

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA

CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO SCIENZE DELL'EDUCAZIONE



Elaborato finale

IL TUTOR DELL' APPRENDIMENTO: PROFILO,
OBIETTIVI E SFIDE EDUCATIVE

RELATORE

Prof. Andrea Porcarelli

LAUREANDA Benedetta Ziliotto

Matricola 2049813

Anno Accademico 2023/2024

*Maestri, lasciate stare le apparenze, siate virtuosi e buoni
e fate in modo che il vostro esempio
si imprima nella memoria dei vostri allievi,
in attesa di poter entrare nei loro cuori.*

Jean-Jacques Rousseau, *Emilio o dell'educazione*, libro II.

Indice

Introduzione.....	7
Capitolo I.....	11
Introduzione al tutoraggio. Dalla figura generale del tutor a quella particolare del tutor dell'apprendimento.....	11
1.1 Cenni storici, significati e funzioni.....	11
1.2 I fondamenti teorico-pedagogici.....	15
1.3 Il tutor dell'apprendimento e il ruolo dell'educatore.....	19
Capitolo II.....	25
Il rapporto tra il tutor e l'apprendimento. Uno sguardo ai processi, ai soggetti e agli strumenti di supporto.....	25
2.1 Perché tutor <i>dell'apprendimento</i> ?.....	25
2.2 I soggetti del tutoraggio: studenti con bisogni educativi speciali.....	30
2.3 Strumenti e strategie a supporto dell'apprendimento.....	35
Capitolo III.....	41
La relazione tutoriale. Tra cura e guida all'autonomia.....	41
3.1 La relazione tutoriale come relazione educativa.....	41
3.2 La pratica tutoriale della cura.....	44
3.3 Il fine della relazione tutoriale.....	47
Capitolo IV.....	51
Il tutor dell'apprendimento nella mia esperienza di tirocinio.....	51
4.1 L'Ente: gli ambiti di intervento e i servizi offerti.....	51
4.2 Il tutor e le sue funzioni.....	52
4.3 La struttura di una lezione di tutoraggio e gli strumenti utilizzati.....	54
Conclusione.....	57
Bibliografia.....	59

Sitografia	61
Ringraziamenti	63

Introduzione

L'idea generatrice di questo elaborato è sorta dopo aver concluso il mio periodo di tirocinio presso il centro psico-pedagogico Serenamente di Padova, dove ho avuto modo di osservare e venire a contatto con la figura del tutor extra-scolastico. La mia curiosità e attenzione sono state destinate, in particolare, dal lavoro di tutoraggio, di guida e supporto allo studio, rivolta verso gli studenti che presentano diverse difficoltà a livello scolastico e relazionale dovute, ed esempio, a disturbi specifici di apprendimento (DSA), problemi di ansia e socializzazione. Tutti ragazzi, cioè, rientranti nella categoria BES (Bisogni Educativi Speciali). A partire da questa esperienza ho deciso di approfondire la figura professionale che si prende carico di fornire supporto allo studio agli studenti appartenenti alla specifica categoria di sopra citata, dando così inizio al mio lavoro di ricerca incentrato sul *tutor dell'apprendimento*.

Il seguente elaborato si pone l'obiettivo di delineare tale professione, andando ad analizzare le funzioni, gli obiettivi, gli strumenti e i soggetti verso cui rivolge la figura educativa, non dimenticando le modalità relazionali che essa si impegna a prediligere. Il fine preposto consiste nel fornire un profilo quanto più chiaro e accurato del tutor dell'apprendimento, a partire dalle teorie pedagogiche su cui si basa la sua azione educativa, fino a riportare un resoconto, basato sulla mia personale osservazione, di come si realizza a livello pratico il suo operato. Nello specifico, l'approfondimento da me fornito si sviluppa in quattro capitoli. Nel primo viene presentata la pratica del tutoraggio nella sua accezione generale: un breve *excursus* storico illustra le principali fasi di trasformazione e mutamento della professione educativa che viene, poi, introdotta ed esplicitata attraverso il ricorso all'etimologia latina. Dopo aver fornito le diverse definizioni di cui il tutoraggio gode, spiegandone anche le funzioni ad esse correlate, vengono chiarite le teorie pedagogiche su cui si fonda la pratica. L'attività di mediazione, accompagnamento e supporto nei confronti del soggetto in formazione trovano sostegno nei concetti di *zona di sviluppo prossimale* e *scaffolding* appartenenti rispettivamente ai due celebri psicologi Lev Vygotskij e Jerome Bruner, fondatori di queste teorie che, a livello pedagogico, si supportano vicendevolmente. La prima parte si conclude con la presentazione vera e propria del tutor

dell'apprendimento, evidenziandone l'ambito di competenza e le funzioni specifiche, individuando, infine, nell'educatore socio-pedagogico, il profilo professionale migliore per ricoprire tale ruolo.

Il secondo capitolo è dedicato ad analizzare il legame che c'è tra la figura del tutor e il concetto di apprendimento, specificando in cosa consiste quest'ultimo attraverso l'analisi dei processi cognitivi e metacognitivi che lo caratterizzano. Segue, poi, un breve approfondimento sui soggetti verso i quali si rivolge l'attività di sostegno del tutor, ossia coloro che rientrano nella categoria BES (Bisogni Educativi Speciali). Dopo aver delineato diverse tipologie di studenti che possono presentare difficoltà di apprendimento, descrivendone le caratteristiche principali, vengono evidenziati i supporti didattici da utilizzare come "facilitatori". Il ricorso a strumenti compensativi, misure dispensative, mappe mentali e concettuali e TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) permette, infatti, di ridurre il carico di lavoro o semplificare la difficoltà del materiale scolastico, apportando modifiche a livello quantitativo, senza inficiare quello qualitativo.

Segue il terzo capitolo incentrato sulla descrizione della relazione educativa che si instaura tra il tutor e il soggetto, sottolineando l'importanza della presenza di un giusto equilibrio interno tra simmetria e asimmetria, orizzontalità e verticalità, sincera partecipazione e rispettoso distacco; equilibrio che viene mantenuto grazie alla capacità dell'educatore di adattare la propria autorità alla funzione di accompagnamento di cui è chiamato a farsi carico.

Un altro elemento caratterizzante della relazione tutoriale è la presenza della cura, pratica che richiama a sé i concetti di sollecitudine, responsabilità, apertura verso l'altro, dove "l'altro" ricopre un ruolo fondamentale perché, in sua assenza, la cura non potrebbe realizzarsi nel suo senso ontologico.

La conclusione del capitolo è riservata alla discussione intorno al fine della relazione tutoriale, individuato nella guida al raggiungimento dell'autonomia, intesa come l'*empowerment* necessario perché il soggetto impari a prendersi cura di sé da sé. Diventare legislatore di sé stesso, divenire consapevole di poter scegliere, altro non sono che espressioni di libertà di cui il tutor, attraverso la sua azione, si rende guida, sostegno e portavoce.

L'elaborato termina con un breve resoconto della mia esperienza di tirocinio, dove riporto

una rapida contestualizzazione dell'ente che mi ha accolto, seguita dalla spiegazione delle funzioni e del lavoro svolti al suo interno dalla figura del tutor.

Il lavoro si conclude, infine, con la descrizione di una tipica lezione di tutoraggio all'interno del Centro, comprendendo anche gli strumenti didattico-organizzativi di cui è richiesto far uso.

