

Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato

di Chiara Biasin

Abstract

Questo contributo si pone l'obiettivo di chiarire la natura e le caratteristiche del tutorato, per comprenderne appieno le valenze in termini di azione e di funzioni educative esercitate. La riflessione ha la finalità di chiarire gli elementi costitutivi e strutturali del modello del tutoring. Il contributo si sviluppa a partire dalla definizione, dai significati e dai campi applicativi che mettono in luce, dall'antichità sino alla contemporaneità, la specificità e la fortuna di tale approccio. Vengono analizzate le forme, la logica e la struttura della relazione tutoriale, mettendole a confronto con la dinamica e con le pratiche dell'accompagnamento formativo. L'attenzione posta sugli effetti e sui limiti del processo di tutorato chiarisce come l'azione del tutor possa essere messa a segno in quanto relazione formativa di supporto centrata sull'altro.

Parole chiave:

tutorato, tutor, tutee, relazione tutoriale

13

This contribution aims to clarify the nature and characteristics of the tutorship, to fully understand its value in terms of action and functions developed in different fields. The study aims to clarify the structural elements of the tutoring model. The paper analyses the definition, the meaning and models that, from antiquity up to present days, specifically characterize this approach or/and method. The two logics and the forms of the tutoring relationship are examined, comparing them with the practices of the guidance accompaniment. The focus is on the effects and the limits of the tutoring process that can help tutors' action in fostering a helpful tutee-centred relationship.

Keywords:

tutoring, tutor, tutee, tutorial

Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato

Introduzione

La domanda di tutorato e la necessità di figure di tutor caratterizzano, oggi, campi e settori diversificati, accomunati dalla necessità di fornire un supporto o una facilitazione a qualcuno o a qualcosa. Da quasi cinquant'anni, negli Stati Uniti, per far fronte al crescente numero di alunni che riporta degli insuccessi o dei rallentamenti nei percorsi scolastici o nella carriera accademica, il tutorato si è affermato come l'approccio educativo più adatto per accompagnare gli studenti durante i loro percorsi. Il *tutoring* fu inizialmente pensato come misura sociale per arginare stati di povertà e arretratezza per alcune fasce della popolazione; in seguito, come strumento didattico per contenere il drop-out, venne introdotto nelle *remedial classes* a seguito della positiva correlazione riscontrata tra tempo speso in attività di tutoring e risultati ottenuti. Diffuso in particolar modo nel mondo delle professioni, il tutorato si è diffuso, ad esempio in Francia, come una via privilegiata di sviluppo congiunto dei sistemi di formazione e di lavoro (Orly, 2016) attraverso la messa a punto di strumenti e strategie dedicate. Esso si è propagato in varie forme: pure o miste, dirette o indirette, sincrone o asincrone, mediate dal computer, blended o face-to-face, individuali o per piccoli gruppi, condotte da esperti o gestite da pari, centrate sui contenuti o su processi (meta)cognitivi. Apparentemente, esso sembra caratterizzarsi come un mero intervento di supporto o di temporaneo avvicendamento di qualcuno che fa le veci di qualcun altro per migliorarne la condizione; in realtà, le caratteristiche del tutorato e le funzioni del tutor rivelano una natura più complessa che si trova all'incrocio tra due logiche, quella trasmissiva e quella formativa (Barbier, 1996).

Da una parte il tutorato partecipa alla dinamica del legame sociale, al trasferimento di saperi nelle pratiche professionali che caratterizzano i cambiamenti nelle organizzazioni, la mobilità lavorativa e i passaggi di carriera, lo sviluppo di competenze e le esperienze di innovazione (Wittorsky, 2006). Dall'altra parte il tutorato attiene alla dinamica dello sviluppo, individuale o grupale; esso afferra ad un processo di formazione nel quale una relazione strutturata e protetta si sviluppa come forma di cooperazione e aiuto reciproco tra i soggetti partecipanti (*tutor e tutee*), i quali "si costruiscono" nell'interazione e grazie al cammino di vicinanza con l'altro (Paul, 2006, p. 17).

La dimensione della mutualità, i principi del legame e della mediazione, la disponibilità e il *senso degli altri* (Baudrit, 2007), così come il valore assegnato alla performance, alla trasmissione di un sapere/saper fare, all'adattamento e all'integrazione al sistema coesistono, dunque, nel tutorato.

Questo contributo si pone l'obiettivo di chiarire la natura e le caratteri-

stiche del tutorato, per comprenderne appieno le valenze in termini di azione e di funzioni esercitate.

Esso cerca di rispondere alle seguenti domande di ricerca: quali sono la funzione e il valore aggiunto del tutorato? Quali sono le sue caratteristiche e le sue possibilità applicative in ambito educativo e formativo? Quali sono la funzione e le caratteristiche precipue dell'azione del tutor?

La riflessione qui sviluppata ha la finalità di chiarire gli elementi costitutivi e strutturali del modello del tutoring. Il contributo si sviluppa a partire dalla definizione, dai significati e dai campi applicativi che mettono in luce, dall'antichità sino alla contemporaneità, la specificità e la fortuna di tale approccio. Verranno poi analizzate le forme, la logica e la struttura della relazione tutoriale, mettendole a confronto con la dinamica e con le pratiche dell'accompagnamento formativo. Infine, si cercherà di precisare quali sono gli effetti e i limiti del processo di tutorato per cercare di capire come l'azione del tutor possa effettivamente essere messa a segno in qualità di relazione formativa di supporto centrata sull'altro.

1. Etimologia e Significati

I termini tutorato e tutor hanno la loro radice nel sostantivo latino *tutor, tutoris*, nel significato, già attestato in Orazio, di difensore e custode e in quello, presente in Cicerone, di protettore e mediatore. Nella prima accezione, la tutela è esercitata come salvaguardia, al fine di preservare, riparare, garantire qualcuno o qualche cosa. Nella seconda accezione, la tutela si avvicina ai significati di accudimento e garanzia, anche a livello giuridico-istituzionale, al fine di provvedere alle necessità di qualcuno, per migliorarne o agevolarne la condizione. L'idea di tutoraggio presuppone, dunque, una sorta di affidamento per motivi di equità o di giustizia affinché vengano prevenuti eventuali abusi e danni, oppure vengano prese in considerazione situazioni di possibile criticità.

Il vocabolo deriva dal verbo deponente *tueor, eris, tuitus sum, tueri* nel quale ritroviamo tali significati: difendere, custodire e proteggere; aver cura di, mantenere e sostenere; considerare e esaminare attentamente. Da esso deriva un altro verbo deponente *tutor, aris, tutatus sum, tutari*, il quale presenta anch'esso forma passiva pur conservando un significato attivo nell'intervento di salvaguardia. La prima persona del presente indicativo *tutor* è, dunque, io difendo: un'azione di fronteggiamento e resistenza che, pur agita da qualcuno, non è subita da qualcun altro, ma è su di lui/lei incentrata con finalità cautelative o riparative. Da *tueor* ha origine anche l'aggettivo *tutus, a, um*, che richiama ad uno stato di esenzione dal pericolo come conseguenza di una difesa efficacemente operata; *tutum est* si riferisce a un luogo fisico sicuro, alla salvezza ma pure agli atteggiamenti di cautela, circospezione e prudenza necessari per affrontare una minaccia. Tale radice latina si ritrova sia nel francese (*tuteur/trice*) che nello spagnolo (*tutor/a*) come nell'inglese (*tutor*): il termine afferisce alla persona incaricata di una custodia o esercitante una obbligazione di tutela

