo. Entrando nel dettaglio, i 58 tutee che hanno fornito una risposta al questionario riconoscono la valenza positiva delle indicazioni dello studente tutor e la presenza di docenti accoglienti a scuola come i fattori più facilitanti il loro compito di osservatori al primo ingresso a scuola.

Tav. 4 – Il contesto scolastico

Che cosa ha favorito la sua esperienza nella scuola? (max 3 risposte)

58 risposte



Per i tutor senior è chiara la consapevolezza dell'apprendimento acquisito da loro stessi in modo particolare nel dovere rispondere a dubbi e richieste (34 su 42), nel confronto con lo studente (21 su 42), nel mettersi nei panni di un altro per spiegare come gestire ed elaborare i compiti osservativi. Nessuno di loro ha avuto occasione di condividere momenti di studio ed approfondimento dei temi dei corsi. L'assenza di questa azione è facilmente spiegabile ricordando che non rientrava a pieno titolo nel mandato originario e che, come spesso accade, avrebbe richiesto del tempo aggiuntivo e supplementare rispetto a quanto concordato nell'ingaggio iniziale.

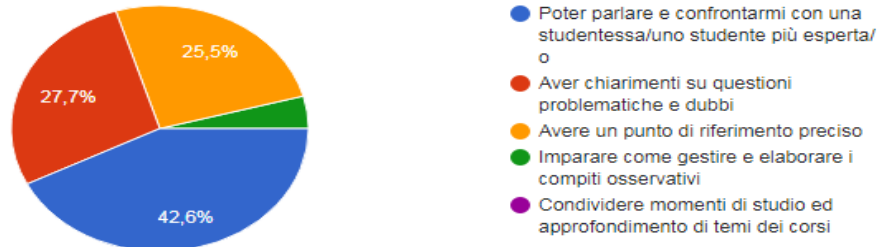
Nelle risposte dei tutee ritorna la rilevanza del supporto dello studente senior e del docente referente della scuola ospitante.

Emerge a pieno titolo nuovamente il tema del confronto, accanto al ricevere chiarimenti su questioni problematiche e dubbi, all'avere un punto di riferimento preciso a cui rivolgersi. Le informazioni richieste sono state prevalentemente di natura logistica ed organizzativa, meno di natura metodologico-didattica o riflessiva sui compiti osservativi assegnati.

Tav. 5- Cosa è servito nell'esperienza di peer tutoring

Che cosa le è servito nell'esperienza di peer tutoring? (max 3 risposte)

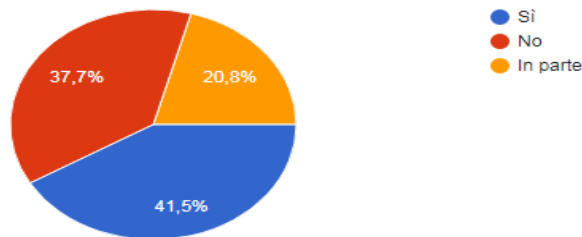
47 risposte



Tav. 6 - Indicazioni dello studente senior

Ha ricevuto dal senior indicazioni ulteriori di facilitazione dei compiti da svolgere?

53 risposte

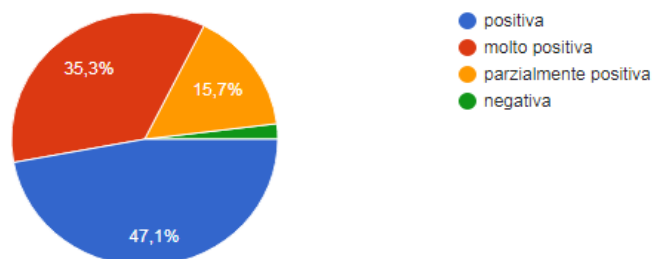


Abbiamo un'ulteriore conferma della natura di guida gestionale per l'ingresso a scuola svolta dai colleghi senior. Gli studenti tutor dichiarano che la relazione costruita con i loro colleghi del primo anno di corso è stata positiva o molto positiva (39 risposte su 42); reciprocamente abbiamo dati che corrispondono anche nelle dichiarazioni dei tutee.