Capitolo I

Introduzione al tutoraggio. Dalla figura generale del tutor a quella particolare del tutor dell'apprendimento

1.1 Cenni storici, significati e funzioni

Come illustra Biasin (2018), il tutorato è una pratica educativa che risale a tempi antichi. Nell'antica Grecia, così come a Roma, esistevano delle figure che avevano il compito di seguire i figli delle famiglie aristocratiche, accompagnandoli lungo il loro percorso di crescita morale e assistendoli nel processo di apprendimento della scrittura e lettura. Con Quintiliano, autore dell'*Institutio Oratoria*, affianco al maestro, compaiono degli "aiutanti": gli studenti più meritevoli sono incaricati di fornire supporto ai loro pari, e, così facendo, non solo apprendono, ma apprendono anche ad insegnare. Prende forma, in questo modo, il celebre *docemur docendo* di Comenio. Solo nel Settecento nasce un vero e proprio modello di tutorato, teorizzato e sperimentato dagli inglesi Andrew Bell e Joseph Lancaster, i quali, in un orfanotrofio indiano di Madras, tentano di diffondere un metodo di mutuo insegnamento per sopperire alla bassa qualità e alla scarsa numerosità di insegnanti locali. Il tutorato, quindi, si afferma, come metodo d'insegnamento comunitario e reciproco, che si basa sulla doppia trasmissione docente-tutor, tutor-*tutee*, contemperando, così, la necessità di erogare contenuti di qualità con quella di contenere i costi delle attività offerte. In Europa, in particolare in Francia, la pratica del tutorato viene applicata nelle scuole della congregazione fondata da San Giovanni Battista de La Salle, dove i *moniteurs*, gli allievi migliori, legati al maestro, sono dotati di autorità e controllo sul gruppo di allievi a loro affidato. Questa pratica si diffonde soprattutto a seguito dell'emanazione della legge *Guizot* del 1833, con cui viene normata l'istruzione pubblica e, con questa, la formazione e la condotta morale del docente, declassando, così, quella del tutor. Infatti a seguito di questa legge, il modello di tutorato viene selezionato per le fasce più bisognose della popolazione e le scuole di mutuo insegnamento, destinate ad orfani e bambini poveri, si diffondono anche in Italia. Sebbene nel nostro Paese il tutorato, inizialmente, nasca come forma di insegnamento reciproco rivolto soprattutto alla fascia di popolazione

meno abbiente, esso si affermerà nella seconda metà del XX secolo, “sotto forma di metodo didattico per eccellenza” (Biasin, 2018 p.25) proveniente dagli Stati Uniti.

Facendo un passo indietro, per comprendere a pieno il significato dei termini *tutorato* e *tutor*, oltre a conoscerne la storia, è bene dare uno sguardo alla loro etimologia. Come riportano Castiglioni e Mariotti (2014), alle radici di questi vocaboli si trova il verbo deponente latino *tueor, eris, tuitus sum, tueri*, tra i cui significati si leggono *osservare, vigilare, difendere, custodire e proteggere; aver cura di, mantenere e sostenere*. Da questo proviene un ulteriore verbo: *tutor, aris, tutatus sum, tutari*, anch'esso deponente, avente, cioè, forma passiva pur conservando il significato attivo. La prima persona singolare *tutor, io difendo*, dunque, indica un'azione di fronteggiamento che il soggetto mette in atto nei confronti di qualcun altro, su di cui è incentrato l'atto cautelativo, senza che questo, tuttavia, venga subito (Biasin, 2018).

Il verbo *tueor* dà origine a numerosi vocaboli inerenti al campo semantico della difesa e protezione: il sostantivo *tutor, tutoris*, già attestato in Orazio e Cicerone con l'accezione, rispettivamente, di custode che salvaguardia qualcuno o qualche cosa e di protettore che offre una tutela, anche, a livello giuridico-istituzionale; l'aggettivo *tutus, a, um, : sicuro, protetto, difeso*, che richiama ad uno stato di esenzione dal pericolo come conseguenza di una difesa efficacemente operata (Biasin, 2018),

Queste radici latine conducono, nella lingua italiana, al termine *tutore* che compare a partire dal XIII secolo, in ambito giuridico, per definire la “persona incaricata dell'esercizio della tutela” (Bresciani, 2007), ossia colui che è chiamato a prestare aiuto a qualcuno, in quanto soggetto debole, incapace o fragile. Nell'epoche successive, il vocabolo si evolve nel suo significato: nel linguaggio agricolo il *tutore* è il sostegno usato per correggere la crescita di una pianta (Biasin, 2019), impiego che rimanda all'idea di solidità, resistenza, ancoraggio. Tale strumento, dunque, se, da una parte, pone dei vincoli, dall'altra offre le condizioni per una crescita sicura, destinata a evolversi in uno sviluppo autonomo. Portando un altro esempio, nel campo medico il *tutore* ortopedico serve a facilitare la riacquisizione di un'abilità che si è temporaneamente indebolita attraverso la correzione di un difetto (Bresciani, 2007). Da quello che si evince dai significanti derivanti dall'etimologia del termine, il concetto di *tutorato* rimanda alla presenza di un soggetto che vive in una condizione di difficoltà e insufficiente autonomia all'interno del contesto in cui si trova, poiché le caratteristiche

che possiede non bastano a svolgere i compiti richiesti dall'ambiente circostante. A lui subentra, quindi, la figura del tutore che esercita una funzione non solo di protezione, per evitare che certi eventi compromettano le opportunità di crescita e sviluppo; ma anche di supporto, affinché il soggetto in questione possa gradualmente imparare a misurarsi con le richieste del contesto in cui vive, procedendo verso la conquista dell'autonomia necessaria a completare il processo di crescita personale (Bresciani, 2007). Ecco che negli anni '80 dello scorso secolo, come affermano Piolanti (2007) e Chiara Gemma (2004), il termine *tutore* acquisisce un nuovo significato in senso prettamente educativo, andando a indicare la figura che offre assistenza in maniera personalizzata all'alunno, ossia il *precettore*, o, nello specifico, chi assiste gli studenti universitari nel loro percorso accademico.

Tale accezione è a immagine e somiglianza del già esistente *tutor* inglese, ossia la persona che presta appoggio e sostegno a qualcuno, esercitando un'azione di tutela. Più nello specifico il *tutoring* consiste in una modalità di affiancamento inerente al campo dell'insegnamento, dove del personale specializzato offre il proprio appoggio individuale durante le lezioni. (Biasin, 2018). E' proprio grazie alla mediazione di questo termine inglese che il *tutore* riapproda nel linguaggio pedagogico, venendo definito nell'*Enciclopedia pedagogica* come “colui che si assume la tutela, o l'assistenza di un minore, di un allievo, guidandone le attività con un rapporto personalizzato”¹; o ancora, nel *Dizionario di scienze dell'educazione*, esso – nella sua accezione pedagogica – starebbe a indicare “la figura e il ruolo di chi sostiene in modo personalizzato l'apprendimento degli alunni, affiancando l'opera educativa di un insegnante”². Si può affermare, dunque, come scrive Biasin (2018), che il *tutoraggio* si delinea come un “approccio pedagogico, ma anche come un metodo didattico e una forma di relazione educativa che sono accomunati dall'attenzione alla forma e alle specifiche circostanze della tutela” (p.16), il cui fine è quello di fornire un supporto individuale o collettivo, rivolto a gruppi di livello o di età e incentrato su aspetti singoli o generali e di cui l'atteggiamento di attenzione e lo stato di vicinanza fisica, umana e spirituale verso l'altro

¹ W. K. Richmond, voce “Tutor”, in *Enciclopedia pedagogica* (a cura di M. Laeng), La Scuola, Brescia 1994, vol. VI, p. 12069.