verso qualcuno o qualcosa affinché trovi appoggio o sostegno. Il termine *tutorat* in francese e quello di *tutoría* in spagnolo si richiamano all'azione individuale di occuparsi di qualcuno secondo un'accezione circoscritta all'ambito scolastico e sociale. L'inglese *tutoring* attiene precipuamente al campo dell'insegnamento dove designa una modalità di affiancamento individuale durante le lezioni, operata da personale incaricato o, più in generale, l'insegnamento del docente. Una diversa radice si trova nella lingua tedesca in cui *Vormund* riguarda il tutore nelle sue funzioni di custodia legale e, come *Erziehungsbe-rechtigte*, esso è specificamente associato alle figure di genitori, educatori e insegnanti nelle azioni di guida all'istruzione (*Anleitung*) o di assistenza nelle ripetizioni scolastiche (*Nachhilfe*). Nel lessico della lingua italiana, la voce tutore è attestata a partire dai secoli XIII e XIV quando, con connotazioni giuridiche, viene usata per definire chi è incaricato dell'esercizio di un aiuto verso qualcuno o qualcosa in quanto debole, incapace o fragile. Qualche secolo, dopo il vocabolo si impone, a partire dal linguaggio agricolo, con un'accezione riferita al sostegno usato per correggere la crescita di una pianta. Il vocabolo *tutor* entra nel lessico italiano a metà degli anni Ottanta del secolo scorso, come copia del vocabolo inglese, per indicare il precettore o, nello specifico, chi assiste gli studenti durante un corso di studi universitari, esercitando una funzione di tutoraggio. Il significato educativo rimanda, dunque, alla relazione tra docente e allievo con funzione di guida e assistenza in merito ad un apprendimento in un contesto scolastico.

16

Tutorare significa, dunque, esercitare un'azione che solo apparentemente (come nella forma latina del verbo *deponere*) è subita passivamente da qualcuno o da qualcosa; infatti, il suo effetto ha una funzione attivatrice verso chi necessita di tale intervento, venendo a sopperire, più o meno temporaneamente, a una condizione di incapacità o di impossibilità. Il tutoraggio è un approccio pedagogico, ma è anche un metodo didattico e una forma della relazione educativa che sono accomunati dall'attenzione alla forma e alle specifiche circostanze della tutela. Rivelando un atteggiamento di attenzione verso l'altro, esso si richiama a uno stato di vicinanza non solo fisica o materiale, ma pure di prossimità spirituale o umana. Lo scopo è fornire un supporto, che può essere individuale o collettivo, centrato su aspetti specifici o più generali, riguardare gruppi di livello o gruppi d'età, erogato come servizio accessibile a tutti o come un privilegio riservato a pochi. Inoltre, il tutorato si sviluppa come forte un legame connesso allo statuto sociale della figura incaricata della tutela. Riferendosi al tutor, Baudrit (2007) ne distingue la natura in base a uno "statuto ammesso" (in quanto caratterizzato dalle attitudini e dalle caratteristiche personali) piuttosto che da uno "statuto acquisito" (come risultato di una formazione specifica o di un incarico istituzionale). Tale polarizzazione differenzia, pertanto, non solo le caratteristiche, ma pure il senso dell'azione tutoriale ancorata sul versante di una "missione" umana e relazionale, incardinata sull'empatia e la prossimità sociale, piuttosto che spostata sul versante del "mestiere" e delle competenze tecnico-professionali richieste da un profilo lavorativo specifico.

2. Declinazioni del tutorato

I campi dove il tutorato prevalentemente si esplica riguardano:

- l’insegnamento scolastico, ovvero gli aspetti pedagogici e didattico-metodologici legati al recupero, all’approfondimento, alla preparazione di contenuti d’istruzione e, più in generale, al rapporto educativo tra docente e allievo;
- l’orientamento universitario, in particolare l’entrata e la permanenza e l’uscita nel mondo accademico, il metodo di studio e la preparazione agli esami o la supervisione nelle tesi di laurea, nei tirocini degli studenti o nell’attività di ricerca di un dottorando;
- la pratica lavorativa, quale forma di guida necessaria per acquisire o per esercitare al meglio delle competenze lavorative, soprattutto nel momento dell’entrata in una professione oppure nel cambio/ricerca o ricollocazione professionale;
- il campo giuridico, in cui si riferisce all’istituto e ai dispositivi di vigilanza sugli interessi o sui diritti di qualcuno, soprattutto se in situazione di minorità fisica o mentale, compreso l’esercizio di una funzione vicaria.

Il termine tutore compare, con significati apparentati a quelli simbolico-educativi, nell’ambito medico, come termine relativo ai dispositivi funzionali o agli apparecchi ortopedici per proteggere o per curare un arto in caso di fratture o paralisi, ma anche in agraria e nel giardinaggio, per riferirsi elementi di sostegno a cui si legano i virgulti di arbusti, piante o alberi per farli crescere in maniera corretta. Nell’ambito dell’intelligenza artificiale, un ampio filone di ricerca e studi è rappresentato dagli Intelligent Tutoring Systems (ITS) che si occupano della Computer Assisted Instruction (CAI) sviluppata in tecnologie di simulazione e in modelli applicativi affermatasi soprattutto nell’ingegneria aeronautica e aerospaziale.

A questa ampia gamma di significati se ne aggiunge uno, particolarmente attuale e specifico, attestato sotto forma di aggettivo sostantivato. Nei paesi anglosassoni, *tutorial* indica il momento didattico dell’incontro tra un professore e uno o più allievi per discutere di ciò che deve essere studiato o ripassato. È l’approccio finalizzato a facilitare lo studio oppure a prepararlo attraverso varie modalità (lezioni teoriche, sessioni pratiche, esercizi, discussioni, ecc.) che rispondono ad una logica graduale di approfondimento della materia per porzioni ben delimitate e sequenziali. Tale azione di facilitazione didattica operata da una persona specifica (un insegnante o personale deputato e formato per questo) si impone oggi in forma surrogata (se non vicaria) attraverso l’uso delle tecnologie. Nella rete sono disponibili *tutorials*, cioè video, audio o testi, che mostrano, passo dopo passo come fare o come conoscere qualcosa senza l’interazione in presenza con una persona deputata.

Sembra paradossale il fatto che le caratteristiche dell’azione tutoriale, ovvero l’incoraggiamento, il sostegno dell’altro, esercitate in virtù di una relazione di prossimità, soprattutto umana, trovino oggi affermazione attraverso

l'annullamento di tale rapporto. La dimensione del tutoraggio, caratterizzata dal consiglio e dalla vicinanza, viene sintetizzata in una dimostrazione visiva autosomministrata. I *tutorials* diventano, di fatto, strumenti per l'autoformazione individuale (*self-study*) in cui ognuno può, senza formazione e funzioni adeguate, autoeducarsi nell'acquisire le informazioni su/per fare qualcosa in tutti i campi: la cucina, il make-up, la conduzione di autoveicoli, l'esecuzione di riparazioni, la ricerca di fonti di informazione. La relazione tutoriale è resa inoperante dalla formula dell'autoapprendimento per imitazione e si trasforma in "auto-tutoraggio". Insistendo sulla dimensione autoreferenziale, i *tutorials* mostrano che chiunque può diventare tutore di sé stesso, senza passare attraverso l'eteroeducazione, semplicemente seguendo un video o leggendo una lista di istruzioni da applicare step-by-step.

