

Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università

Accademic Tutoring: educational limits and scope

CHIARA BIASIN

Academic tutoring is widely regarded as an effective educational model and as an efficient method to help students facing different phases and difficulties in their career. Tutorship is a guidance that supports students in their academic success and in the development of personal knowledge, skills and attitudes. This article explores the model of academic tutoring in its limits and in its opportunities, in its strengths and in its ambiguities.

KEYWORDS: TUTORING; ACADEMIC TUTORING; PEER-TUTORING; ACADEMIC GUIDANCE; TUTOR

Il tutorato all'Università

L'European Higher Education Area (EHEA), inaugurata con il processo di Bologna e con la dichiarazione del 1999, accomuna gli stati membri nella riforma dell'istruzione terziaria. Nella logica del Lifelong Learning, l'apprendimento e l'insegnamento all'università hanno l'obiettivo di contrastare la disegualianza nelle condizioni di accesso e la discriminazione degli studenti. In questa prospettiva, le università europee hanno inaugurato politiche per il diritto allo studio al fine di assicurare il successo accademico a tutti gli studenti; l'offerta di servizi per supportare la carriera accademica in tutti i suoi momenti – iniziale, in itinere e finale – è finalizzata al contrasto del drop-out, al potenziamento della mobilità e al sostegno dell'occupabilità degli allievi. L'European University Association¹ ha sollecitato le università nell'attivazione di servizi consulenza e orientamento accademico per sostenere gli studenti lungo tutto il corso di studi, attivando iniziative per sviluppo delle *career management skills*. Anche l'European Lifelong Guidance Policy Network, la rete europea fondata nel 2007 allo scopo di supportare i paesi europei nello sviluppo di politiche efficaci e condivise di orientamento permanente², raccomanda l'implementazione di politiche di *guidance career* specificamente tarate su forme di tutoring, peer tutoring e

mentoring, ritenute gli strumenti più adatti a favorire il successo negli studi.

Nel nostro Paese, il recepimento di queste direttive era già stato anticipato dall'articolo 13, c.2, della legge 19 novembre 1990, n.341 che, riformando gli ordinamenti didattici universitari, aveva introdotto il tutorato come strumento atto a orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi. Il legislatore aveva individuato nel tutorato universitario una misura inclusiva, particolarmente indicata per contenere i livelli di eterogeneità nella preparazione iniziale della popolazione universitaria italiana, soprattutto in quegli studenti che presentano problemi personali o di rendimento; la disposizione legislativa riconosceva nel tutorato sia una forma di aiuto ed accompagnamento pedagogico sia una misura politica atta a garantire democratiche opportunità di accesso all'istruzione terziaria.

Tutti gli atenei italiani hanno recepito tale norma, costituendo servizi di orientamento e tutorato e attivando iniziative ed attività volte a rendere gli studenti attivamente partecipi e responsabili del loro percorso accademico. L'introduzione della funzione tutoriale ha poi caratterizzato le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario, i Tirocini Formativi Attivi e pure i servizi dedicati agli studenti con disabilità o con disturbi di apprendimento (Legge 28 gennaio 1999, n. 17 e D.M. 12 luglio 2011, n.5669). Nel Fondo per il Finanziamento Ordinario delle Università, già da alcuni anni, i percorsi di orientamento e le iniziative di tutorato

vengono considerati elementi fondamentali per contribuire al benessere degli studenti, per assisterli nella formazione accademica, per prepararli al mondo del lavoro, ma pure per concorrere progresso culturale ed economico di una società in profonda e rapida evoluzione quale quella del nostro paese.

In particolare, il tutorato viene indicato come il dispositivo pedagogico precipuo per favorire l'empowerment degli studenti, per aiutarli a compiere scelte di studio, personali, professionali. Nel contempo, il tutoring costituisce una delle principali strategie degli atenei italiani per limitare il drop-out accademico, tanto da costituire un indicatore della qualità dell'azione didattica e dell'inclusione dei servizi messi in atto da un sistema universitario.

In tutte le università, si sono affermate varie forme di tutoring con la funzione di accompagnare i momenti salienti della carriera accademica, di monitorare i passaggi di annualità, di presidiare i momenti cruciali come la redazione di tesi finali, di assistere negli stage o nei tirocini, infine di agevolare i collegamenti con il mondo del lavoro e delle professioni.