² K. Polaček, voce “Tutore”, in *Dizionario di scienze dell'educazione*, (a cura di J. M. PELLEZZO, C. Nanni, G. Malizia), Elle Di Ci / Las, Leumann (TO) / Roma, 1997, p. 1143.

ne compone una costante. Come afferma Bresciani (2007) la funzione di *tutorato* si incentra sul sostegno ai processi di apprendimento del soggetto attraverso l'esercizio di pratiche riflessive che portino allo sviluppo di una consapevolezza e di un'analisi critica circa gli "schemi comportamentali" e i "modelli mentali" utili e necessari per inserirsi al meglio all'interno di un contesto sociale, sia relativamente ai compiti da affrontare, sia riguardo alle relazioni da gestire. In ambito educativo, *tutorare*, quindi, consiste nell'azione guidare, da parte del docente, l'allievo, il quale, per riprendere la forma latina dell'originale verbo deponente latino, non subisce passivamente l'intervento di supporto, bensì viene attivato da questo, sopperendo così, in modo temporaneo, a una condizione di difficoltà o incapacità (Biasin, 2018). Gemma (2004), sottolinea come la funzione di accompagnamento messa in atto dal tutor consista anche nell'individuare le potenzialità e i limiti del soggetto che si sta guidando, fornendo consigli sugli stili di apprendimento, i livelli di preparazione e di competenza da raggiungere e sugli eventuali laboratori di recupero da frequentare. Inoltre, davanti alle difficoltà che potrebbero presentarsi durante il percorso di formazione, il tutor ha il compito di creare le condizioni migliori per superarle, con il fine, tuttavia, di rendere l'allievo soggetto della risoluzione dei problemi, evitando, così, di sgravarlo dalle proprie responsabilità, che deve imparare ad assumersi. Se, quindi, il tutoraggio richiama le azioni di curare, coordinare, progettare, esso comprende anche quella di *indicare*, ossia suggerire all'allievo consigli e proposte per poter esprimere sé stesso sulla base delle proprie inclinazioni e esigenze di maturazione.

Data la grande varietà di significati e interpretazioni inerenti al campo del tutoraggio, Biasin (2019) e Porcarelli (2007), evidenziano altrettante diverse tipologie di azioni tutoriali. La prima, il *tutoring*, ossia l'assistenza educativa nel suo complesso, non appartiene alla stessa logica della ricerca della performance tipica del *coaching* che, invece, si incentra maggiormente sulla guida all'apprendimento, anche a livello metodologico. Il *tutoring*, inoltre, si distingue dal *mentoring*, focalizzato sul miglioramento personale, e dal *counselling*, propriamente la capacità di consigliare nell'ottica di un orientamento e un aiuto finalizzati a portare un cambiamento e una trasformazione personale. La pratica dell'*holding*, riguardante la tenuta del setting affettivo, del contenimento, della rassicurazione, o più in generale, attinente all'accompagnamento a al sostegno; lo *scaffolding*, cioè il supporto, proveniente anche da

autonoma richiesta degli allievi; e il *promoting* che si delinea come l'incoraggiamento, la promozione delle potenzialità, e la cura dell'*empowerment*, sono tutte sfaccettature dell'azione di tutoraggio. Questa si declina, piuttosto, in un intervento di *parrinage* agito a favore di un'altra persona. Tale pratica consiste nel fornire un supporto che miri a garantire adattamento e integrazione rispetto a un contesto, una situazione, un compito che, altrimenti, non risulterebbero affrontabili. L'intervento riveste, dunque, una valenza preparatoria in vista del raggiungimento di una futura autonomia da parte del soggetto tutorato.

Delineate le molteplici azioni tutoriali, per concludere, è bene chiarire, seguendo le indicazioni di Biasin (2018), i campi dove il tutorato prevalentemente si esplica. Il suo operato è rintracciabile:

- nell'ambito scolastico, dal rapporto educativo tra studente e docente, agli aspetti pedagogici e didattico-metodologici legati al recupero, all'approfondimento, alla preparazione di contenuti d'istruzione;
- nell'orientamento universitario, per quanto riguarda il metodo di studio, la preparazione degli esami, la supervisione della tesi di laurea, le modalità di entrata, permanenza e uscita nel percorso accademico, le esperienze di tirocinio degli studenti e le attività di ricerca di un dottorando;
- nella pratica lavorativa, specialmente nel momento dell'entrata in una nuova professione, o nella ricerca di una ricollocazione professionale, attraverso l'offerta di una guida che faciliti lo sviluppo o la messa in pratica delle competenze lavorative richieste.
- nel campo giuridico, dove può prendere forma anche di una funzione vicaria che usufruisce di strumenti di sussidio e vigilanza nei confronti di un soggetto che si trova in una situazione di minorità fisica e mentale.

In particolar modo all'interno dell'ambito scolastico, più avanti, verrà analizzata una specifica espressione del lavoro di tutorato che vede come protagonista la ricca e "multiforme" figura del *tutor dell'apprendimento*.

1.2 I fondamenti teorico-pedagogici

Le azioni di accompagnamento e di cura che connotano la funzione del tutor possono trovare un supporto di tipo teorico (Piolanti, 2007) nel pensiero di due grandi psicologi che hanno segnato il panorama psicologico e pedagogico contemporaneo: Lev Vygotskij

(1896-1934) e Jerome Bruner (1915-2016).

Il primo è il più celebre esponente del gruppo di studiosi che negli anni '20, in Russia, pongono il focus del loro lavoro di ricerca riguardante lo sviluppo e l'apprendimento sulle relazioni sociali. (Selleri, 2007). Sulla base di un approccio socioculturale, Vygotskij ritiene che il dialogo abbia un ruolo cardine nella formazione del pensiero privato (Angeli, 2022): il linguaggio interpersonale nei contesti sociali si trasforma in un linguaggio interiorizzato, e quindi in forme di pensiero individuali. Il linguaggio, dunque, è frutto di una costruzione sociale che serve a condividere, tra adulti e bambini, le conoscenze riguardo gli oggetti e i loro nomi, ma anche all'uso che ne viene fatto (Selleri, 2007). Questa considerazione, scrive Angeli (2022), riflette il principio secondo cui ciò che si acquisisce sul piano interpersonale si traspone sul piano intrapersonale e che il linguaggio affianchi l'attività pratica, nella sua pianificazione della risoluzione dei problemi e organizzazione strutturale.

Oltre, quindi, a dedurre l'importanza del dialogo nel contesto di tutoraggio tra docente e allievo, Vygotskij ricorda che, grazie alla mediazione sociale, l'alunno assume, davanti a situazioni problematiche, un ruolo sempre più attivo nella costruzione delle conoscenze (Piolanti, 2007).

Un'altra idea centrale della teoria vygotskijana è, infatti, quella dell'esistenza di una *zona di sviluppo prossimale*, intesa come «la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da *problem solving* autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il *problem solving* sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (Vygotskij, 1987, p.127). Angeli, spiega, dunque, in base a questa definizione, come la capacità di un bambino di affrontare un compito autonomamente, sia indicatore del suo stato effettivo di sviluppo; mentre la sua abilità di risolvere un problema di difficoltà superiore al suo livello evolutivo grazie all'aiuto altrui, indica il suo livello potenziale di sviluppo, le sue capacità di apprendere e quelle funzioni che, ancora, devono maturare. Selleri (2007) identifica la *zona di sviluppo prossimale* come l'immagine metaforica dove trovano posto la “mediazione” e l’“appropriazione” che caratterizzano la coppia insegnamento-apprendimento. Il soggetto “più esperto”, ossia il tutor, mette in atto una mediazione delle proprie conoscenze nei confronti del “meno esperto”, in questo caso, l'allievo, il quale si appropria dei nuovi contenuti, collocandoli nel personale universo di

significati. Egli, così, diviene capace di affrontare un compito che precedentemente non sarebbe riuscito a risolvere da solo, grazie all'acquisizione e interpretazione delle conoscenze e strategie utili fornitegli dalla figura "più esperta" del tutor. Il ruolo e le funzioni di quest'ultimo vanno, dunque, analizzate di pari passo con i progressi individuali dell'alunno, monitorati dai risultati ottenuti nelle prove scolastiche, a sottolineare l'interdipendenza tra i due soggetti e la funzione attiva che lo studente gioca nella costruzione delle proprie conoscenze.