3. Le logiche del tutorato

L'odierna diffusione del tutorato, così come la sua applicazione in contesti diversi, sembrano attestare che tale nozione passe-partout non necessiti di ulteriori precisazioni a riguardo. Tuttavia, il tutorato rivela una duplice natura poiché si trova all'incrocio di due logiche distinte e complesse: quella educativa e quella produttiva (Paul, 2006), pencolando tra la dimensione del contatto relazionale e quella dell'expertise adattativa. Da una parte esso è legato alle dimensioni dell'aiuto e della cura che hanno la finalità di difendere e proteggere la persona tutorata. In questa prospettiva, esso si esplica come modalità di relazione individualizzata di prossimità, messa in atto anche attraverso dispositivi didattici e metodi di apprendimento specificamente concepiti. In questa valenza, il tutorato attiene ad un processo interattivo centrato sulla persona "da prendere in/con cura", con funzione di mediazione e di facilitazione per rispondere ad una "ingiunzione" di soggettività (Paul, 2006) da sviluppare o sostenere.

Paul (2004) ritiene che il tutorato abbia delle configurazioni proprie, distinte da altre forme o pratiche di accompagnamento formativo più diffuse. Esso non partecipa alla logica della ricerca della performance, tipica del *coaching*, né è focalizzato sul miglioramento personale, caratteristica precipua del *mentoring*; inoltre, non è portatore di spinte volte al cambiamento e alla trasformazione personale che connotano il *counselling*. Secondo l'autrice, esso si configura, piuttosto, come un intervento di *parrinage* agito a favore di o per conto di un'altra persona; esso mira un progetto di adattamento e di integrazione rispetto a un contesto, a una situazione, a un compito o a un obiettivo non raggiungibili senza tale adeguato supporto. La sua valenza è dunque preparatoria, in vista di una piena autonomia (ancora) da raggiungere da parte della persona tutorata.

Dall'altra parte, il tutorato è legato alla logica produttiva e spesso si identifica con una funzione dell'organizzazione che ha lo scopo di introdurre qualcuno in un nuovo contesto, di agevolarne la transizione ad un diverso modo di lavorare, fare o di essere. In questa prospettiva, esso ha la funzione

di mediazione verso un nuovo ruolo o un nuovo paradigma professionale. Il ricorso a questa modalità permette di evitare errori, rischi, intralci o perdite di tempo mediante la tutela esercitata da un preposto esperto che “prende in carico” il novizio. Il tutorato assicura la trasmissione generazionale o il trasferimento di expertise nei contesti lavorativi; esso rinsalda i legami istituzionali attraverso un’azione di imitazione di integrazione al contesto così da condurre la persona da tutorare verso un “corretto funzionamento”, peraltro complementare al sistema (Jorro, De Ketele, Merhan, 2017). Trasformandosi in una funzione professionale e diventando un metodo di apprendimento basato sull’esperienza diretta, sulle competenze e sulla supervisione, il tutorato introduce la persona nell’organizzazione, ai fini dell’adattamento socio-professionale e diventa la via privilegiata per lo sviluppo o la trasformazione delle identità professionali (Barbier, 1996). Il tutorato in impresa è diventato, infatti, il dispositivo maggiormente utilizzato nelle situazioni di apprendimento in alternanza e nello sviluppo delle professionalità. Attraverso di esso si può contemporaneamente garantire la continuità e l’innovazione organizzativa. La funzione del tutore è vicina a quella di uno specialista tecnico, incaricato di accompagnare l’apprendimento per favorire cambiamenti di statuto professionale. De Ketele (2017, p. 222) parla del tutor come *passer* delle differenti tappe di carriera e del tutorato come modalità di apprendimento accompagnato, di cui sottolinea la crucialità sia per lo sviluppo delle imprese sia per quello dei lavoratori. Egli insiste sulle fasi dell’accoglimento, dell’osservazione del novizio, su quella di mobilitazione delle risorse offerte dalle differenti opportunità di apprendimento lavorativo attraverso forme di supporto co-costruite con lo stesso *tutee*. La riflessività sulla situazione lavorativa (Frey-Planhot, 2007) è un’altra delle componenti essenziali di una “organizzazione tutrice”, la quale affida al tutorato, attraverso l’uso di numerosi strumenti (portfolio, griglie di osservazione, riconoscimento e certificazione di competenze, etc.), la chiave di volta chiave del risultato, dell’apprendimento, dell’impegno al lavoro.

4. La relazione tutoriale

La relazione tutoriale appare caratterizzata dalla dimensione della sollecitudine verso l’altro, nonché dall’idea di presa in carico e cura in virtù di una finalizzazione positiva o di una teleologia migliorativa verso cui tendere. Si tratta di uno scambio di prossimità, caratterizzato da uno stare vicino per offrire sostegno nelle difficoltà o nelle criticità da affrontare, nelle sfide (personali o professionali) che possono minare l’integrità o l’identità della persona. Essa è, dunque, una forma di relazione educativa fortemente centrata sul senso di responsabilità e di impegno che viene affidato al tutore. Quest’ultimo assume un triplice impegno:

- verso la persona da tutorare, in termini di aiuto per lo sviluppo o come contributo/dono da offrire;

- verso il sistema – sia esso un gruppo, una organizzazione, la società tout court – in quanto si riferisce ad un contesto nel quale l'azione di tutorato si esplica sotto forma di restituzione, di adattamento o di preparazione;
- verso sé stesso, in riferimento alle capacità, alle abilità, alle conoscenze, alle attitudini da mettere in atto o da acquisire per svolgere tale funzione nelle sue valenze formative.

La dinamica relazionale si struttura prevalentemente su una modalità di simmetria con l'altro, per favorire la connessione e lo scambio, insistendo sulle caratteristiche che accomunano gli attori relazionali intorno al medesimo scopo. L'asimmetria è comunque necessaria, come in ogni relazione educativa, perché su di essa si giustifica la sua stessa esistenza. Uguaglianza e differenza tra i partner coesistono antinomicamente nella relazione tutoriale. Rispetto alle forme tradizionali del rapporto educativo, tuttavia, le differenze (di età, di capacità, di conoscenza, di ruolo) sono attenuate da un legame coniugato prevalentemente sul piano dell'orizzontalità piuttosto che della verticalità. La distanza tra tutor e tutee, pur sussistente, legittima la dinamica della domanda e dell'offerta di aiuto: da un lato fondata sull'impegno verso il tutee, dall'altro legittimata dall'affidamento fiducioso al tutor. La relazione tutoriale si connota per uno scambio reciproco che fa leva su modalità di incoraggiamento e di modellizzazione, esemplare o imitativa, funzionali ad un preciso scopo (di apprendimento, di formazione, di lavoro, ecc.). In questo senso, la relazione tutoriale si gioca come funzione di accompagnamento e di supporto all'altro sul piano esistenziale e umano, ma può essere interpretata come ruolo più o meno istituzionalizzato e regolato sul piano professionale e sociale. Essa si costituisce come una pratica partecipativa e collaborativa, caratterizzata da un forte sbilanciamento sull'altro (come singolo o come gruppo) da guidare e sostenere. Tuttavia, alcune derive vanno prese in considerazione, prima fra tutte la dipendenza del tutee dal tutor che può trasformare il supporto offerto in occasione per la deresponsabilizzazione o in apatia che viene dal demandare all'altro le proprie necessità. Le caratteristiche personali e la preparazione del tutor, inoltre, possono giocare un ruolo molto importante nella dinamica del tutoraggio perché possono condizionare l'intervento rendendolo efficace e adeguato oppure inutile e disfunzionale, se non addirittura nocivo. Una ulteriore deriva può essere rappresentata dalla tentazione di sviluppare il rapporto tutoriale prevalentemente sul piano della differenza e dunque la relazione si trasforma in una coazione. Ciò apre la questione della formazione e del reclutamento dei tutor che deve da un lato fare leva su qualità individuali indiscutibili e dall'altro appoggiarsi su solide competenze e conoscenze. Per tenere in equilibrio vicinanza e distanza educative con il tutee. Baudrit (2004) interpreta la relazione tutoriale sul piano simbolico in termini di dono e contro-dono poiché essa veicola uno scambio di oggetti relazionali diversi: cura, consigli, sapere, saper fare e saper essere da parte del tutor; saperi e comportamenti da acquisire, accettazione, gratitudine e riconoscimento da parte della persona tutorata. In effetti, tale rapporto implica un processo di conferma vicendevole tra i due attori: una "émulation réci-