Tav. 7 – La relazione tra pari

La sua relazione con lo/la studente/ssa senior è stata

51 risposte

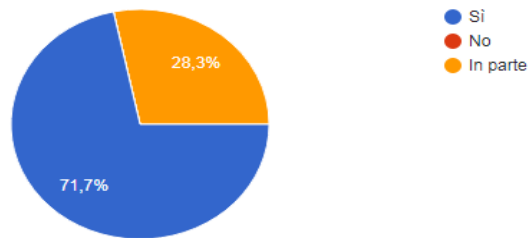


Tav. 8 - La connessione con corsi e laboratori

Il legame tra teoria e pratica è stato esperito e ricercato in modo costante ed attivo, come i dati rilevano.

E' riuscito/a a collegare le osservazioni in situazione a qualche tema/concetto dei corsi?

53 risposte



Dalla parte del tutor

I quarantadue studenti che hanno rivestito il ruolo di tutor dichiarano pressoché all'unanimità di essere disponibili a ripetere l'esperienza di quest'anno, affermano di avere in parte aiutato i junior nel collegare le osservazioni a qualche tema o concetto dei corsi e di avere beneficiato in parte dei processi in gioco, migliorando a propria volta le conoscenze dei contenuti dei corsi e dei laboratori. Le parole chiave emerse per riassumere in veste analogica i vissuti esperiti sono: relazione, collaborazione, adattamento, dialogo, responsabilità, Virgilio. Si fa strada la rappresentazione più pertinente: quella di Virgilio, nel duplice senso di motore di ricerca (per l'ampio impiego del digitale) e di guida illuminata di Dante nel suo cammino nell'aldilà, quale aiuto esperto e valido in una realtà lontana e non nota. La guida è paziente, disponibile, riformula l'ovvio, sperimenta in prima persona le distorsioni della comunicazione e i fraintendimenti, continui, ricorrenti, all'ordine del giorno nella loro normalità non eccezionale. Lo scavo e l'approfondimento dell'informazione e del dettaglio: ecco una nuova frontiera interessante nella relazione tra pari. La stessa dose di informazioni pare essere sufficiente per taluni, fonte invece di incertezza e di ricerca di ulteriori elementi per altri. La relazione ha richiesto infine di divenire empatica e di modularsi sul profilo dell'altro e sulle istanze presentate, a volte inedite e non previste. Cosa si intende? Sicuramente abbiamo di fronte un 'termine ombrello' come viene oggi qualificato il sostantivo 'empatia', poiché contiene spesso una gamma diversificata di significati e di esperienze. Si spazia dalle neuroscienze, alla psicologia, all'etologia, unificate dal

meccanismo *mirror* della simulazione incarnata e dal concetto di 'empatia allargata'¹⁰, che indicherebbe la comprensione di azioni, emozioni e sensazioni altrui sulla base di procedure automatiche e inconsce di risonanza immediata, che permetterebbe anche di attribuire stati mentali ad altri, a cui si aggiungono poi attività coscienti di immaginazione e di proiezione¹¹. La dinamica dell'empatia, alla luce degli studi più recenti, è tutt'altro che univoca e semplice: sarebbero rilevanti le caratteristiche dello stato emotivo altrui, per intensità e qualità, e la valutazione del contesto, che dipende dal percepito ed insieme da credenze di vario genere¹². Ultimamente, le ricerche biologiche e neuroscientifiche, riscoprono gli studi tra fine Ottocento e primi del Novecento di Edmund Husserl, Max Scheler e Edith Stein in chiave fenomenologica¹³, riformulando una definizione più circoscritta dell'empatia stessa, minimalista. Si tratterebbe, in sintesi, di una sensibilità di base propria degli esseri umani, il cui focus non è ciò che abbiamo in comune con altri, ma come sperimentiamo l'esistenza di altri differenti da noi¹⁴, mediante in primo luogo un incontro diretto faccia a faccia, in unità possibili di espressione e di azione, non in modo astratto o generico, ma in riferimento a specifici contenuti. Potremmo dire allora che il tema della relazionalità tocca la questione del dibattito aperto sull'empatia, con tutte le sue articolazioni e la complessità che emerge dagli studi fenomenologici, pur non identificandosi in essi. Nel nostro caso si è vista in atto l'esperienza dell'entrare in relazione con altri da sé, non conosciuti in precedenza, per intraprendere una comune esplorazione in un contesto scolastico, in chiave professionale: forse un primo e timido esempio di educazione ad un'empatia relazionale agli esordi. Non va