Al noto costrutto vygotskijano di *zona di sviluppo prossimale* si lega quello di *scaffolding*, (Angeli, 2022) appartenente al secondo studioso citato all'inizio del paragrafo, Bruner. Come riporta Torre (2006), lo psicologo statunitense mette in luce l'importanza del lavoro di mediazione del tutor, evidenziando l'attività di accompagnamento e sostegno nei confronti del soggetto in formazione. Nella sua analisi, Bruner identifica sei funzioni caratterizzanti il lavoro di tutorato che si delineano:

- nella semplificazione delle attività;
- nel mantenimento dell'attenzione e concentrazione sul compito;
- nella comunicazione delle caratteristiche del compito, segnalando allo studente ciò che viene richiesto per una produzione corretta;
- nel rassicurare e controllare la frustrazione;
- nel presentare i modelli a cui far riferimento.

In tal senso, il tutor reinveste continuamente le sue conoscenze, modificandole sul piano verbale al fine di farsi comprendere in ciò che all'altro risulta difficile capire. Il sostegno prestato, inoltre, non dovrebbe risultare sterile e vano, limitandosi, cioè, a una mera trasmissione di informazioni, bensì dovrebbe consentire uno sviluppo personale di competenze da parte di chi lo riceve. La funzione appena delineata, prende il nome di *scaffolding*, definita da Angeli (2022) "metodo di insegnamento esplicito basato sulla partecipazione attiva, la collaborazione e la reciproca comprensione e negoziazione di obiettivi e pratiche finalizzato a supportare gli sforzi di apprendimento per la riorganizzazione concettuale, la promozione di nuove comprensioni e lo sviluppo di abilità" (p.18). Si tratta di una metafora, come spiegano Selleri (2007) e Angeli (2022), che utilizza la funzione svolta dalle impalcature edili per indicare il supporto fornito allo studente affinché affronti un compito che, altrimenti, risulterebbe troppo complesso per i suoi livelli di competenza. Infatti, come nelle imprese

edilizie vengono innalzate strutture provvisorie di legno e acciaio per consentire agli operai di rifinire gli esterni, effettuare opere di ristrutturazione, o portare del materiale all'interno dell'edificio, allo stesso modo, nel campo educativo, vengono innalzate delle "impalcature" che possiedono lo stesso carattere di provvisorietà e indispensabilità. Se, infatti, gli operai, terminato il loro lavoro, smontano le strutture esterne perché ormai inutili, così, l'adulto, il formatore, l'insegnante, una volta sostenuto l'apprendimento dell'alunno attraverso l'utilizzo di diverse strategie e tecniche educative, deve "fare un passo indietro" per lasciare che il soggetto sia libero di esercitare quanto appreso. Sebbene, infatti, il supporto offerto sia necessario per anticipare e agevolare il processo di maturazione delle funzioni richieste per svolgere autonomamente un compito, (come sono necessarie agli operai le impalcature per compiere il proprio lavoro), esso deve essere sottratto, dopo aver espletato la sua funzione, affinché l'allievo sia effettivamente spinto a mettersi in gioco e mostrare il grado di autonomia raggiunta, svolgendo nella pratica quanto imparato.

Quanto appena affermato mette in evidenza la funzione attivatrice che lo *scaffolding* detiene nei confronti del *tutee*, il soggetto accompagnato, il quale, infatti, non è mai oggetto passivo, esonerato dalle proprie responsabilità e dall'impegno personale (Piolanti, 2007). Come afferma Piolanti (2007) se, inizialmente, l'allievo tende a indentificarsi con il modello che gli viene presentato, in seguito, man mano che costruisce la propria identità, abbandonerà i modelli significativi di riferimento, imparando ad assumersi le responsabilità legate alla gestione delle proprie inclinazioni e degli interessi personali.

Tornando al legame che unisce i due concetti di *zona di sviluppo prossimale* e *scaffolding*, Angeli (2002) evidenzia come essi condividano gli assunti sulla natura sociale del pensiero umano e sul legame tra cultura e funzionamento psicologico. In particolar modo la concezione vygotskijana dell'apprendimento, che può essere compreso solo in dipendenza dai fattori sociali e culturali che influenzano gli individui, costituisce la base di riferimento teorica per lo *scaffolding*, a cui fornisce anche un apparato terminologico. Quindi, secondo la teoria socioculturale, l'apprendimento avviene grazie alla partecipazione a esperienze sociali, in cui il soggetto "più esperto" che fornisce lo *scaffolding*, progressivamente lo sottrae a quello "meno esperto" il quale, grazie all'aiuto ricevuto, ha maturato modi di pensare, ha sviluppato abilità ed ha imparato ad interpretare

le situazioni. Alla base dello *scaffolding*, dunque, si ritrovano i concetti di condizionamento socioculturale come origine dello sviluppo cognitivo e di mediazione come modalità necessaria alla costruzione della comprensione, ossia due elementi fondanti della teoria socioculturale di Vygotskij.

1.3 Il tutor dell'apprendimento e il ruolo dell'educatore

Gaggioli e Sannipoli (2018) evidenziano come oggi, nel contesto italiano, l'educazione sia chiamata a rispondere a nuove emergenze, soprattutto in termini di sostegno allo studio e riduzioni di ostacoli all'apprendimento e alle attività di stampo sociale che si presentano davanti ai ragazzi con Bisogni Educativi Speciali (BES) e Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). La Dir. M. del 2012³ specifica che: "L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Quest'area dello svantaggio scolastico, che comprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni Educativi Speciali (in altri paesi europei: *Special Educational Needs*). Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale". Davanti, dunque, a tale richiesta di sostegno nelle attività di studio da parte della categoria dei BES, c'è bisogno di un intervento specifico, personalizzato e competente, un lavoro che invoca la figura dell'educatore (Gaggioli e Sannipoli, 2018). In Italia, l'educatore professionale socio-pedagogista è "un professionista operativo di livello intermedio che svolge funzioni progettuali e di consulenza con autonomia scientifica e responsabilità deontologica. [...]. L'educatore professionale socio-pedagogico valuta, progetta, organizza e mette in atto progetti, interventi e servizi educativi e formativi in ambito socio-educativo, socio-assistenziale e socio-sanitario, [...], collaborando con altre figure professionali, e stimola i gruppi e gli individui a

³MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2012). Direttiva del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*, art. 1, *Bisogni Educativi Speciali (BES)*

perseguire l'obiettivo della crescita integrale e dell'inserimento o del reinserimento sociale, definendo interventi educativi, formativi, assistenziali e sociali, anche in collaborazione con altre agenzie educative.”⁴

Il comma 2 dell'articolo sopracitato, poi, mette in luce le diverse strutture destinate a essere luogo di lavoro della figura professionale appena delineata, concludendo che essa, nello specifico ambito che le compete, può svolgere attività didattica e di sperimentazione.

In base, dunque, a quanto esplicitato dalla normativa, l'educatore socio-pedagogico si configura come il professionista più indicato per prendersi in carico la gestione dell'area dello svantaggio scolastico.

Si delinea, così, l'ambito di competenza del *tutor dell'apprendimento*, il quale si differenzia dalle altre espressioni di tutorato quello giuridico, accademico, lavorativo, scolastico in generale, perché va a rappresentare, per gli studenti BES, un “ponte”, un anello di congiunzione tra la famiglia e il contesto scolastico (Gaggioli e Sannipoli, 2018).