proque d'un pouvoir d'agir" (Paul, 2006, p. 23) che attiva la relazione stessa. La dissimmetria relazionale è attenuata da una condivisa e reciproca necessità: da una parte il desiderio di offrire aiuto e dall'altra l'esigenza di ottenere un appoggio. La questione dell'autorità viene ripensata come asimmetria relazionale legittima e necessaria per esplicitare la polarità antinomica insita nell'azione del tutorato: ai poli opposti il senso dell'azione del tutore versus la natura e la finalità del tutorato. Se da un lato vi è il progetto di rendere la persona autonoma, nella dimensione sociale e in quella individuale, per valorizzarne e mobilitarne le risorse, guidandola in un percorso di potenziamento, dall'altro vi è la capacità di prendersi cura dell'altro, ovvero il desiderio di operare per il bene altrui, come dono esistenziale o collettivo.

5. Tutorato e accompagnamento

Paul (2006) ricorda che, spesso, tutorato e accompagnamento sono posti allo stesso livello ed utilizzati come sinonimi. Entrambi, infatti, si richiamano fortemente all'importanza di un rapporto centrato sulla persona da tutorare e, in qualche modo, corrispondono ad un processo di scambio interattivo, a una pratica relazionale volta ad assistere e condurre l'altro attraverso un percorso co-costruito di sviluppo. Mediante una semplice visualizzazione grafica (un quadrato piccolo inserito in un quadrato più grande), l'autrice rappresenta il doppio legame che regola le due pratiche formative ma che, allo stesso tempo, le distingue e le disgiunge nelle finalità formative. Quando l'accompagnamento è una funzione del tutorato (Fig. 1), quest'ultimo è centrato sulla realizzazione di un obiettivo o sull'ottimizzazione di un risultato; in questo senso, l'accompagnamento è una forma di aiuto del *tutee*, che viene guidato, condotto, direzionato, soprattutto nei momenti più critici di difficoltà. Esso si traduce in dispositivi specifici di controllo messi in atto al fine di ottenere maggiori garanzie per pervenire al risultato. Vi può essere, tuttavia, anche una forma di "tutorato secco" (Paul, 2006, p. 20), senza accompagnamento, qualora l'apprendimento del *tutee* si rivolge al tutore in quanto esperto per dei consigli o per imitarne il comportamento, insistendo sulla verticalità e sulla distanza nella relazione. Quando, al contrario, il tutorato è una forma specifica di accompagnamento (Figura 1), esso si incarna in una postura relazionale particolarmente attenta ai processi di apprendimento, insistendo sulla orizzontalità del rapporto sviluppato soprattutto sotto forma di empatia e di prossimità.

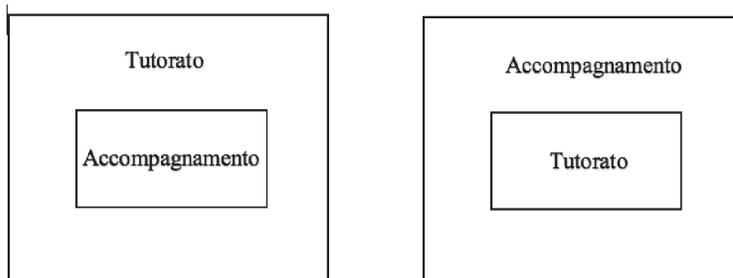


Fig. 1: La relazione tra accompagnamento e tutorato
(Rielaborazione da Paul, 2006, p. 20)

Tutorato e Accompagnamento portano in evidenza, dunque, la doppia questione dell'autorità e della "mise en presence relationnelle" (Paul, 2006, p. 22) alla base di ogni azione educativa o formativa. Per questo motivo, essi non possono esser ridotti a una logica di azione o di risultato, associati alla mera acquisizione di comportamenti o di contenuti in quanto essi partecipano alla più globale e antropologica (Boutinet, 2002) dimensione formativa dei rapporti umani.

6. Origini e sviluppi del tutorato

22

Fin dall'Antichità, è possibile rinvenire modalità e pratiche simili alla forma del tutorato. Nella Grecia antica, i figli delle famiglie aristocratiche venivano infatti educati da precettori incaricati dell'educazione morale o dell'apprendimento della scrittura e della lettura (Marrou, 1948). Anche a Roma, il ruolo del tutore era esercitato dal pedagogo, un liberto che aveva la funzione di accompagnare i fanciulli a scuola, vigilando sulla loro sicurezza fisica, prendendosi cura della loro crescita morale ed assistendoli nella ripetizione delle lezioni impartite dal *magister* o dal *grammaticus*. Nell'*Institutio Oratoria* di Quintiliano, si trova la figura del precettore, che è affiancato dai migliori studenti nell'insegnamento agli altri allievi. Si tratta di una delle prime testimonianze di un metodo didattico e di un modello di insegnamento che fa leva sulle figure dei pari come supporto al lavoro del maestro. Durante il Medioevo, nei monasteri e nelle abbazie, tale modalità viene usata dai monaci amanuensi per condividere con i confratelli le regole per copiare i codici miniati. Anche Comenio, nella *Didattica Magna*, suggerisce questo metodo per insegnare simultaneamente a molti studenti. Il vantaggio è che il maestro coordina più allievi i quali, insegnando agli altri, non solo apprendono, ma apprendono anche ad insegnare (*Docemur docendo*). Nel Settecento, saranno Andrew Bell e Joseph Lancaster (2005) a teorizzare e sperimentare, quasi incidentalmente, il modello del tutorato – *monitorial system* – in un orfanotrofio indiano di Madras; essi cercavano di trovare una soluzione didattica per sopperire allo scarso numero e alla bassa preparazione degli insegnanti locali. I due, ritornati a Londra, divulgarono il modello nelle scuole inglesi. Lancaster applica il me-

todo in una scuola per bambini poveri mentre Bell, considerato il teorizzatore, viene incaricato da una congregazione religiosa di redigere i programmi di formazione dei maestri e degli allievi istruttori secondo il sistema del tutoring. Lancaster diffonde il tutorato per motivi filantropico-spirituali in quanto ispirato dalla religione dei Quaccheri: il metodo consente di diffondere capillarmente e rapidamente l'istruzione tra le classi meno abbienti della popolazione e di attuare un'azione di uguaglianza e giustizia sociale fra gli esseri umani (Topping, 2005). Lancaster è ritenuto il principale promotore del *monitorial system* negli Stati Uniti, dove egli si trasferisce nei primi dell'Ottocento e dove contribuisce a diffondere il *metodo del mutuo insegnamento* o *peer education* (Lancaster, 1992).