dimenticata la complessità dei contesti scolastici, in cui tali relazioni andavano ad insediarsi e a generarsi.

La scuola infatti è un'organizzazione articolata, una comunità di pratiche più o meno esplicitate e consolidate, condivise e di procedure con rilievi di natura amministrativa, gestionale e giuridica. I tutor senior hanno dato prova di essere delle buone guide per orientarsi in questo ambiente, grazie alla loro pregressa conoscenza, per avere attraversato prima gli stessi compiti. Si è trattato di un tutoring di consulenza e di accompagnamento, pur temporalmente circoscritto e definito. I consigli per il miglioramento della pratica che ne sono scaturiti prevedono, tra l'altro, la proposta di calendarizzare un confronto con i colleghi inesperti dopo che questi ultimi hanno svolto le previste osservazioni, programmando ed organizzando gli incontri, mantenendo un clima positivo e collaborativo, che nasce da una sorta di patto tra le parti, che diventa un nobile compromesso, ovvero un accordo in cui entrambi rinunciano ad alcune convenienze per concordare modi, tempi, spazi. In fondo la sfida era proprio questa: far incontrare e metter d'accordo istanze diverse, orari e vincoli, impegni già fissati e possibilità di rinviarli o meno, definire le reciproche priorità nella scaletta delle occupazioni e degli impegni quotidiani. Parrebbe una questione di poco conto, quest'ultima. Cosa ci vuole a mettersi d'accordo? Dietro ad un calendario di presenza, sono da co-costruire, intrecciare ed intessere idee, rappresentazioni reciproche di sé, dell'altro e del da farsi, attese, pesi ed interessi vicendevoli, che non sempre e non subito si incastrano perfettamente come in un sistema cartesiano di ascisse e di ordinate. Serve anticipare le conseguenze di un'azione, immaginare le alternative, prevenire le obiezioni, aggirare gli ostacoli, o ammorbidirli, garantire punti di appoggio sicuri. Proprio come ha dato prova il nostro Virgilio.

Dalla parte del *tutee*

Anche ai junior è stato chiesto di riassumere quanto vissuto nell'esperienza di peer tutoring con alcune parole chiave, immagini metaforiche, il racconto di episodi e aneddoti, senza limitazioni di spazio, in questo caso, con domande aperte del questionario.

'Riflessivo, coordinato, costruttivo ed efficace, di sostegno reciproco, basato su disponibilità, entusiasmo,

ascolto ed accompagnamento': sono le espressioni impiegate per tratteggiare il primo contatto tra scuola e nuovo studente. Con le parole effettive di una studentessa, potremmo così riassumere quanto sperimentato: «(...) l'esperienza è stata:

1) concreta, poiché mi ha permesso di calarmi all'interno della reale situazione scolastica, dunque di entrare in contatto con docenti, bambini, personale scolastico con cui ho dovuto relazionarmi per organizzare l'attività osservativa. Ho potuto inserirmi all'interno di situazioni studiate in modo teorico per vederne le dinamiche pratiche, lo svolgimento e le conseguenze (ad esempio la relazione tra pari, le metodologie di conduzione della lezione, etc.). È stato dunque un lavoro fortemente arricchente sotto diversi punti di vista.

2) Stimolante, perché poter dialogare e chiedere informazioni a una ragazza del secondo anno di corso mi ha permesso di gestire in modo positivo e corretto l'esperienza e, a livello personale, mi ha motivata molto nella continuazione dell'anno accademico. Mi ha stimolato a proseguire gli studi e mi ha convinto maggiormente della mia scelta.