Due principali tipologie di tutoring si sono maggiormente diffuse negli atenei italiani, sia di tipo faccia-a-faccia sia a distanza: il tutorato in entrata e il tutorato metodologico-didattico. Il primo ha la funzione di accogliere nel 'nuovo universo' le matricole (il cosiddetto *welcome day*) e fornire loro le informazioni di base per orientarsi; il secondo si propone di accompagnare in maniera sistematica e puntuale lo studente durante il primo anno, mediante l'azione di un gruppo di tutori – studenti/pari, personale dell'ateneo o docenti dei corsi. La prima annualità è infatti la più cruciale perché richiede allo studente una transizione dalla 'cultura scolastica' alla 'cultura accademica'; quest'ultima implica una maggiore complessità di ragionamento e più estesi approfondimenti conoscitivi. Il primo anno segna dunque un cambiamento che riguarda il piano del sapere, ma attiene anche ad acquisizioni su altri livelli, simbolici e materiali, (la conoscenza di regole collettive e di comportamenti individuali e di gruppo; il recepimento di norme e valori riferiti allo specifico contesto; l'apprendimento di *routines* e di pratiche intersoggettive, differenziate in base alle diverse tipologie di relazione sociale ed educativa tra i vari attori). In questo senso, l'entrata negli studi

universitari implica un 'salto transizionale'³ che segna un vero e proprio passaggio di stato al 'mestiere di studente universitario'⁴, che va appreso e implementato attraverso azioni ed interventi specificamente dedicati.

L'accesso all'accademia, come ad altre istituzioni sociali, presuppone una dinamica di affiliazione che si realizza mediante forme di adattamento e inculturazione. Lo studente deve apprendere a decodificare e a comprendere il nuovo contesto – amministrativo, pedagogico-didattico, organizzativo, socio-relazionale – al fine di integrarsi in esso. L'entrata all'università può essere assimilata ad un processo di affiliazione al mondo intellettuale che si fonda sulla padronanza di codici⁵, sull'acquisizione di un *habitus* che permette allo studente di essere riconosciuto come aggregato a un 'universo' sociale e mentale comune e di auto-riconoscersi come parte di questo stesso universo. Si tratta del processo che porta a 'diventare membro di un gruppo, incorporandone linguaggi, comportamenti, atteggiamenti, modi di pensiero e di relazione condivisi; è una forma di affiliazione educativa che prevede, seguendo il modello antropologico riferito ai riti di passaggio messo a punto da Arnold van Gennep⁶ agli inizi del Novecento, un processo complesso che, dopo una prima fase di separazione/segregazione dal precedente contesto di appartenenza, richiede un momento molto importante e non facile di transizione verso il nuovo gruppo, che si conclude con l'incorporazione definitiva.

Dal momento iniziale dell'entrata nel mondo universitario sino alla conclusione della carriera accademica, il tutoring è dunque cruciale; esso consente allo studente di connettersi alla vita sociale e intellettuale universitaria⁷, di avere il senso di appartenenza al campus⁸, di partecipare a *information networks* (professori, compagni, gruppi di studio, fratellanze e club, servizi e altre figure accademiche), di mettere a fuoco il metodo di studio, di pianificare e organizzare le attività didattiche e di studio, di assumere la piena responsabilità circa il percorso universitario intrapreso. Lo studente, deve quindi imparare ad apprendere all'università⁹, ma pure deve pure imparare ad apprendere l'università¹⁰.

Tutoring accademico

Come si è visto, da alcuni decenni, anche grazie alle sollecitazioni provenienti dall'Unione Europea, il tutorato

si è affermato come modello pedagogico-metodologico e come insieme di servizi e dispositivi all'interno del mondo universitario italiano.

Tuttavia, già dagli anni Ottanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, l'istituzione dei *Community Colleges*, ovvero i campus universitari specificamente rivolti alla formazione accademica di alunni provenienti da ambienti economicamente e culturalmente svantaggiati oppure di adulti lavoratori, in particolare di personale militare in servizio, aveva dato impulso allo sviluppo del tutoring accademico sotto forma di *guidance career*. In quegli stessi anni, la diffusione di *Tutorial Services* e l'implementazione di programmi di *Individual Tutoring* presso alcune università nordamericane, in particolare nell'università canadese di McGill, avevano iniziato a diffondere il modello tutoriale come il più adeguato ai fini di una preparazione efficace e di successo nello studio accademico¹¹.

Eppure, il tutoring non si sviluppa all'interno del contesto accademico ma nasce, originariamente, come misura scolastica compensativa rivolta alle fasce di alunni più deboli o con difficoltà. Sebbene nell'antichità sia possibile rinvenire pratiche simili a forme di tutorato individuale¹² o individuare figure di precettori che, come riporta Quintiliano, erano affiancati dai migliori studenti nell'insegnamento agli altri allievi, è solo alcuni secoli più tardi che Comenio, nella *Didattica Magna*, suggerisce il tutorato come metodo per insegnare simultaneamente a molti studenti (*Docemur docendo*). Nel Settecento, Andrew Bell e Joseph Lancaster¹³ sperimentano, quasi incidentalmente in un orfanatrofio indiano di Madras, il *monitorial system*, risolvendo così il duplice problema dell'insegnamento a classi numerose e di una didattica erogata da poco preparati insegnanti locali. Lancaster utilizza il metodo in una scuola londinese frequentata da bambini poveri mentre Bell, su incarico di una congregazione religiosa inglese, teorizza il modello del tutoring. Lancaster¹⁴, ritenuto il principale promotore del tutoring, diffonde la *peer education* negli Stati Uniti, dove si trasferisce nei primi dell'Ottocento. Lancaster raccomanda il *metodo del mutuo insegnamento* non solo per la sua efficacia didattica, ma pure per il suo valore sociale, etico e religioso. Infatti, il tutoring viene considerato un sistema di insegnamento – rapido e poco costoso – che permette di garantire una istruzione di

base a tutti gli alunni, raggiungendo anche a quelli provenienti da classi più svantaggiate che usualmente non hanno accesso/diritto all'educazione. Lancaster suggerisce il metodo del tutoring sia per insegnare gli apprendimenti di base sia per attuare una misura democratica di giustizia sociale.