Lancaster utilizza il tutorato per l'insegnamento/apprendimento di conoscenze di base (leggere, scrivere, far di conto) nelle scuole per bambini disagiati e dunque con una funzione non solo di alfabetizzazione ma anche con precise finalità di inculturazione e di avvio alla socializzazione. In quanto metodo e pratica di insegnamento, il tutorato nasce e si afferma, dunque, all'interno del mondo scolastico. Rispetto ai sistemi tradizionali, sviluppa un apprendimento per livelli successivi, centrato sugli allievi, cercando di contenere l'esigenza di erogare una specifica quantità e qualità dei contenuti con la necessità di contenere i costi delle attività educative. Si tratta di un modello di trasmissione lineare e *top-down*, una forma di insegnamento comunitario, vicario e reciproco (Topping, 1998); esso consta di due passaggi: dal docente al *tutor*; dal *tutor* al *tutee*. Il maestro non insegna direttamente a tutti gli allievi, ma solo a quelli più capaci, scelti in quanto migliori "ripetitori" o "istruttori" delle sue lezioni per "tutorare" gli altri. Il *tutor*, in quanto *peer helper* è considerato un *surrogate teacher* (Topping, 2005, p. 631) ed insegna a gruppi di allievi suddivisi per livelli omogenei di conoscenze o abilità. Il *tutor* sceglie degli "assistenti" per aiutarlo e per mettere in atto una serie di misure per controllare che i contenuti vengano insegnati e appresi correttamente dal gruppo. Se un *tutee* è al di sopra del livello del suo gruppo può diventare prima assistente poi *tutor*, oppure può decidere di passare al livello successivo, cosicché il suo assistente diventa a sua volta *tutor* (Baudrit, 2000). 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. Il modello si presta ad essere adattato al numero e alle difficoltà degli allievi e si sviluppa con un lavoro per gruppi di livello e per avanzamenti graduali; esso è caratterizzato da una interazione simmetrica "orizzontale" tra i pari che è molto diversa dalla relazione educativa "verticale" con il docente. Ciò lo rende un modello "più credibile" e "più vicino" (Topping, 1996) a chi deve apprendere perché *tutor* e *tutee* sono impegnati, ognuno in parti diverse e con responsabilità complementari, nel comune obiettivo del buon funzionamento del sistema. Il meccanismo è infatti organizzato in base a una catena di passaggi successivi che consentono di strutturare con precisione l'azione didattica ed è tuttavia regolato da rapporti di subordinazione e autorità ben definiti, ma posti su un piano differente rispetto alla relazione con il docente.

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 che raggruppa gli allievi per gruppi di livello, affidati a dei *moniteurs*, ovvero gli allievi migliori che insegnano agli altri, ponendo particolare cura e attenzione verso i più scarsi o i più deboli (Baudrit, 2000, p. 128) per “tutorali”. Particolarmente attente alla “vocazione” educativa del maestro, le scuole lasaliane sviluppano la pratica dell’*enseignement mutuel* regolato da gerarchie educative. Il *maître* trasmette i suoi saperi ai *moniteurs*, che nomina e dirige: i “monitori generali” sono direttamente legati al maestro e sono dotati di autorità e controllo sul gruppo classe e sui “monitori specifici”, questi ultimi scelti per le loro competenze in una disciplina (per insegnare la lettura, il calcolo, ecc.). La pratica si diffonde nel Ottocento a seguito della legge Guizot del 1833 (Oursel, 2016) che norma l’istruzione pubblica, la libertà d’insegnamento e, soprattutto, istituisce le scuole comunali per assicurare l’insegnamento gratuito ai bambini poveri. Anche in Francia come in Inghilterra e negli Stati Uniti, il modello del tutorato viene scelto per le fasce più deboli o bisognose della popolazione ed eletto per l’insegnamento dei primi rudimenti. Tuttavia, alcune criticità pedagogiche e didattiche emergono via via che il metodo viene applicato, segnandone la progressiva dismissione: il tutor o il monitore sono più portati a correggere gli errori che a insegnare e, soprattutto, a spiegare agli alunni meno capaci; il maestro non sempre controlla i monitori o lascia a questi ultimi troppa libertà ed autorità; la trasmissione delle conoscenze dal monitore all’allievo non avviene sempre in maniera corretta. La fortuna del tutorato trova nella legge Guizot anche il suo più grande ostacolo: istituendo la professione del maestro (*instituteur primaire*), la legge regola l’attività, prescrive la condotta morale del docente e soprattutto ne istituisce la formazione, allocata in istituti deputati presso le università del paese d’oltralpe. In questo modo, a discapito del modello tutoriale, la legge contribuisce all’affermazione del modello “tradizionale” di insegnamento/apprendimento centrato sulla figura del maestro e non del tutore.

In Italia, nella medesima epoca, si diffondono, soprattutto nelle città più grandi, le *scuole di mutuo insegnamento*, destinate a orfani e bimbi poveri e finanziate da benefattori o da membri dell’aristocrazia locale. Tali scuole vengono considerate un ottimo strumento per alfabetizzare, ma soprattutto per esercitare un’azione di controllo sociale: per formare la moralità, per far apprendere il rispetto delle regole e il senso di giustizia fra i più giovani. Ad esse si fa ricorso anche come strumento didattico per “vincere l’ozio” e avviare a una professione manuale attraverso un insegnamento di tipo trasmissivo-imitativo. Anche il pedagogista e politico Raffaello Lambruschini vede nelle scuole basate sul *metodo dell’insegnamento reciproco* un mezzo per il miglioramento delle condizioni del popolo, nonché uno strumento efficace ed economico per favorire la formazione delle coscienze delle classi più povere, sensibilizzandole all’idea di unità nazionale. Tuttavia, nel nostro Paese, il tutorato reciproco resta a lungo una pratica limitata, spesso connotata da accezioni riparative, se non negative; esso si diffonderà, dalla seconda metà del Nove-

cento, attraverso l'“importazione” dagli Stati Uniti, sotto forma di metodo didattico per “eccellenza”.