3) Arricchente, nella prospettiva di una crescita integrale a livello individuale e formativo. Ho iniziato a comprendere come comportarmi con i bambini, come rispondere alle loro richieste e provocazioni, ho riflettuto sul modello di maestra che vorrò adottare sulla base di quelli osservati. Alcuni episodi accaduti, nella relazione con le docenti e con gli alunni, mi sono rimasti particolarmente impressi nella mente e li ritengo utili fonti di riflessione».

Tre sono in sintesi le conclusioni provvisorie a cui si può pervenire, grazie alle risposte dei soggetti coinvolti: la rilevanza dell'empatia nel peer tutoring universitario, la centralità del fattore umano nelle relazioni interpersonali e l'attenzione particolare ai contesti scolastici, in cui va in scena il peer-tutoring.

Empatia in pratica

La relazione di peer tutoring acquista un significato particolare se avvicinata all'avverbio 'empaticamente', in quanto questa connotazione ne mette in rilievo il valore etico, pedagogico e sociale¹⁵. L'atto empatico, come si è detto, prevede il riconoscimento dell'altro in quanto

soggetto di esperienza e necessita di una scena e di un doppio movimento dell'io. Possiamo sorvolare sulla scena, per fermarci sull'avvicinamento alla prospettiva dell'altro, inteso come lo spostarsi verso ciò che sta vivendo chi ho di fronte, mettendosi sulla lunghezza d'onda delle sue emozioni ed intenzioni. Il movimento iniziale si accompagna ad un ritorno a sé, che ne sancisce la decisione ad agire. Sono venute così alla luce, grazie alle interviste ai tutor, variazioni decisive nelle relazioni interpersonali, che si sono dispiegate da un approccio definito essenziale e leggero, quanto basta al compito assegnato, in chiave funzionale, all'emergere di spazi di interazione più ampi, a tempi di disponibilità più estesi, a presenze più attente. Perché in alcuni casi l'interazione tra tutor e tutee è stata solo limitata all'essenziale scambio informativo e in altri casi invece ha virato verso una relazione di scambio più significativo, come i dati delle risposte fornite al questionario ci indicano? La possibilità, anche temporale, di dedicarsi alla costruzione della relazione è sicuramente l'elemento dirimente, insieme alle caratteristiche distintive di ogni persona, che si mette in gioco con modalità e stili comunicativi diversi.

Nel tutoring tra pari che è stato oggetto del progetto, il primo piano è costituito dalla relazionalità dell'incontro interpersonale, a cui serve aggiungere la dimensione operativa, pragmatica, categorizzata sotto l'etichetta organizzativo-gestionale. La prospettiva del definire le coordinate spazio-temporali dell'impresa (entrare a scuola per osservare) non è da sottovalutare, anzi è l'architrate di riferimento dell'intero discorso e su cui il progetto stesso di peer tutoring universitario si è andato costruendo. I Virgilio, le guide, dovevano ricordare e avere chiaro il percorso da loro stessi intrapreso, al fine di formulare i corretti ragguagli, per entrare nel mondo scolastico. Coloro che sono passati da questa esperienza hanno potuto evidenziare come il prendersi cura del modo di porsi del *tutee* sia stato essenziale: qualcuno andava spronato, qualcun altro tranquillizzato.

Il fattore umano nelle relazioni interpersonali

I sistemi organizzati ad alta densità umana sono spesso sorprendenti. Il loro modo di procedere segue alcune linee guida maestre, onora il rispetto delle normative, ma si estrinseca in approcci e modalità ideografiche, legate alla