Il tutorato non si afferma, dunque, all'interno del mondo accademico, bensì in riferimento all'apprendimento strumentale della *literacy* e alla *numeracy*. Esso è un sistema centrato sugli allievi che insegnano ad altri allievi, permettendo di contemperare molteplici esigenze: erogare e controllare i contenuti di insegnamento, risolvere difficoltà legate alla numerosità o ai diversi livelli di preparazione degli studenti, alleggerire il lavoro del docente, contenere i costi delle attività educative. Esso si basa su una forma di insegnamento comunitario, vicario e reciproco¹⁵, che si fonda su modalità di trasmissione lineare o *top-down* secondo due step: dal docente al *tutor*; dal *tutor* al *tutee*. In questo modo, il maestro non insegna direttamente a tutti gli allievi, ma solo a quelli più capaci, scelti in quanto migliori ripetitori, istruttori o monitori delle sue lezioni. Il *tutor*, in quanto *peer helper*, è considerato un *surrogate teacher*¹⁶ e l'insegnamento può avvenire per gemmazione in gruppi di allievi suddivisi per livelli omogenei di conoscenze o per gruppi di età. Il *tutor* sceglie a sua volta fra i compagni degli 'assistenti' per aiutarlo e per mettere in atto una serie di misure per controllare che i contenuti vengano insegnati e appresi correttamente dal gruppo¹⁷. In questo caso, il docente riveste un ruolo di coordinamento generale, di formazione e di supervisione dei *tutor*, i quali, a loro volta, controllano gli assistenti che conducono l'attività didattica con il gruppo classe.

Stante questo sistema, non stupisce la diffusione del tutoring a motivo della sua possibilità di adattamento a situazioni diverse (numero di allievi, fasce di abilità, mancanza di docenti, contenuti specifici), di venire articolato per livelli graduali di avanzamento (attività didattiche di approfondimento o consolidamento delle acquisizioni), o di efficacia nella gestione del gruppo, nonché di puntuale controllo delle fasi e dei risultati dell'apprendimento da parte del docente e dei *tutor*. La caratteristica del tutoring, come ricorda Topping¹⁸ è la sua 'credibilità' fondata su una simmetria relazionale e su una

didattica orizzontale tra pari, pur regolata da rapporti di autorità pedagogica ben definiti.

In Europa, in particolar modo in Francia, il modello si diffonde nelle scuole della congregazione fondata da San Giovanni Battista de La Salle. Nelle scuole dei Fratelli delle Scuole Cristiane, viene sperimentata una forma di insegnamento per gruppi di livello, coordinati da *moniteurs* che insegnano agli altri alunni sotto la supervisione del maestro - *instituteur primaire*¹⁹. Le scuole lasalliane sviluppano la pratica dell'*enseignement mutuel* soprattutto per gruppi disciplinari e come misura di carità a favore dei bambini più bisognosi. Tuttavia, l'iniziale favore che ne accompagna la diffusione viene mitigato da elementi che ne causano il progressivo abbandono verso forme di insegnamento più tradizionali: il monitore, più che insegnare, corregge gli errori degli alunni meno capaci oppure ottiene dal maestro troppa libertà nella gestione e nel controllo della classe. Nella medesima epoca, in Italia, anche Raffaello Lambruschini considerava le scuole basate sul *metodo dell'insegnamento reciproco* come uno strumento utile al miglioramento delle condizioni del popolo e come un mezzo per la formazione delle coscienze delle classi più povere, sensibilizzandole all'idea di unità nazionale²⁰.

Verso la metà del Novecento, il tutoring si diffonde capillarmente nei paesi anglofoni come strategia didattica per insegnare ad alunni con difficoltà scolastiche o con problemi di disagio sociale. La sua valenza è dunque riparativa e compensativa.