7. Tutorship e Tutoring

È negli Stati Uniti, e non in Europa, che il *tutoring* si diffonde maggiormente a partire dal Novecento. Esso viene inizialmente utilizzato, così come Lancaster lo aveva pensato e “esportato”, circa un secolo prima, secondo una logica restitutiva ed economica, quale strumento di supporto dedicato a destinatari educativi particolarmente ‘deboli’: orfani, bambini abbandonati, con difficoltà, poveri, figli di contadini. In Nord America, il tutorato viene applicato per far fronte a una serie di problemi sociali, come la povertà, la delinquenza giovanile, scelto in caso di difficoltà culturali o linguistiche dei bambini, spesso in situazione di degrado o abbandono oppure in casi di difficile integrazione scolastica. Fino agli inizi degli anni Sessanta, esso viene applicato in campagne per l'alfabetizzazione, come metodo per il potenziamento di attività curricolari, come la lettura, per alunni provenienti da ambienti sociali svantaggiati o come tutorato interculturale, per facilitare i processi di interculturazione di giovani che non parlano la lingua inglese. Lo scopo è, come nel caso del programma *Youth Teaching Youth*, quello di migliorare l'atteggiamento verso l'apprendimento scolastico. Il tutor non è però uno studente particolarmente meritevole, come nel modello ottocentesco di Lancaster, bensì uno studente più grande in età, proveniente dal medesimo ambiente culturale o linguistico e formato dall'insegnante per svolgere tale scopo. Anche il programma *Homework Helper*, messo in atto a New York nello stesso periodo, si iscrive in una logica compensatoria e riparativa: esso cerca di limitare il drop-out scolastico, fornendo assistenza a domicilio per l'esecuzione dei compiti per casa a bambini portoricani o afroamericani attraverso i *peer*, cioè compagni più grandi (Baudrit, 2000, p. 132). Il tutorato diventa, dunque, una esperienza sociale, una opportunità di equità e riscatto sociale. I tutor sono studenti di qualche anno più anziani, accomunati dalla medesima estrazione socio-economica o che presentano gli stessi problemi di apprendimento. Il progetto pilota *Cross-Age Helping Program* (Lippitt, Lippitt, Eisman, 1971), messo in atto tra il 1961 e il 1962 dall'Università del Michigan tenta, per la prima volta, di esaminare i benefici del tutorato misurandone i cambiamenti nella performance scolastica dei tutori e degli allievi tutorati. Peggy e Ronald Lippitt, a seguito della ricerca condotta a Detroit e in California, attestano, anche sperimentalmente, i vantaggi del lavoro di tutorato per gruppi eterogenei per età in termini di: socializzazione, apprendimento di skills socio-relazionali, miglioramento nell'interesse e nella partecipazione alle attività didattiche, aumento dell'autostima e del rispetto verso gli altri. Gli autori inaugurano un filone di ricerca dedicato che considera il tutorato un nuovo e specifico campo di studio. Giustificando da un punto di vista antropologico e psicologico l'importanza dello scambio intergenerazionale quale fondamentale spinta allo sviluppo, gli autori studiano il cosiddetto “ef-

fetto tutore” (peraltro già teorizzato da Comenio nel Seicento). Il tutor, aiutando i più giovani e collaborando con il docente, sperimenta significative modalità di apprendimento – dal punto di vista cognitivo, sociale e culturale – con ricadute sull’identità personale. Il modello di tutorato di Peggy Lippitt si incentra sulla figura dello *student helper*, in particolare sulla continuità delle esperienze di socializzazione, sulle strategie di individualizzazione dell’aiuto messe in atto verso più giovani, sui processi di autonomia attivati. Rispetto alla formula di Bell e Lancaster, il modello si trasforma. Il tutorato diventa un sistema non più incentrato sull’omogeneità dei livelli dei gruppi, sulle modalità del passaggio dei contenuti o dei comportamenti, né sull’eccellenza del tutor. La “formula” americana punta sullo scambio tra età diverse che permette ai più piccoli di sentirsi meglio considerati, valorizzati e inclusi nel gruppo, con vantaggi evidenti in termini di interesse, entusiasmo e coinvolgimento verso le attività didattiche. In questo senso, si assiste ad uno slittamento di prospettiva: viene messa in primo piano la figura del tutor come pari e, nello stesso tempo, viene posta sullo sfondo la figura del docente come esperto. Ciò implica una diversa visione del reclutamento e della formazione del tutor, reimpostata non a partire dalle capacità intellettuali tout court, ma tenendo conto delle *social and emotional skills* possedute o acquisibili dai tutors. In questo modello, infatti, il tutor ha maggiore autonomia rispetto al docente: è responsabile dello sviluppo di una parte del curriculum, di interventi individualizzati e della gestione didattica del gruppo. A partire dagli anni Settanta, i programmi di tutoring si diffondono rapidamente nelle scuole elementari, al punto da coinvolgere la struttura di tutto l’istituto scolastico (*Tutorial Community Schools*). Dal confronto con gruppi di controllo, gli studi sperimentali fanno emergere le ricadute positive del modello (Cohen, Kulick, Kulick, 1982): il docente coordina e partecipa alle attività con maggiore interesse e attenzione verso gli studenti; il tutor, lavorando con i più piccoli di età, aumenta il proprio rendimento, il senso di responsabilità e impegno, sviluppano aspetti quali l’indipendenza e la creatività personale, favorendo la cooperazione e la condivisione nel lavoro di gruppo (*cooperative learning*); il tutore raggiunge risultati scolastici significativi; migliora pure l’atmosfera della classe o il clima generale che permea la scuola.

Gli effetti migliorativi sul rendimento scolastico di tutti gli attori coinvolti vengono sperimentalmente rilevati (Maxwell, 1990). Tuttavia, va rilevato che il solo fatto di mettere insieme studenti di diverse età oppure di lavorare per gruppi con metodologie attive e partecipative (ovvero di chiedere a chi sa di più di lavorare con qualcuno con maggiori difficoltà), non produce, di per sé, un automatico interesse verso le attività scolastiche (Melaragno, 1976, p. 8) o il successo formativo.

Rispetto al modello di tutoraggio “classico”, la maggiore centratura sul tutor presuppone anche dei cambiamenti significativi nelle funzioni del docente (Perla, Gemma, 2004; Formenti, 2017; Magnoler, 2017). A quest’ultimo viene infatti chiesto di modificare la sua posizione di “controllore” del curriculum o di istruttore dei contenuti del programma e di sviluppare, piuttosto, un nuovo ruolo di leader, manager, orientatore e coordinatore del tu-

toraggio (Loiodice, Dato, 2015). Il docente diventa il responsabile del funzionamento del sistema, acquisendo il ruolo di gestore dei processi – sociali e cognitivi – messi in atto, anche coinvolgendo i genitori, il personale amministrativo e i servizi della scuola in una più complessiva dinamica di cambiamento, con ripercussioni sulle politiche delle istituzioni educative. In virtù di tali effetti, i programmi di *tutoring* si diffondono rapidamente tra gli anni Settanta e Ottanta anche come movimento di rinnovamento istituzionale; nelle scuole statunitensi, viene prevista la presenza di un tutor scolastico (*guidance counsellor*) come figura guida per l’orientamento, di collegamento tra docenti, studenti e presidenza, oppure di mediazione tra programmi curricolari, attività extrascolastiche e altre competenze richieste. L’attivazione di processi e di attività di *tutoring* – gestite da un docente o realizzate fra pari – viene potenziata attraverso la realizzazione degli *Intergrade Tutoring Programs* che non sono più rivolti solo a studenti particolarmente ‘deboli’, ma sono parte dell’offerta formativa istituzionale; le attività di tutorato vengono pertanto erogate a tutti gli alunni in quanto modalità didattica “regolare”, accanto a quella dell’insegnamento “tradizionale”.

Nella proposta di Melaragno (1976, pp. 10-15) viene spiegato come implementare azioni di *tutoring* efficaci, caratterizzate da monitoraggio e valutazione costanti, mediante sei mesi di formazione specifica dedicata ai docenti e agli studenti tutor, seguendo quattro fasi sequenziali (Fig. 2)

Phase	Basic Ingredients	Approximate Time Required
I. Exploration	School and community decide to adopt an intergrade tutoring program. Tutoring Coordinator is appointed.	1 month
II. Planning	Plans are made for intergrade tutoring: instructional area, objectives, evaluation procedures, tutoring procedures.	1 month
III. Preparation	Teachers are prepared for intergrade tutoring, and older students are trained as tutors.	2 months
IV. Implementation	Tutoring process is carried out. Actual tutoring is done for a period of time, is evaluated, necessary revisions are made, and tutoring recommences.	6 months

Fig. 2: Fasi di implementazione del programma di tutorato scolastico
(Fonte: Melaragno, 1976, p.10)

Il tutorato viene dunque a perdere le sue valenze riparative per connotarsi, a partire dalle esperienze statunitensi, come *tutorship*: un modello efficace di organizzazione dell’insegnamento; una forma di apprendimento accompagnato, che punta al successo scolastico attraverso una didattica individualizzata e di gruppo, e che si basa sull’azione dei pari e coordinata da docenti-tutor.