Le funzioni specifiche di questa figura, come riportano Gaggioli e Sannipoli (2018), si declinano in diverse forme di supporto, primo tra tutti, quello riguardante *il metodo e le strategie di studio*. Il tutor dell'apprendimento, cioè, si focalizza sulla maturazione della consapevolezza riguardo il proprio stile cognitivo, sulla motivazione, sulle strategie di comprensione, sulla memoria e sull'organizzazione delle attività di studio. Per il tutor un primo passo verso la conquista di un'autonomia allo studio, consiste proprio nel guidare lo studente a conoscere e capire quale tra i diversi stili di apprendimento esistenti predilige. Potrebbe, infatti, preferirne uno globale (fornisce un quadro d'insieme) o analitico (attento ai dettagli e ai particolari), verbale (basato su un codice linguistico) o visivo (comprende elementi viso-spaziali). Lo studente è accompagnato anche a comprendere se ritiene più adatto analizzare le informazioni in maniera intuitiva o sistematica e risolvere compiti con uno stile più riflessivo, procedendo con lentezza e accuratezza, o impulsivo, attraverso un'elaborazione veloce dei dati. Un'ulteriore funzione del tutor dell'apprendimento consiste nel *supporto al lavoro pomeridiano*, in cui l'educatore “ha il difficile compito di rendere intelligibili e accessibili questi nuclei fondanti delle discipline ai ragazzi che, per qualche motivo, fanno fatica a

⁴ Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*, art. 3, comma 1

raggiungerli” (Rialti, 2016, citato da Gaggioli e Sannipoli, 2018 p. 197). Quindi, oltre a padroneggiare il sapere che è chiamato a rendere accessibile, il tutor deve saper attivare strategie di individualizzazione rispetto alle diverse materie da affrontare, scegliendo, inoltre, se organizzare l’attività in momenti individuali o piccoli gruppi. Un’ulteriore attività di competenza del tutor che segue *all’allestimento di spazi di studio individuali e cooperativi*, consiste nell’ *affiancamento nell’utilizzo consapevole degli strumenti compensativi*. L’educatore deve, cioè, conoscere e saper utilizzare gli strumenti proposti dalla scuola allo studente con disturbo specifico, in quanto auspicabili mediatori e facilitatori dell’apprendimento. Infine il tutor dell’apprendimento gioca un ruolo fondamentale di *mediazione tra scuola, famiglia e servizi socio-sanitari*, impegnandosi a comunicare, in un’ottica di condivisione, i progressi e gli ostacoli riscontrati lungo percorso scolastico, mostrandosi attivo anche nel proporre i possibili interventi da effettuare al fine di facilitare il processo di apprendimento dello studente.

Per ciò che concerne la formazione professionale del tutor dell’apprendimento, Gaggioli e Sannipoli (2018) hanno individuato la presenza di corsi proposti dalle università, enti privati e associazioni nazionali con almeno 48 ore di didattica erogata, aperti, in maniera differenziata, a laureati, educatori, pedagogisti, logopedisti, e anche a figure professionali dell’ambito sanitario e socioeducativo. Gli insegnanti sono l’unica categoria che può accedere a tutti i corsi. Sebbene le tipologie di corso offerte siano varie, tanto che la figura del tutor dell’apprendimento viene anche denominata “Tecnico dell’Apprendimento, *Homework Tutor* o tutor specifico per DSA” (Gaggioli e Sannipoli, 2018 p. 200), esse presentano alcune caratteristiche comuni, come la specificità del lavoro di accompagnamento nello svolgimento pomeridiano dei compiti di studenti con diagnosi di DSA e BES. Dai dati raccolti, (Gaggioli e Sannipoli, 2018) l’obiettivo generale di tali corsi si può declinare nel:

- fornire non solo gli strumenti teorici e metodologici riguardanti i molteplici aspetti dell’apprendimento, ma anche quelli necessari per progettare interventi volti a promuovere l’apprendimento, a diversi livelli e a ambiti disciplinari;

- sviluppare competenze specifiche ed acquisire conoscenze tecniche utili che permettano di progettare, gestire e valutare gli interventi di supporto effettuati nel contesto scolastico e formativo;
- fornire gli strumenti teorici e metodologici necessari per supportare, nei diversi gradi d'istruzione e ambiti disciplinari, i processi di apprendimento degli studenti con diagnosi di DSA;
- sostenere lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze che, in generale, sono richieste per seguire studenti con DSA nella fascia della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Gaggioli e Sannipoli (2018) proseguono nella loro analisi, elencando le caratteristiche professionali del personale che i corsi si impegnano a formare. Le diverse qualifiche del tutor prevedono la capacità di seguire e sostenere i ragazzi con DSA e/o BES, promuovendo l'autonomia, la partecipazione e l'integrazione all'interno del contesto scolastico, anche attraverso l'utilizzo di tecnologie informatiche e metodologie didattiche attive. Inoltre la figura del tutor deve saper accompagnare gli studenti nel lavoro pomeridiano dei compiti a casa, puntando al graduale incremento della loro autonomia, e deve fungere da mediatore nei processi comunicativi tra scuola e famiglia. I contesti professionali in cui il tutor dell'apprendimento opera comprendono quello didattico-pedagogico, in cui il compito di tale figura prevede di aiutare al raggiungimento del loro potenziale gli studenti con DSA e ADHD (Disturbo da Deficit di Attenzione e Iperattività), i quali faticano ad applicare adeguate strategie di studio. Il tutor dell'apprendimento può operare anche in maniera domiciliare, offrendo il proprio supporto nelle abitazioni degli utenti, e nell'extra-scuola, lavorando nei laboratori per il metodo di studio o nei Dopo scuola specialistici, rivolti agli studenti con DSA della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado per promuovere la loro autonomia.

In conclusione, Gaggioli e Sannipoli (2018) traggono dalla loro ricerca che il tutor dell'apprendimento si può definire come “una figura esperta con una formazione specifica [...] che funge da insegnante, facilitatore, supervisore; sostenendo e coordinando i processi cognitivi, emotivo-motivazionali e metacognitivi dell'apprendimento del *tutee*, con competenze di tipo psicologico, comunicativo-relazionale, metodologico, didattico e organizzativo, che potrà acquisire attraverso una specifica formazione.”(p.202). Tuttavia, sebbene, questo ruolo possa essere rivestito

anche da un insegnante, un operatore scolastico oppure un genitore che abbiano seguito uno specifico corso di formazione, andrebbe rivendicata l'importanza e la centralità della figura dell'educatore. Infatti il lavoro richiesto a un tutor esperto nei processi di apprendimento consiste nell'interpretare il tempo, non come un monotono susseguirsi lezioni, bensì come momento di cura educativa. La mediazione e l'apprendimento di cui si fa carico il tutor, dovrebbero essere intese, dunque, come sue specifiche forme: il sostegno che viene porto allo studente si esprime in un'assunzione di responsabilità orientata alla premura, alla riverenza, alla condivisione dell'essenziale e al coraggio di intraprendere iniziative.

Dunque, affinché i compiti a cui è chiamato il tutor siano significativi ed efficaci, tale cura va e inserita all'interno di una cornice pedagogica di cui il profilo dell'educatore (avente come requisito di partenza una laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19), conosce, comprende le caratteristiche e le forme d'espressione.

Capitolo II

Il rapporto tra il tutor e l'apprendimento.