Negli anni Sessanta, negli Stati Uniti, esso viene utilizzato come strumento didattico nelle campagne per l'alfabetizzazione rivolte a bambini provenienti da ambienti sociali svantaggiati o che non parlano la lingua inglese²¹. Il tutoring acquisisce, dunque, connotazioni legate alla socializzazione e all'inculturazione oltre che esser concepito come una strategia per l'equità sociale. Come nel caso del programma *Youth Teaching Youth*, lo scopo è di aiutare a migliorare l'atteggiamento verso l'apprendimento scolastico e l'inserimento nella comunità sociale. Agli inizi degli anni Sessanta, presso l'Università del Michigan, i coniugi Peggy e Ronald Lippitt considerano per la prima volta il tutoring come un nuovo e specifico campo di ricerca all'incrocio di più prospettive disciplinari: psicologica, antropologica, pedagogica e sociologica. Essi realizzano il progetto pilota *Cross-Age*

Helping Program, basato sulla figura dello *student helper*, impiegato in gruppi eterogenei di alunni con difficoltà scolastiche. Il programma rende conto, per la prima volta e in maniera scientifica, degli effetti del tutorato tra pari, misurando l'aumento dell'interesse, la partecipazione degli alunni alle attività didattiche, l'apprendimento di *skills* socio-relazionali²².

Sul versante sociale, la figura del *peer tutor* è pure il perno del programma, attuato dalla città di New York alla fine degli anni Sessanta, rivolto a bambini di origine portoricana con lacune nella lettura. *Mobilization for Youth* prevedeva una forma di *intercultural tutoring* in cui uno studente più grande, proveniente dal medesimo ambiente o con le stesse criticità del *tutee*, per 25 settimane, accompagnava nello studio individuale un giovane allievo in difficoltà.

Negli anni Settanta, la valenza riparativa del tutoring viene via via soppiantata; viene messa in rilievo, piuttosto, la potenzialità educativa del modello pedagogico, applicata al potenziamento dell'apprendimento nelle attività curricolari. Il tutorato inizia così a caratterizzarsi strategia educativa dedicata al successo scolastico poiché insegna agli alunni le competenze utili per studiare efficacemente, per organizzare il tempo scolastico, per gestire l'orario e il calendario delle materie, per raggiungere migliori risultati a scuola. I programmi di tutoring – individuali e di gruppo – si diffondono rapidamente nelle scuole elementari come *service* offerto agli allievi più competitivi, oppure vengono implementati come struttura di base su cui ruota l'organizzazione dell'intero istituto scolastico (*Tutorial Community Schools*) e su cui si modella anche la didattica dei docenti. Come si è visto, dalle scuole, il tutoring si espande poi nelle università come modello pedagogico per il potenziamento delle conoscenze e/o come metodo didattico per lo sviluppo delle capacità dello studente e finalizzato al successo accademico.

Accompagnamento pedagogico e mediazione educativa nel tutorato accademico

Il modello pedagogico del tutoring fa leva su una relazione educativa e di mediazione facilitante. Il ruolo centrale delle mediazioni – culturali, educative, disciplinari, sociali, istituzionali – conferisce forma e

senso al tutoring. L'azione del tutor (peer, docente, servizi, esperti o supervisori esterni) in quanto mediatore tra lo studente e l'istituzione accademica, svolge un'azione di supporto per la chiarificazione: il tutor facilita l'adattamento al sistema, stimola il contatto educativo, personalizza l'intervento per l'apprendimento, rinforza le relazioni e le dinamiche positive con il gruppo. Per questo, nel tutorato, le funzioni dell'accompagnamento pedagogico e della mediazione educativa risultano di centrale importanza. Infatti, l'affiancamento del tutee richiede una postura educativa che modifica le forme e reimposta le dinamiche relazionali tradizionalmente codificate nel contesto universitario; in luogo dell'asimmetria verticale, il tutoring sollecita una forma di reciprocità, di incontro e di condivisione con il singolo o con il collettivo. La questione dell'autorità viene ripensata come polarità antinomica insita nella relazione educativo-formativa, ma viene sviluppata come forma di aiuto e come rapporto di prossimità.

La distanza e la differenza, pur esistenti tra i partecipanti, legittimano la polarità antinomica e la conseguente la domanda e l'offerta dell'accompagnamento.

Da una parte vi è il desiderio del tutee di essere accompagnato, sostenuto, guidato; ciò presuppone fiducia e disponibilità nel tutor e nella sua competenza nel comprendere e analizzare i bisogni personali del tutee, strettamente legati alla storia di vita e alla carriera accademica. Dall'altra parte, vi è l'expertise del tutor, che deve essere giocata non sul piano impositivo, ma su quello dell'orizzontalità relazionale²³ e che, per esser legittimata e gestita, suppone una risposta educativa autentica, convincente e competente, capace di accogliere sia le richieste del tutee (perseguendo finalità di sviluppo e di crescita individuali) sia le esigenze del contesto accademico (in termini di inserimento e integrazione nella vita universitaria).

Nella relazione tutoriale coesistono, dunque, due distinte e differenti tipologie di legame relazionale: lo scambio 'per dono' e lo scambio 'contrattualizzato'²⁴.