Con questa accezione, la formula del *tutoring* viene estesa anche al mondo

universitario già a partire dagli anni Settanta: la creazione del *Community Colleges*, ovvero di strutture deputate alla preparazione universitaria rivolta agli alunni provenienti da ambienti svantaggiati, permette a molti studenti di accedere agli studi superiori, con evidenti benefici anche a livello sociale. Nei Colleges, l'azione dei *tutors*, cioè studenti degli anni successivi al primo, consiste nell'accompagnamento dei nuovi allievi nella comprensione del contenuto dei corsi, nella guida alla risoluzione di problemi di comprensione e di scrittura, nel supporto al metodo di studio, nel consiglio per la gestione dei tempi della preparazione degli esami. L'università McGill affida a dei responsabili pedagogici il compito di creare delle cellule di studio: piccoli gruppi di studenti che lavorano a coppie secondo il principio della reciprocità: a turno ognuno è tutor e *tutee*. L'università canadese implementa da subito una serie di *Tutorial Services*, basati prevalentemente su *peer-tutors* e su docenti-tutori che aiutano gli studenti con maggiori difficoltà o che supportano quelli desiderosi di migliorare la loro carriera e i loro risultati anche con forme di *Individual Tutoring*. Ore gratuite di tutoraggio vengono messe a disposizione delle matricole o di studenti con disabilità, sotto forma di coupon/voucher, anche da ex alunni dell'università stessa. Il modello del tutorato viene così considerato lo strumento per raggiungere l'eccellenza nello studio accademico; in questa formula esso si propaga nelle università telematiche o nei corsi a distanza sotto forma di *Online Tutoring*, sia individuale e sia di gruppo (Mazer, 2012).

In questa prospettiva, la struttura e il senso del tutorato passano da un modello centrato sul monitore/ripetitore a servizio del maestro, così come teorizzato da Lancaster e Bell, La Salle e Lambruschini, a un modello focalizzato sulle funzioni e sulle competenze del tutor, dotato di uno statuto autonomo rispetto al docente (Baudrit, 2000, p. 133). Cambia, dunque, anche il senso e la funzione del tutorato: da intervento riparativo sul piano curricolare o da azione agita con lo scopo di compensazione sociale, per favorire la giustizia e l'equità presso minoranze della popolazione, esso diviene un programma formativo e un metodo di studio che puntano su modalità di efficacia, efficienza e competitività per il raggiungimento del successo nella prestazione.

8. Modelli e effetti del tutorato

A partire dagli anni Settanta, numerosi studi empirici hanno cercato dapprima di dimostrare e poi di misurare gli effetti del tutorato rispetto ad altri modelli pedagogici. Baudrit (2000, p. 145) riporta gli studi di Moust che, negli anni Novanta, ha studiato il modello del tutorato, enucleandone i sei aspetti che lo diversificano da altre forme di insegnamento/apprendimento; tali aspetti sono: le modalità di utilizzo delle conoscenze; l'uso dell'autorità; la ricerca del successo; l'incitazione alla cooperazione; la congruenza sociale e la congruenza cognitiva. Con questi ultimi concetti, Moust intende, rispettivamente: la ricerca di relazioni positive, il più possibile simmetriche e facilitanti l'interazione sul piano umano da parte del tutor (sia esso un pari o il docente); la capacità del tutor di usare un registro di linguaggio e un lessico adatti al

tutee, di utilizzare metodi adeguati e di porgere spiegazioni chiare e semplici che partono da elementi vicini alle esperienze dei tutorati (Baudrit, 2000, p. 145) e che cercano di coinvolgerli direttamente nei processi formativi.

La specificità di tali caratteristiche è stata studiata per capirne l'impatto e, soprattutto, ai fini di una loro implementazione nelle due modalità fondamentali: quella del *tutoring* agito da un docente e quella del *peer-tutoring* agito da studenti. Nella prima situazione, il tutorato implica un cambiamento di ruolo del docente che deve mediare tra la congruenza cognitiva e la congruenza sociale, con modalità inedite se non opposte rispetto al modello tradizionale di insegnamento/apprendimento gerarchico, basato sull'asimmetria relazionale e didattica (Scandella, 2007).

All'incrocio tra la congruenza cognitiva e quella sociale, si tratta di reimpostare l'expertise professionale attraverso una rimodulazione delle dimensioni dell'autorità e del ruolo del sapere; lo spostamento del focus è sulla "riuscita" del *tutee* non sul risultato dell'azione didattica (Wood, Wood, 1997). Il ruolo del docente-tutor si avvicina alla funzione del facilitatore teorizzata da Malcolm Knowles nel contesto dell'andragogia (Knowles, 1996). In questa prospettiva, l'azione del facilitatore è incentrata sui sei principi andragogici che considerano il destinatario dell'azione tutorale come un partner formativo da potenziare nei processi di sviluppo e di autonomia (Knowles, 2013, pp. 256-258). L'intervento del facilitatore è caratterizzato da modalità e dimensioni che hanno lo scopo di creare un ambiente di apprendimento positivo ed incoraggiante, di valorizzare i partecipanti e i loro vissuti pregressi, di progettare esperienze di apprendimento interessanti e centrate sui *tutee*. Tale spostamento di prospettiva implica anche il possesso di una serie di *social e transversal skills* (tolleranza degli errori, capacità di ascolto, apertura, flessibilità, sapersi mettere in discussione) che sono precipue della figura del facilitatore nel contesto dell'educazione degli adulti. Ne deriva una riconsiderazione della figura del *tutee* alla luce del (primo) principio cardine dell'andragogia: la valorizzazione del *self-concept* della persona che apprende. L'obiettivo è aumentare l'empowerment e processi di autonomia del *tutee* mediante una forma di apprendimento che è prevalentemente esperienziale, olistica, partecipativa.

Nella seconda modalità, emerge con maggiore evidenza la categoria della congruenza sociale tra tutor e *tutee*. Numerosi protocolli sperimentali hanno messo in luce alcune caratteristiche cruciali del modello tra pari (Galbraith, Winterbottom, 2011): la migliore differenza di età, fra i 2 e i 4 anni, tra tutor e *tutee*; l'efficacia del lavoro individualizzato per diadi e del lavoro di gruppo impostato in maniera cooperativa; la regolarità degli incontri e il carattere diacronico di svolgimento del programma in più settimane; il ruolo attribuito o il riconoscimento sociale della funzione tutorale (Fritz-Gibbon, 1992); la relazione tra le qualità personali del tutor e la cifra della sua stessa azione; gli stili di leadership del tutor; la tipologia delle interazioni verbali e degli scambi sociali (Baudrit, 2007) tra tutor e gruppo/singolo; le condizioni di realizzazione (Zago, Giraldo, Clerici, 2014) e pure gli insuccessi dell'azione tutorale.

Gli studi hanno riguardato soprattutto l'effetto-tutore che comporta un

miglioramento dell'immagine di sé e del riconoscimento sociale che derivano dall'azione di aiutare gli altri studenti (Bloom, 1982). Inoltre, sono molto significativi gli studi che hanno approfondito le motivazioni che spingono gli studenti a diventare tutori e pure quelli che hanno indagato il senso (anche morale e sociale) attribuito alle attività di tutoraggio (Baudrit, 2004).