Uno sguardo ai processi, ai soggetti e agli strumenti di supporto

2.1 Perché tutor *dell'apprendimento*?

Dopo aver delineato in generale chi è tutor dell'apprendimento e quale ruolo riveste, è bene approfondire maggiormente gli aspetti principali su cui si focalizza il lavoro di questa figura. Per cominciare vorrei partire analizzando ciò che contraddistingue tale tipologia di tutor dalle altre, già visibile dal titolo che le viene assegnato, ossia il focus che essa ripone sull'apprendimento. Secondo Cornoldi (2018), *l'apprendimento* consiste nei cambiamenti che riguardano sia le conoscenze inferibili, principalmente, attraverso il linguaggio, ma anche i comportamenti stabili con cui una persona reagisce a una stessa situazione. Esso richiede che la mente percepisca, ragioni, elabori, presti attenzione, metta in atto sistemi di memoria, oltre che a mantenersi motivata, riflettere su se stessa e provare emozioni positive. Infatti, secondo la psicologia cognitiva, orientamento che mette al centro i processi e le abilità cognitive della mente, l'apprendimento si declina in processi cognitivi e metacognitivi. I primi si riferiscono all'attenzione, alla percezione, alla memoria, al pensiero e all'intelligenza; i secondi, invece, comprendono anche gli aspetti motivazionali ed emotivi dell'apprendimento. Il tutor dell'apprendimento, quindi, ha il compito di conoscere tutti questi elementi che stanno alla base dell'attività cognitiva e metacognitiva dell'individuo, fungendo da facilitatore, guida e sostegno nell'individuazione da parte del *tutee* del proprio *stile di apprendimento*, inteso come la modalità attraverso cui ci si accosta all'apprendimento e allo studio (Woolfolk, 2020).

Procedendo per step, è bene che il tutor conosca alcuni aspetti dell'*attenzione* e della *percezione* per mettere in pratica delle strategie che attirino e mantengano l'attenzione dello studente affinché costui colga il significato (cioè percepisca) del materiale da apprendere. Per esempio, dal momento che la percezione è un processo di strutturazione delle sensazioni con il fine di formare una rappresentazione dotata di significato, è

necessario che lo studente si attivi perché attribuisca valore ad uno stimolo. Bisogna, cioè, “svegliare” la sua attenzione selettiva, proiettando contenuti, evidenziando in grassetto o in colori diversi i termini chiave. Inoltre cambiare spesso tonalità di voce, posture e posizioni, modificare la modalità di presentazione dei contenuti, sbizzarrendosi con colori, caratteri e immagini, aiuta lo studente e a mantenere attiva l’attenzione per un tempo prolungato (attivazione dell’attenzione sostenuta) (Cornoldi, 2018).

Anche la *memoria* è fondamentale per la buona riuscita dell’apprendimento, dunque il tutor, per aiutare il *tutee* a memorizzare diverse tipologie di contenuto, può mettere in atto molteplici strategie, tra cui esporre il contenuto in questione attraverso una rappresentazione orale supportata da schemi o immagini. Infatti, la memoria di lavoro, addetta all’elaborazione delle informazioni, si divide in sistemi verbale, viso-spaziale ed episodico, che sono tra di loro indipendenti. Attivando, quindi, più sistemi di memoria, si limita il sovraccarico di uno solo di questi, favorendo un’elaborazione più completa delle informazioni trasmesse. Inoltre, poiché la profondità di elaborazione in fase di codifica rende più facile il recupero delle informazioni, è bene che il tutor tenga a mente di presentare i contenuti allo studente in modo accattivante, insistendo, in particolare, sull’elaborazione del significato delle informazioni. Al fine di potenziare questo procedimento si può ricorrere all’utilizzo di numerose strategie (come la ripetizione), che permettono di elaborare un maggior numero di informazioni, facilitandone l’ingresso nella memoria a lungo termine, il “magazzino” della nostra conoscenza (Cornoldi, 2018). Il tutor dell’apprendimento deve essere consapevole che, non solo a scuola, ma anche quotidianamente, ci è richiesto di *pensare, ragionare, trovare soluzioni innovative*. Dunque, per allenare lo studente a sviluppare queste abilità, il tutor oltre a presentare problemi matematici o geometrici, strettamente legati all’apprendimento, può anche sottoporre al suo *tutee* questioni inerenti alla vita quotidiana, come lo smaltimento dei rifiuti, affari economici, etc. La capacità di *problem solving* consiste nel trovare una soluzione a un quesito, partendo dalla rilevazione e dalla rappresentazione del problema, anche attraverso l’aiuto di strategie semplificate, quali l’astrazione o l’analisi mezzi-fini che consente di individuare le azioni in grado di ridurre la differenza tra lo stato di cose attuali e l’obiettivo desiderato. Inoltre, poiché il pensiero si struttura principalmente in immagini mentali (rappresentazioni visive di oggetti, scene ed eventi) e in concetti (insieme di caratteristiche associate e a una rappresentazione), promuovere una

flessibilità tra le due forme, spingendo a rappresentare eventi sia attraverso immagini che concetti, aiuta a potenziare l'abilità di pensiero del soggetto. Tale capacità di pensare trova nel ragionamento una sua declinazione particolare, specificandosi nel ragionamento induttivo e deduttivo. Il primo permette di ricavare un principio generale a partire dall'analisi di esempi specifici, mentre il secondo consente di giungere a una conclusione necessariamente vera qualora anche le premesse lo siano. Il tutor, per allenare queste due tipologie di ragionamento nell'allievo, è chiamato, da una parte, a presentargli molteplici esempi a partire dai quali lo studente può trarne una regola, dall'altra deve invitarlo a porre molta attenzione alla modalità di presentazione delle premesse di un pensiero che vuol comunicare per giungere a delle conclusioni corrette. Tutti i passaggi sottostanti ai processi di pensiero e di ragionamento è bene che siano espressi dal *tutee* con proprie parole, poiché i concetti che stanno alla base dell'attività del pensiero sono descritti a attraverso il linguaggio, sostegno del processo cognitivo stesso (Cornoldi, 2018).

Per concludere questa parte dedicata a una breve analisi sui processi cognitivi dell'apprendimento di cui il tutor deve essere sostenitore, è bene prendere in considerazione anche il ruolo giocato dall'*intelligenza*, nella sua complessa accezione. Come primo fattore il tutor deve essere a conoscenza delle diverse teorie sull'intelligenza (unitarie, globali-maturative, multiple, gerarchiche, cognitiviste) per identificare i profili diversi dei propri destinatari. Infatti, per comprendere se un suo studente ha generali difficoltà, è indicato far riferimento a teorie unitarie (come quella di Spearman), mentre, per andare a rilevare le differenze nei compiti di apprendimento, sono maggiormente indicate quelle multiple (Thurstone e Thurstone, Gardner, Sternberg) o gerarchiche (Carroll, per esempio). Il tutor deve sapere che l'intelligenza include in sé abilità cognitive e non, per cui, quando assegna un compito da svolgere al suo studente, è bene che tenga presente che tra i fattori che influiscono nel portare a termine la consegna, non ci sono solo i processi legati alla memoria, ma anche il grado di esperienza della persona nello svolgere il compito, la motivazione, gli obiettivi personali e lo stato emotivo del soggetto. In generale è importante che il tutor, davanti a una valutazione di abilità intellettive, supporti e aiuti lo studente in maniera calibrata, rispettando le sue caratteristiche e svolgendo programmi di intervento ad hoc per sostenere e garantire uno sviluppo progressivo dell'intelligenza (Cornoldi, 2018).