cosiddetta cultura locale, che si costruisce nel tempo, per stratificazioni progressive e successive, legate a persone che hanno catalizzato processi e risultati o hanno creato leadership diffuse e significative. In questo modo agiscono le scuole e l'impatto con questi mondi è quindi del tutto particolare ed imprevedibile, sottoposto all'influenza di numerose variabili. Partendo dal semplice e potente modello dell'antropologo Marcel Mauss, si può sostenere che 'il dono diventa promotore di relazioni'¹⁶, le scuole sono rilette quali 'laboratori sociali'¹⁷, a partire dal costruito teorico di 'comunità di pratica' di Étienne Wenger, che, con questa espressione si riferisce ad un gruppo di persone che condividono ciò che fanno e imparano a farlo meglio se interagiscono tra loro con regolarità¹⁸. Non basta essere fruitori passivi di informazioni e di istruzioni che provengono da altri e anche a volte da altri mondi, intesi come universi culturali, per fare bene il proprio lavoro. Questi iniziali rapporti di peer tutoring possono dar vista a comunità di pratiche? Probabilmente sì, in quanto queste ultime si innescano a partire da rapporti di peer teaching¹⁹, ossia quando esiste un rapporto di reciproco aiuto a partire da due persone, che potenzialmente può allargarsi ad altri soggetti, strutturandosi cognitivamente grazie all'impiego da parte dei pari meno esperti di una zona prossimale di sviluppo, resa disponibile grazie ai più esperti, secondo l'approccio di Lev Vygotskij²⁰, e soprattutto sentendosi parte di una comune esperienza, che opera sia sul piano intellettuale che sul piano sociale e dell'appartenenza.

L'ingresso graduale in comunità di pratiche

Le aspettative reciproche e la contrattualità delle relazioni interpersonali consentono di sviluppare forme inedite di negoziazione di significati e di azioni che promuovono forme di apprendistato delle competenze professionali da un lato e dall'altro aprono la via gradualmente per iniziare a far parte dei luoghi propri della professione, mediante una 'partecipazione periferica legittimata'²¹, che andrà sviluppandosi e definendosi nel tempo e grazie a incontri e attività formative successive.

Il lascito finale del progetto, pur solo al suo esordio, e che necessita di essere implementato e sviluppato, ha posto in luce quanto, per un avvicinamento alla pratica della professione docente, sia determinate il contesto scolastico, in tutta la sua realtà complessa di discontinuità ecologica e antropologica rispetto agli ambienti accademici, con

specifiche caratteristiche sia fisiche sia di ambiente relazionale. Questo tipo di apprendimento è un apprendimento situato, immersivo, di contesto, che si dimostra, come abbiamo avuto modo di documentare, alquanto incisivo, valido e pregnante nelle testimonianze reiterate di molti studenti. Il sapere della pratica si acquisisce sul campo, si tratta di una co-costruzione sociale²² e creativa che fa leva sulle cosiddette ‘teorie implicite’²³ e in questa prima fase soprattutto su ‘rappresentazioni’²⁴ della professione, intese come processi di reinvestimento di situazioni, avvenimenti o personaggi incontrati, più o meno oggettivati.

«(...) La rappresentazione del maestro – del maestro e del suo mestiere – si colloca ed agisce come origine e come fine della motivazione a insegnare»²⁵. Ci sarà tempo nei prossimi anni di formazione universitaria per entrare più a fondo nel mondo della scuola e delle sue interessanti e pluriformi rappresentazioni messe in scena dai suoi protagonisti. Per ora gli apprendisti maestri sono stati

accompagnati in modo efficace sulla soglia da altri studenti più anziani solo di qualche anno ed hanno incontrato alcuni docenti esperti. Si è trattato di un buon inizio per intrecciare sinergie più strette e vicine alla professione e al suo sapere.

La prospettiva di sviluppo è tracciata in modo chiaro dagli esiti della stessa ricerca-azione, ovvero si può prevedere di:

- 1- allargare i tempi per la costruzione della relazione interpersonale nella coppia tutor-tutee;
- 2- accompagnare alla dimensione funzionale e logistica una più articolata dimensione formativa del peer-tutoring;
- 3- tener conto dell’accesso complesso e antropologicamente connotato alle scuole, quali ‘comunità di pratiche’;
- 4- proseguire nella ricerca-azione sul tema, mediante ulteriori cicli di azione e riflessione sull’esperienza.

SONIA CLARIS

University of Bergamo

¹ C. Zaggia, *L’Università delle competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*, Franco Angeli, Milano 2008.