Altre ricerche hanno invece criticato il modello, i cui migliori risultati sembrano riguardare gli studenti di medio livello piuttosto che attestarsi fra gli eccellenti o i più deboli (Borras, 2011). Le critiche mettono in discussione gli "apparenti" benefici, i cui effetti vengono attribuiti non alla specifica formula del tutorato, ma agli esiti di un buon lavoro di gruppo o alla personalizzazione degli interventi, alla migliore preparazione del docente o all'uso di strategie e metodi partecipativi, infine alle caratteristiche di personalità o al profilo formativo del tutor, percepito come una sorta di "amico critico" piuttosto che come un "controllore". Non ultime, vengono considerate anche le condizioni – ambientali e materiali – in cui si svolge il tutorato. I dubbi riguardano le valenze di vera e propria "panacea" educativa attribuita al modello del tutorato, consigliato in tutte quelle situazioni in cui i metodi di insegnamento tradizionali sono falliti o inefficaci, in cui si vuole puntare sul lavoro di gruppo piuttosto che sul lavoro del docente o in cui si preferisce trasmettere comportamenti e saperi in maniera diretta e facilitata.

Conclusioni

30

Il modello del tutorato si connota per una specifica forma del rapporto formativo e per una centratura intersoggettiva ad ampio spettro, capace di produrre nuove configurazioni relazionali e di costruire nuovi saperi condivisi tra tutor e *tutee*. Esso apporta dei benefici, se non dei miglioramenti, in chi è coinvolto nell'azione di tutela e di sviluppo, di protezione e di cura così come in chi la riceve.

Esso insiste sulle dimensioni dell'aiuto e dell'accompagnamento verso beneficiari e implica un rimodellamento del ruolo dell'esperto, un'asimmetria educativa sviluppata secondo dimensioni di orizzontalità e di condivisione. Il tutorato rappresenta una "forma di dialogo" (Falk-Ross, Horowitz, 2017) perché coinvolge i partecipanti – singoli o gruppi – in una collaborazione attenta e reciproca che ha obiettivi cognitivi ma anche finalità di sviluppo socio-emotivo. Per queste ragioni, esso è oggi utilizzato in numerosi campi e, in particolare, nell'istruzione scolastica, nella preparazione accademica, nella formazione professionale.

In quest'ottica, il *tutoring* è un processo proattivo, non sempre da associare al recupero scolastico, il cui scopo è, piuttosto, l'empowerment di tutti gli attori coinvolti. La natura ricorsiva e partecipativa del tutoring supportano la riflessività, la consapevolezza e il senso di partecipazione e di inclusione sociale. Il processo e le attività tutoriali, attivate anche sul piano di un accompagnamento metacognitivo e metaemotivo, aiutano i partecipanti ad essere "more knowledgeable, confident, independent, and empowered" (Lipsky,

2011, p. 76). In tensione tra la logica produttiva e la logica interpersonale, il tutorato apre al senso dell'esistenza e della comunità, "dynamisant une manière projective d'exister spécifiquement humaine (Paul, 2006, p. 19).

Riferimenti bibliografici

- Barbier J.M. (1996). Tutorat et fonction tutorale: quelque entrée d'analyse. *Recherche et Formation*, 22, pp. 7-19.
- Baudrit A. (1999). *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?* Paris: PUF.
- Baudrit A. (2000). Le tutorat: un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique? *Revue Française de Pédagogie*, 132, pp. 125-153.
- Baudrit A. (2004). Tuteurs reels ou Tuteurs potentiels à l'école? Une question d'impact auprès les pairs. *Spirale*, 33, pp. 101-111.
- Baudrit A. (2007). *Le tutorat, richesse d'une méthode pédagogique*. Paris: DeBoeck.
- Bell A., Lancaster J. (2005). *Manuale del sistema di Bell e Lancaster o mutuo e simultaneo insegnamenti di leggere, scrivere, conteggiare, e lavorare di ago nelle scuole elementari*. Firenze: D'Anna.
- Bloom B. (1982). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, 13, 6, pp. 4-16.
- Borras I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite? *Bref du Céreq*, 290, pp. 1-4.
- Boutinet J.P. (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Éducation Permanente*, 153, 4, pp. 241-250.
- Cohen P.A., Kulick J.A., Kulick C-L.C (1982). Educational Outcomes of Tutoring: A meta-analysis of findings. *American Educational Research Journal*, 19, 2, pp. 237-248.
- De Ketele J-M. (2017). L'apprentissage accompagné: une diversité d'acteurs et de lieux. In A. Jorro, J-M. De Ketele, F. Merhan (eds.) (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 221-226). Bruxelles: De Boeck.
- Falk-Ross F, Horowitz R. (2017). Re-envisioning and Redesigning Tutoring. *Reading and Writing Quarterly*, 33, 4, pp. 305-308.
- Formenti L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fredy-Planchot A. (2007). Reconnaître le tutorat en entreprise. *Revue Française de Gestion*, 175, 6, pp. 23-32.
- Fritz-Gibbon C.T. (1992). *Peer and Cross Age Tutoring*. In Encyclopedia of Educational Research (pp. 980-984). London: Macmillan.
- Galbraith J., Winterbottom M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37, 3, pp. 321-332.
- Jorro A., De Ketele J-M., Merhan F. (eds.) (2017). *Les apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles: De Boeck.
- Knowles M. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles M., Holton III E.F., Swanson, R.A. (2013). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: Franco Angeli.
- Lancaster J. (1992). *Improvements in Education*. London: Routledge.
- Lippitt P., Lippitt R., Eiseman J. (1971). *Cross-Age Helping Program. Orientation, Training and Related Materials*. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of

- Michigan.
- Lipsky S.A. (2011). *A Training Guide for College Tutors and Peer Educators*. Boston: Pearson.
- Loiodice I., Dato D. (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Magnoler P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Marrou H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, vol. 1 et vol. 2. Paris: Éditions du Seuil.
- Maxwell M. (1990). Does Tutoring Help? A Look at the Literature. *Review of Research in Developmental Education*, 7, 4, pp. 1-5.
- Mazer C. (2012). *Online Tutoring: A New Retention and Remediation Solution for Colleges*. *Whitepaper*. <http://www.tutor.com/highereducation/landing/whitepaper>.
- Melaragno R.J. (1976). *Tutoring with Students: A Handbook for Establishing Tutorial Programs in Schools*. s.l.: Educational Technology Publications.
- Olry P. (2016). Tutorat en formation initiale professionnelle et transmission du métier. Le cas d'élèves sages-femmes. *Éducation Permanente*, 206, 1, pp. 29-46.
- Oursel F. (2016). Du monitorat au tutorat. *Éducation Permanente*, 206, 1, pp. 11-18.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement. Une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul M. (2006). *L'accompagnement: quels enjeux pour la fonction tutorale?* <http://www.aifriiss.com/upload/3-colloque-tutorat-et-accompagnement.pdf>.
- Perla L., Gemma M.C. (2004). *Il coordinatore-tutor*. Brescia: La Scuola.
- Scandella O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: Franco Angeli.
- Topping K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, pp. 321-345.
- Topping K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68, 3, pp. 249-276.
- Topping K. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25, 6, pp. 631-645.
- Wittorski R. (2006). *La place du tutorat et de l'accompagnement dans le voies de la professionnalisation*. <http://www.aifriiss.com/upload/3-colloque-tutorat-et-accompagnement.pdf>.
- Wood I., Wood P. (1997). A Tutor/Teacher job swap. *Mentoring and Tutoring*, 5, 2, pp. 63-65.
- Zago G., Giraldo A., Clerici R. (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: Il Mulino.