Chi accompagna o sostiene il tutee deve creare un legame che mette in secondo piano gli elementi di differenza, di generalizzazione, di controllo e di pianificazione e preferire, piuttosto, la centralità della relazione, la valorizzazione del progetto personale o professionale del

tutee, la proposta di un percorso comune e condiviso tra accompagnatore e accompagnato²⁵. L'attenzione verso il tutee non riguarda solo gli aspetti didattici, metodologici o contenutistici, ma si esprime sotto forma di sollecitudine etica e di riconoscimento identitario²⁶. Nel tutoring, l'atto di accompagnamento può essere letto come una forma di cura, di vicinanza, di accoglimento e di comprensione verso l'altro, che presuppone una co-implicazione²⁷, una co-responsabilità²⁸ e un mutuo apprendimento tra tutor e tutee.

In questo senso, il modello pedagogico del tutoring si distingue nettamente dalla funzione di erogazione di un servizio efficace; esso si allontana dalla semplice messa in atto di un intervento standardizzato in procedure e protocolli in quanto presuppone un'azione educativa che ha come finalità la ricerca e l'orientamento nella costruzione condivisa di senso; esso esige prossimità e reciprocità relazionale finalizzate al supporto e alla messa in valore il tutee.

Le logiche del peer-tutoring

La finalità del tutoring accademico risulta essere duplice: pedagogica e istituzionale. Ciò comporta una ambivalenza sostanziale tra l'intento educativo e il portato normativo. Da una parte lo scopo è quello di facilitare lo studente nell'apprendimento di *soft skills* e *study skills* utili nella carriera di studio, nella messa a fuoco di capacità, quali l'autonomia, lo spirito di iniziativa, nella definizione dell'intenzionalità formativa e di un approccio autoformativo che vada ad incidere sulla capacità di agency e di progettazione personale. Dall'altra, l'obiettivo del tutoring è quello di limitare i tassi di abbandono per innalzare i livelli di qualità e di successo dell'istituzione accademica.

Il tutorato presenta, dunque, un carattere duplice e pure paradossale che concerne la sua valenza individuale e la funzione collettiva che esercita: esso è una modalità pedagogica di sviluppo individuale e di aiuto allo studio personalizzato, ma costituisce pure uno strumento normativo istituzionale, messo in atto per contenere l'abbandono, per favorire la persistenza negli studi e per garantire la continuità delle carriere accademiche.

Da una parte il dispositivo tutoriale si inserisce nella logica dell'istituzione accademica, di cui reifica le

pratiche e le norme che garantiscono i valori e la continuità dell'istituzione (qualità accademica delle performance, limitazione del drop-out, potenziamento delle eccellenze, attrazione di finanziamenti e migliore posizionamento nel ranking internazionale). Dall'altra, il modello educativo si incentra sullo studente (o sul gruppo) per il potenziamento delle capacità e per la valorizzazione delle risorse peculiari (empowerment). Il comune orizzonte è quello del sostegno alla riuscita – come persona e/o come studente – nel nuovo contesto universitario.

In effetti, il dispositivo pedagogico del tutoring e la misura istituzionale tutoriale appaiono, per certi versi, contraddittori.

Lo studente è accompagnato ad integrarsi nella vita accademica al fine di prepararsi per la vita professionale e la vita sociale. Ciò implica una formazione che va al di là della familiarizzazione con le discipline di studio e con la vita universitaria. L'oggetto del tutoring sembra essere quello dell'adesione al sistema: « de persuader et de convaincre les personnes accompagnées du bien-fondé d'une orientation qui leur est a priori étrangère tout en se plaçant en situation de conseil et non d'autorité hiérarchique pour installer un climat de confiance »²⁹.

Infatti, l'accompagnamento all'università esige il consenso e l'accettazione dello studente rispetto al sistema istituzionale, ai valori della cultura accademica su cui poggia la tradizionale relazione 'verticale' tra professore e studente, basata su una asimmetria strutturale (di età, di sapere, di ruolo, di riconoscimento sociale).

Tuttavia, rispetto alle modalità dell'insegnamento o del laboratorio tradizionali, il tutorato introduce una diversa formula di appropriazione dei contenuti, dei tempi e dei metodi accademici. Gli studenti sono accompagnati a riflettere su di sé e sul sapere, ad effettuare un lavoro personale e di piccolo gruppo in momenti ulteriori e diversi rispetto a quelli delle lezioni programmate. Essi vengono guidati nello sviluppo di abilità, nella valorizzazione delle capacità personali, nella mobilitazione di risorse educative e di strategie didattiche, nel potenziamento del loro impegno verso lo studio, nella messa a fuoco di una personale prospettiva per orientarsi rispetto alla futura carriera professionale o nel sistema complesso del mercato del lavoro.

Tale ambivalenza è evidente anche nelle (sue) conseguenze etiche. Se la *logica del tutoring* si radica nell'accompagnamento dello studente, per permetterne lo sviluppo e l'espressione di potenzialità – personali, di studio, professionali –, focalizzando sui processi di costruzione di senso, di autoformazione, di autonomia rispetto al contesto accademico, *la funzione del tutoring*, invece, presuppone che l'adattamento al sistema universitario passi per un adeguamento alle richieste reificanti dell'istituzione – acquisizione di competenze specifiche, allineamento alle logiche dell'inserimento sociale e del mercato del lavoro, regole di competitività e di macro-organizzazione.