² CRUI, Orientamento e Tutorato, marzo 1995, pp. 10-11. L’attività di Tutorato universitario, già richiamata nella legge 382/80, è stata introdotta in modo puntuale dall’art.13 della legge 341/90 sugli ordinamenti didattici: 1. Entro un anno dall’entrata in vigore della presente legge ciascuna università provvede ad istituire un regolamento del tutorato, sotto la responsabilità dei consigli della struttura didattiche. 2- Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli. 3. I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie.

³ L. Da Re, *Tutor junior e qualità della didattica. L’esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», anno V, dicembre 2012.

⁴ L’art. 2 del D.M. 249/2010 esplicitamente ricorda che la formazione iniziale degli insegnanti è finalizzata a valorizzare la funzione docente attraverso l’acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali necessarie a far raggiungere agli allievi i risultati di apprendimento previsti dall’ordinamento vigente. È parte integrante della formazione iniziale dei docenti l’acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo ed al sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche secondo i principi definiti dal decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Inoltre si precisa che le competenze citate costituiscono il fondamento dell’unitarietà della funzione docente.

⁵ J. Lancaster, *Improvements in education as it respects the industrious classes of the community containing, among other important particulars, an account of the institution for the education of one thousand poor children, Borough Road, Southwark; and of the new system of education on which it is conducted*, London, Darton & Harvey, 1803.

⁶ M. Gerber, J.M. Kauffman, *Peer tutoring in academic settings*, in P. S. Strain (a cura di), *The utilization of classroom peers as behavior change agents*, Plenum Press, New York and London 1981.

- ⁷ C. Zabalza, *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea, Madrid 2003.
- ⁸ L. Da Re., *Tutor junior e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, cit., p. 132.
- ⁹ R. Barbier (1996), *La ricerca-azione*, Armando Editore, Roma 2007, p. 103.
- ¹⁰ V. Gallese, *The 'shared manifold' hypothesis: From mirror neurons to empathy*, in «Journal of Consciousness Studies», vol. 8, n. 5, 2001, pp. 33-50.
- ¹¹ A. Goldmann., *Simulating Minds. The Philosophy, Psychology and Neuroscience of Mindreading*, Oxford University Press, Oxford, 2006.
- ¹² R. Eres., P. Molenberghs, *The influence of group membership on the neural correlates involved empathy*, in «Frontiers in Human Neuroscience», vol. 176, n. 7, 2013, pp. 1-6.
- ¹³ L. Boella, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- ¹⁴ D. Zahavi, *Self and Other*, OUP, Oxford, 2014, p. 170.
- ¹⁵ L. Boella, *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018, p. 124.
- ¹⁶ M. Aime, *Eppur si dona*, in M. Aime et alii, *Dono, dunque siamo*, Utet, Novara 2013, p. 8.
- ¹⁷ F. Zanon, D. Zoletto, *Ricontestualizzare il dono nella formazione degli insegnanti. Spunti a partire da comunità di pratica e peer teaching*, in «MeTis, Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 8, n. 1, 2018.
- ¹⁸ E. Wenger (1999), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; P. Pospel, *Les stages de formation*, Bordas, Paris 1989.
- ¹⁹ G. Boda, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi didattici*, Franco Angeli, Milano 2006.
- ²⁰ L. Vygotskij (1932), *Il processo cognitivo*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 1987.
- ²¹ J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- ²² D. W Johnson, R. T. Johnson, E. Johnson Holubech (1994), *The nuts and bolts of cooperative learning*, Edina, Interction Book Company, tr. it. *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996; Tochon F.V., *L'enseignant expert*, Nathan, Paris 1993; Topping K., (1988), *The peer Tutoring handbook*, Croom Helm Ltd, Beckenham, Kent, U.K. tr. It. *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Erickson, Trento 2014.
- ²³ E. Damiano (a cura di), *Il mentore*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 20.
- ²⁴ M. Altet et alii (1996), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, tr.it. Armando, Roma 2006.
- ²⁵ *Ibid.*, p. 50.