Il tutor dell'apprendimento ha anche il compito di guidare il proprio *tutee* verso la conoscenza metacognitiva dei processi della mente e delle auto-percezioni di sé come soggetto che apprende. Cornoldi (2018), definisce la *metacognizione* come un “costrutto che si riferisce alla riflessione e al controllo sui processi cognitivi: conoscenze, strategie, modalità, processi”. (p.101). Si tratta di un insieme di idee che ciascun individuo matura riguardo la propria mente e su ciò che essa riesce a fare a livello di auto-valutazione, strategie da mettere in atto, nozioni, credenze e pensieri. Tale processo può essere spontaneo, ma anche intenzionale, per esempio quando ci si chiede se si stia davvero utilizzando la strategia migliore. Non sempre gli studenti hanno sviluppato la capacità di interrogarsi su come funziona la propria mente e su come il suo funzionamento potrebbe migliorare, ed ecco che entra in gioco la funzione di guida e sostegno del tutor. Egli, per stimolare la metacognizione dell'alunno, potrebbe allenarlo a chiedersi, prima di svolgere i compiti, come li affronterebbe, che strategie userebbe e anche quanto pensa ricordare, per esempio, riguardo gli argomenti oggetto dei compiti. Quest'ultimo esercizio è definibile come “stima metacognitiva”, che consiste nell'effettuare una previsione riguardo la facilità di soluzione di un compito, per esempio, prima che questo venga affrontato. Le stime metacognitive rappresentano meta-giudizi sulle nostre conoscenze e possono essere effettuate, appunto, prima del compito, durante il compito, facendo previsioni sulla prossimità alla soluzione e, quindi, sul successo nella ricezione di questa, e anche dopo il compito, esternando le impressioni riguardo a quanto si è saputo o meno (cfr. TAB 6.1 p.102). Una volta concluso l'esercizio assegnato, il tutor può verificare insieme al suo *tutee* le sovra o sotto-stime che, con l'esperienza, sono destinate a diventare sempre più precise e puntuali.

Un altro aspetto importante da tenere in considerazione è il controllo metacognitivo, che comprende i processi autoregolativi messi in atto per verificare la corretta applicazione e l'efficacia di una strategia scelta per risolvere un compito. Il ruolo del tutor è quello di fornire allo studente molteplici strategie (ripetizione, organizzazione, elaborazione verbale, abilità di riassumere, ...), per poi stimolarne la selezione e l'adozione di una o più. In base al risultato ottenuto, poi, al *tutee* è bene fornire un feedback. Il riscontro che il tutor dà all'alunno influisce sugli stati personali e motivazionali del soggetto, modificando le convinzioni attributive sull'impegno e le abilità, la motivazione acquisita,

la motivazione intrinseca ed altri fattori (Borkowski & Muthukrishna, 2011, cfr. fig. 2.5 p.26). È per questo importante incentrare il feedback sulla prestazione (“hai fatto bene”), anziché sulla persona (“sei bravo”) ed enfatizzare l’importanza del miglioramento e dell’impegno strategico, accompagnando il *tutee* a riconoscerne il ruolo fondamentale nella buona riuscita o meno di un compito. In sintesi un buon tutor deve essere portavoce e sostenitore della teoria incrementale che porta a valutare l’impegno come particolarmente cruciale, a credere che le abilità sono in crescita, che l’esercizio, l’esperienza e l’applicazione possono determinare un miglioramento delle proprie conoscenze, favorendo così una rappresentazione di sé come persona che apprende, migliora, e sostiene un approccio motivato al compito grazie alla presenza di obiettivi di padronanza piuttosto che di prestazione (Cornoldi, 2018).

Poiché, dunque, gli aspetti motivazionali legati al sentirsi competenti e padroni del proprio processo di apprendimento sono fondamentali per favorire un approccio positivo verso il compito, il tutor dell’apprendimento è anche chiamato a fornire allo studente che segue strategie di motivazione e auto-motivazione. Come riporta Cornoldi (2018), la *motivazione* è il risultato del prodotto tra le aspettative di riuscita e il valore dato al compito, per cui, si può dire che ciò che ci motiva sono i compiti che sappiamo fare, se crediamo che sono importanti per noi. Forte di questa consapevolezza il tutor, davanti a situazioni di scoraggiamento, sa di poter sostenere i processi motivazionali valorizzando le stime di successo e promuovendo emozioni anticipate di soddisfazione. Davanti a situazioni di difficoltà è fondamentale mettere in atto tutte le strategie per spingere il *tutee* ad affrontare il compito, sebbene questo risulti insormontabile. In questi casi il tutor può aiutare lo studente mostrando esempi di altri che ce l’hanno fatta, incoraggiandolo a provarci, mostrando interesse e partecipazione e valorizzando i progressi mostrati piuttosto che i risultati ottenuti. Affinché lo studente sia spinto ad attribuire valore al compito, poi, è importante trovare connessioni tra gli argomenti trattati e la sua realtà, stimolare la sua curiosità e il suo interesse presentandogli esercizi nuovi, coinvolgenti, abbastanza complessi da stimolarlo, ma non troppo complicati per evitare di generare ansia e confusione.

Per concludere il discorso sugli aspetti dell’apprendimento che il tutor deve tenere in considerazione, non bisogna dimenticare l’innegabile importanza che rivestono le *emozioni*. Tra i tanti compiti che spettano al tutor dell’apprendimento, infatti, c’è anche

quello di saper sostenere la gestione dell'emozione negativa che talvolta può scaturire nello studente che non vuole o non riesce a svolgere un compito, aiutandolo, invece, a provare emozioni piacevoli, quali la gioia, l'entusiasmo, il piacere, la soddisfazione. Queste, infatti sono importanti perché ampliano le risorse che si hanno a disposizione, favorendo l'apprendimento, l'attenzione, la creatività e la voglia di mettersi in gioco. A questo scopo, il tutor è tenuto a individuare modalità e contesti che favoriscano un vissuto emotivo piacevole, per esempio attraverso il contagio emotivo, oppure comunicando le aspettative di riuscita, promuovendo, così, percezioni che influenzano le valutazioni di controllo e valore. Egli deve, inoltre, rendere lo studente consapevole che i compiti possono non piacere subito, perché cominciare può essere difficile, ma che affrontandoli, dividendo grossi obiettivi in parti più gestibili, poi si proveranno coinvolgimento e soddisfazione. Più è frequente l'esperienza di vissuti emotivi piacevoli, maggiore è la propensione a provarne altri (Cornoldi, 2018), questa è la catena positiva di cui anche il tutor dell'apprendimento si impegna ad essere artefice.

2.2 I soggetti del tutoraggio: studenti con bisogni educativi speciali

Come già delineato nell'ultimo paragrafo del capitolo precedente, il tutor dell'apprendimento rivolge la propria attività di sostegno verso una particolare categoria politica/pedagogica di studenti (Emili, 2020), ossia quelli con BES (bisogni educativi speciali), in cui vengono compresi bambini e ragazzi che presentano difficoltà di apprendimento.

Molte sono le ragioni, scrive Cornoldi (2018), che portano ad avere difficoltà di apprendimento, come diversi sono i profili sottostanti e i livelli di gravità. Alcune di queste non sono dettate da problemi cognitivi o cause specifiche, ma possono essere il frutto di uno *svantaggio socioculturale*, a partire dal contesto familiare e culturale dello studente. Altre sono legate alle caratteristiche individuali dello studente (emozione, motivazione, difficoltà di autocontrollo), alla qualità del contesto scolastico o dell'istruzione. Alcune sono associate a disturbi importanti come l'*ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)*, disturbi dello spettro autistico o problemi emotivi gravi. Altre difficoltà sono frutto di *disabilità cognitive*, motorie o sensoriali, oppure di *disturbi specifici dell'apprendimento (DSA)*, che non sono condizionati né da disabilità né da carenze educative culturali.

Come riporta Emili (2020), in Italia, è la Direttiva 27 dicembre 2012⁵ che tutela gli studenti BES, e in particolare sottolinea anche come quegli studenti che si trovano in situazioni di svantaggio linguistico, culturale, socio-economico, quelli affetti da disturbi clinicamente fondati non ricadenti nelle previsioni delle leggi 104/1992⁶ e 170/2010⁷ (che vedremo in seguito), quelli con disturbi d'ansia, d'umore, di attenzione e iperattività (ADHD) e anche coloro con il funzionamento intellettivo limite e gli alunni intellettivamente plus dotati, abbiano diritto a realizzare pienamente le loro potenzialità, sebbene le difficoltà che potrebbero incontrare a scuola. Verso la conclusione dell'articolo 1.2 della Direttiva, difatti viene affermato che “un approccio educativo, non meramente clinico – secondo quanto si è accennato in premessa – dovrebbe dar modo di individuare strategie e metodologie di intervento correlate alle esigenze educative speciali, nella prospettiva di una scuola sempre più inclusiva e accogliente [...]”.