Da una parte il tutoring persegue l'empowerment dello studente, con le sue specificità e caratteristiche, dall'altra il tutorato aiuta questo stesso studente ad allinearsi alle richieste dell'accademia, anche prefigurando le condizioni iscritte nella carriera professionale futura. In questo modo, il tutoring, evitando choc e prevenendo difficoltà, conforma alle domande dell'istituzione accademica attraverso la logica dell'accompagnamento educativo.

Il *peer-tutoring* è la formula più diffusa in ambito accademico. Studenti di anni successivi al primo, selezionati e formati in base ad alcune specifiche competenze e attitudini, vengono impegnati in progetti e attività rivolti agli altri compagni, soprattutto matricole. Possono fungere da tutor anche i docenti dei corsi o il personale dell'ateneo, per incontri tematici o contenutistici più specifici (*Teacher Tutoring* e *Service Tutoring*).

Numerosi studi hanno cercato di dimostrare l'impatto del modello del tutoring rispetto ad altri approcci e, in particolare, hanno tentato di misurare il cosiddetto 'effetto tutore'. Baudrit³⁰ ha enucleato le specificità, e dunque le diversità, di questo modello rispetto ad altre forme di insegnamento/apprendimento. Nello specifico, si tratta di alcuni aspetti costitutivi quali: l'uso sociale e condiviso delle conoscenze tra lo studente, il gruppo e i peer; una diversa modulazione dell'autorità rispetto all'insegnamento tradizionale; l'impulso alla cooperazione e l'uso del gruppo; il focus sulla ricerca della riuscita del tutee piuttosto che l'ottenimento del risultato; la congruenza sociale e cognitiva tra il tutee e il peer. Quest'ultimo fattore costituisce la condizione peculiare del tutorato: il livello di expertise e il linguaggio

del tutor appaiono molto vicini a quelli degli studenti tutorati; la ricerca di contatto sociale e di instaurare relazioni positive alla pari, la messa in rilievo delle qualità individuali e la minima differenza di età del tutor agiscono quali fattori motivazionali positivi sul tutee³¹, che percepisce il suo interlocutore come più vicino rispetto al docente universitario. Da questa maggiore similitudine – sociale e cognitiva – scaturirebbe l'efficacia del tutorato nel quale, tuttavia, possono presentarsi conflitti di ruolo e similitudini di status tra tutor e tutee (o nella gestione delle attività di gruppo) che possono ingenerare problemi di confusione o resistenze nel percorso di accompagnamento.

Rispetto alle lezioni tradizionali, nel tutoring accademico trova ampio spazio la guida allo sviluppo di una nuova concezione dell'apprendimento; viene facilitata la trasformazione progressiva dell'approccio al sapere dello studente da una posizione dualista (prevalente nella scuola superiore, in cui il docente fornisce le informazioni e le risposte ed è generalmente basata su una forma ripetitiva e meccanica di acquisizione) ad una posizione di relativismo contestuale (in cui lo studente è in grado di costruire in maniera autonoma e fondata una opinione personale circa il sapere)³². Infatti, attraverso il tutoring si attiva una forma di retroazione, utile allo studente nel processo di trasmissione delle conoscenze, realizzata mediante la costruzione di un 'sistema di mediazioni'. La specificità e l'efficacia di tale feedback si basa proprio sulle relazioni di prossimità e di mediazione tra due poli partecipanti³³ al tutorato.

Numerosi studi hanno dimostrato il positivo impatto del tutoring ed i suoi benefici nei termini di orientamento e ri-orientamento, di contenimento dei costi universitari, di miglioramento dei tassi di riuscita (aumento del numero dei crediti, aumento della valutazione degli esami, maggiore percentuale di prosecuzione di chi lo frequenta), di incremento della motivazione allo studio³⁴, di valorizzazione del senso di autoefficacia individuale³⁵.

Tuttavia, alcune perplessità sono state mosse da altrettanti studi³⁶. Di fatto, l'azione tutoriale, anche se agita da peer, non assicura, di per sé, un automatico effetto positivo sullo studente tutorato. Non sempre i risultati di un efficace lavoro di gruppo, di una didattica inclusiva e cooperativa, di una buona pianificazione e organizzazione dello studio, di una personalizzazione

dell'apprendimento, in particolare di quello autodiretto e autoregolato, possono esser distinti dai benefici del cosiddetto 'effetto-tutore'. Inoltre, i migliori risultati dell'azione di tutoring sembrano riguardare prevalentemente gli studenti con un livello medio di prestazioni piuttosto che intercettare i più scarsi nello studio o più deboli nei risultati dell'apprendimento³⁷.

Altre criticità del modello vengono ascritte al ruolo/statuto dei tutor all'interno dei dispositivi messi in atto. Infatti, i tutor vengono a volte solo parzialmente coinvolti nella progettazione dei programmi (con un ruolo di monitori e ripetitori più che di ricercatori veri e propri, come i docenti), hanno una formazione spesso limitata (atta a trasformarsi rapidamente da studenti a tutor), ed uno statuto precario, spesso non riconosciuto istituzionalmente (reclutamento su base volontaria, con contratti limitati nel tempo e non sempre ben retribuiti, rapido turnover).

Per queste ragioni, Annot ritiene il tutorato accademico un modello pedagogico parzialmente efficace perché si situa all'incrocio tra l'innovazione didattica, l'accompagnamento metodologico e il consolidamento di pratiche educative tradizionali. Anche dal punto di vista istituzionale, la studiosa francese lo considera solo un indicatore parziale con cui giudicare l'efficacia delle politiche universitarie per far fronte al problema del drop-out o per favorire l'accesso all'istruzione terziaria. Senza costi economici eccessivi per gli atenei, il tutoring permette di introdurre alcune innovazioni didattiche o pedagogiche che non mettono però in discussione l'organizzazione universitaria, il ruolo e le competenze dei professori, la struttura dei corsi di insegnamento, le pratiche e le relazioni accademiche³⁸.

Inoltre, se non obbligatorio, il tutorato viene scelto dagli studenti che meno ne avrebbero maggiormente necessità³⁹. Spesso, esso non viene compreso nel suo valore (auto)formativo; viene percepito come un tempo ulteriore, aggiuntivo ed esterno alle attività accademiche; oppure, esso viene ritenuto un modo di passare il 'tempo libero' dallo studio per socializzare con i compagni o per focalizzare su alcuni contenuti di studio, infine come un'attività da frequentare per compiacere i docenti o l'istituzione. In questo senso, il tutoring viene definito dalla Annot⁴⁰ come un tempo accademico *sospeso* rispetto ai corsi e *aggiuntivo* rispetto allo studio e alle relazioni accademiche poiché apre uno spazio di

confronto con gli altri e introduce a un tempo di riflessione rispetto a sé.

Conclusioni

I rapidi e globali cambiamenti tecnologici, economici e sociali che hanno investito, in anni recenti, tutte le università, ed in particolare quelle del nostro paese, hanno evidenziato la necessità di politiche e pratiche dedicate all'orientamento e al tutorato degli studenti. La *career guidance* è diventata una fondamentale strategia integrata nel Lifelong e Lifewide Learning e una componente essenziale dei sistemi dell'educazione terziaria. Attraverso il tutoring viene offerta agli studenti la possibilità di cogliere opportunità di apprendimento, sviluppare nuove skills, orientare la scelta del futuro lavoro, facilitare l'inclusione sociale e potenziare lo sviluppo personale. I benefici del tutoring riguardano, dunque l'accompagnamento nella costruzione dei percorsi di vita e delle traiettorie professionali; l'ottica è quella della progettualità formativa continua, che implica la capacità di gestione di strumenti di auto-orientamento e di mobilitazione di strategie per la riflessività in termini di consapevolezza e agency. Per l'università, invece, i vantaggi del tutoring risiedono nell'erogazione e nel coordinamento di servizi (consulenza, orientamento, tutorato, mentoring, supporto accademico e didattico, servizi extra accademici e per il tempo libero, attività specifiche e iniziative pubbliche) che, a fronte della

composizione e dei livelli eterogenei degli studenti, offrano soluzioni e opportunità per l'accesso al sapere, per la garanzia della qualità delle politiche accademiche e per l'inclusione nel sistema universitario. Non si tratta solo di fornire semplici informazioni, ma di aiutare a sviluppare abilità specifiche e competenze trasversali cruciali. Il successo accademico è la finalità condivisa che accomuna il tutoring inteso come modello pedagogico di sviluppo individuale/collettivo oppure concepito come servizio istituzionale per la risoluzione dei problemi legati alla carriera universitaria.

Il punto di forza del tutoring, come afferma Topping⁴¹, sta dunque nella ridotta asimmetria pedagogica e nella creazione di un legame di accompagnamento che stimola la partecipazione, offre l'opportunità di un attivo impegno verso lo studio e la vita accademica, incoraggia la cooperazione, l'ascolto e la comunicazione. In questo legame di prossimità ed in questa dimensione di comunità, stanno dunque il senso e il valore del tutorato accademico, ovvero la possibilità di supportare lo sviluppo personale/sociale, rafforzando l'ethos accademico e l'appartenenza istituzionale.

CHIARA BIASIN
University of Padua

¹ European University Association (EUA) (2003). *Developing an Internal Quality Culture in European Universities: Report on the Quality Culture Project 2002-2003*. Brussels: EUA.

² European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) (2012). *The Progress Report 2011-12: A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2011-12*. Jyväskylä: Finnish Institute for Educational Research (FIER) <http://elgpn.eu> elgpn@jyu.fi

³ C. Biasin, *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.

⁴ C. Biasin, *Il "mestiere" di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato*, in Da Re L., Biasin C. (a cura di): *Il Tutorato Formativo: Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018, pp. 77-98.

⁵ A. Coulon, *Becoming a Member by Following the Rules*, in A. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun, B. Burge, *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*, Cambridge University Press, Cambridge/New York, 2004, pp. 109-118; ID. *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, «Educação e Pesquisa», 43, 44, p.1247.

⁶ A. van Gennep, *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Milano, 2000.

⁷ V. Tinto, *Stages on Student Departure. Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving*, «Journal of Higher Education» 59, 4, 1988, pp.438-455.

- ⁸ M.M. Karp, K.L. Hughes, L.O’Gara, *An exploration of Tinto’s integration framework for Community College Students*. (CCRC Working Paper No.12), Columbia University, Teachers College, Community College Research Center, New York, 2008.
- ⁹ S. Paivandi, *Apprendre à l’université*, Bruxelles, De Boeck, 2015.
- ¹⁰ C. Biasin, *Il “mestiere” di studente*, cit.
- ¹¹ C. Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, «*Studium Educationis*», 19,1, 2018, pp.13-32.
- ¹² H.I. Marrou, *Histoire de l’éducation dans l’Antiquité*, vol. 1 et vol. 2. Éditions du Seuil, Paris, 1948.
- ¹³ A. Bell, J.Lancaster, *Manuale del sistema di Bell e Lancaster o mutuo e simultaneo insegnamenti di leggere, scrivere, conteggiare, e lavorare di ago nelle scuole elementari*, D’Anna, Firenze, 2005.
- ¹⁴ J. Lancaster, *Improvements in Education*, Routledge, London, 1992.
- ¹⁵ K. Topping, *Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities*, «*Review of Educational Research*», 68, 3, 1998, pp. 249-276.
- ¹⁶ K. Topping, *Trends in Peer Learning*, «*Educational Psychology*», 25, 6, 2005, pp. 631.
- ¹⁷ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?* «*Revue Française de Pédagogie*», 132, pp. 125-153.
- ¹⁸ K. Topping, *The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature*. «*Higher Education*», 32, 1996, pp. 321-345.
- ¹⁹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p.128.
- ²⁰ C. Biasin, *Le transizioni*, cit.
- ²¹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p.132.
- ²² A. Baudrit, *Le Tutorat. Richesse d’une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck, 2007.
- ²³ C. Biasin, *L’accompagnamento. Teorie, pratiche, contesti*, Franco Angeli, Milano, 2010.
- ²⁴ P. Fustier, *Le lien d’accompagnement*, Dunod, Paris, 2000.
- ²⁵ M.Paul, *L’accompagnement dans le champ professionnel*, «*Savoirs*», 2, 20, 2009, pp. 11-63; M.Paul, *La démarche d’accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*, De Boeck, Bruxelles, 2016.
- ²⁶ M.Paul, *L’accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L’Harmattan, Paris, 2004.
- ²⁷ H. Breton, *Attention conjointe, coexplicitation de l’expérience et accompagnement en formation*, «*Education Permanente*», 4, 205, 2015, pp. 87-98.
- ²⁸ J.P. Boutinet, *La coresponsabilité dans l’accompagnement est-elle possible?* *Education Permanente*, «*Education Permanente*», 4, 205, 2015, pp. 53-61.
- ²⁹ E. Annoot, *La réussite à l’université*, De Boeck, Bruxelles, 2012, pp.115-116.
- ³⁰ A. Baudrit, *Le Tutorat : richesse d’une méthode pédagogique*, cit.
- ³¹ A. Baudrit, *Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue object scientifique?*, cit. p. 24-25.
- ³² S. Paivandi, *Apprendre à l’université*, cit., p.28-30.
- ³³ E. Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, «*Revue des Sciences de l’Éducation*», 27, 2, 2001, p. 388.
- ³⁴ E.T. Pascarella, P.T. Terenzini, *How College Affects Students*, Jossey Bass, San Francisco, 2005
- ³⁵ C.Biasin, *Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato*, cit.
- ³⁶ C.T. Fritz-Gibbon, *Peer and Cross Age Tutoring*, In *Encyclopedia of Educational Research*, MacMillan, London, 1992, pp. 980-984; J. Galbraith, M.Winterbottom, *Peer-tutoring: what’s in it for the tutor?* «*Educational Studies*», 37, 3, 2011, pp. 321-332.
- ³⁷ I.Borras, *Le tutorat à l’université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite?* «*Bref du Céreq*», 290, 2011, pp. 1-4.
- ³⁸ E.Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, cit. p.397.
- ³⁹ M.Altet, M.Fabre, P.Rayou, *Une fac à construire. Sur quelques aspects paradoxaux de l’expérience universitaire*, «*Revue Française de Pédagogie*», 136, 2001, pp.109.
- ⁴⁰ E. Annoot, *Le tutorat ou ‘le temps suspendu’*, cit. p.385.
- ⁴¹ K. Topping, *Trends in Peer Learning*, cit.