Guardando più nello specifico il disturbo di ADHD, esso è un disturbo evolutivo caratterizzato da problemi di attenzione, iperattività e impulsività, che si possono manifestare a diversi livelli di rilevanza. Uno studente con ADHD manifesta difficoltà a mantenere l'attenzione sostenuta, su un compito o un'attività, dimostra il bisogno continuo di muoversi e la tendenza a rispondere in maniera impulsiva agli stimoli ambientali. Dati questi fattori, al soggetto risulta difficile affrontare compiti che richiedono pianificazione e autoregolazione, oltre che non riuscire a svolgere le normali attività in classe. Se le difficoltà dimostrate dall'alunno appaiono primarie, molto probabilmente, si tratta di un caso con presenza di un disturbo specifico dell'apprendimento associato a un disturbo da deficit di attenzione e iperattività (Cornoldi, 2018).

Passando a un'altra categoria di studenti con difficoltà di apprendimento, coloro che sono tutelati dalla legge 104 del 1992 corrispondono agli studenti con disabilità intellettiva (DI), a cui è garantita una formazione adeguata a scuola (articolo 12, legge 104/92). Ciò che accomuna gli studenti con DI è che le difficoltà di apprendimento, più o meno marcate

⁵ Direttiva del 27 dicembre 2012. *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*. MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2012).

⁶ Legge 104/1992 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale n.39 del 17-2-1992

⁷ Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18-10-2010

a seconda dei casi, sono prevalentemente generalizzate, e che il criterio principalmente utilizzato per definire un deficit cognitivo è attribuito a un punteggio di intelligenza corrispondente a un quoziente intellettivo minore di 70, ossia di due deviazioni standard al di sotto della media (Cornoldi, 2018). Per quanto riguarda la diagnosi di DI, Cornoldi (2018) riporta, a partire dal *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentale* del 2013, che sono tre i criteri che devono essere presenti :

- Deficit delle funzioni intellettive, come il ragionamento, la pianificazione, il pensiero astratto, l'apprendimento scolastico o dall'esperienza, confermato da valutazione clinica e test standardizzati;
- Deficit del funzionamento adattivo, che consiste nel mancato raggiungimento degli standard di sviluppo per l'indipendenza personale e la responsabilità sociale;
- Insorgenza di deficit intellettivi e adattivi in età evolutiva, a sottolineare il fatto che la disabilità, ad oggi, non è più relegabile al solo piano cognitivo. Se un individuo ha un livello intellettivo basso, ma nel suo contesto di vita è sufficientemente autonomo, non viene emessa diagnosi di DI.

È opportuno, ora, porre il focus sui ragazzi con disturbi specifici di apprendimento, denominati come DSA. Come afferma Emili (2020), per una definizione puntuale dei disturbi, in riferimento al mondo della scuola italiana, è opportuno riferirsi alla Legge 170 emanata il 10 ottobre 2010. L'articolo 1 afferma che: “La presente legge riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati DSA, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.”

Nella Legge viene evidenziato, in linea con i principali manuali diagnostici, come il funzionamento intellettivo di una persona con DSA sia integro e il quoziente intellettivo nella norma. Disturbi quali la dislessia possono, comunque, più o meno limitare alcune attività della vita quotidiana quali la comprensione del testo, le strategie di studio, la pianificazione del lavoro. La discrepanza tra profilo cognitivo e prestazioni può, inoltre, causare difficoltà nella gestione delle proprie emozioni e manifestazioni di ansia da prestazione, scarsa autostima e basso livello di autoefficacia (Emili, 2020). Ai fini della legge i disturbi sono così intesi:

- Dislessia: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura.
- Disgrafia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica.
- Disortografia: disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di trascodifica.
- Discalculia: disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri.

Prima di approfondire ciascuno di essi, è bene rendere note anche le peculiarità che accomunano i DSA. Tra le loro caratteristiche è individuabile la *specificità*, per cui ogni disturbo interessa uno specifico dominio di abilità in modo significativo ma circoscritto. Segue la *discrepanza* tra l'abilità deficitaria e il funzionamento intellettivo generale che è nella norma. Per ciò che concerne il *livello di compromissione*, l'abilità specifica, valutata attraverso test standardizzati, deve risultare significativamente deficitaria, riportando un punteggio al di sotto di due deviazioni standard rispetto ai valori attesi per la classe di appartenenza. Inoltre, trattando i *criteri di esclusione*, non devono essere presenti altre condizioni come menomazioni sensoriali o neurologiche, svantaggio culturale, importanti disturbi della sfera emotiva che possano influenzare i risultati dei test. Infine la comparsa dei disturbi è determinata dall'interazione tra fattori ambientali e biologici i quali mettono in luce *il carattere neurobiologico delle anomalie processuali* (Cornoldi, 2018).

Partendo con il primo dei DSA citati precedentemente, ossia la *dislessia*, essa rappresenta una neuro diversità, una condizione che può evolvere positivamente nel tempo grazie ad attività mirate, costanti e possibilmente precoci nel tempo. Questo disturbo è caratterizzato dalla difficoltà resistente e persistente nell'apprendere e automatizzare le abilità di lettura e di scrittura (Emili, 20202). Lo studente dislessico presenta un'incapacità a leggere in maniera adeguata rispetto ai compagni di pari età e scolarizzazione, quando non è, in generale, compromessa la capacità di comprensione del testo né la componente cognitiva (Cornoldi, 2018). I profili della dislessia variano in maniera differente da soggetto a soggetto: in alcuni è compromessa maggiormente la via lessicale alla lettura, in altri quella fonologica. La

prima corrisponde al riconoscimento visivo di una parola nella sua globalità e in base al suo aspetto, ed è necessaria per consentire una lettura automatizzata. Invece la via fonologica permette di trasformare ogni segno grafico nel suo suono corrispondente, indispensabile nei processi di acquisizione della letto-scrittura. Le due vie sono complementari, poiché entrambe servono per garantire una lettura efficace e fluente. La dislessia “grave” si verifica quando il disturbo compromette in maniera importante entrambe le vie (Emili, 2020). Dunque i problemi di decodifica portano i lettori con dislessia a sperimentare una lettura affaticata, in cui talvolta ne è compromessa la velocità, altre volte la correttezza, oppure entrambi gli aspetti (Cornoldi, 2018).

Proseguendo con la visione dei restanti disturbi specifici dell’apprendimento, la *disgrafia* è la difficoltà specifica a carico dell’aspetto grafo-motorio della scrittura strumentale, che risulta illeggibile, lenta e disordinata. Il disturbo riguarda, quindi, l’attività motoria fine della mano che scrive, ossia il primo livello del processo di scrittura. In genere lo studente disgrafico è riconoscibile dal fatto che impugna male la penna, preme troppo o troppo poco sul foglio, usa male lo spazio e non collega bene i grafemi tra di loro. Per una sua diagnosi sono utilizzate prove in cui si richiede di scrivere in corsivo, senza interruzione per un minuto, parole e numeri, oppure viene richiesto di copiare un testo in un tempo stabilito. In base alla velocità di scrittura, espressa dal numero di grafemi scritti, la qualità e la comprensibilità del tratto grafico, si evincono gli elementi caratterizzanti del disturbo (Cornoldi, 2018).

La *disortografia* è legata a un deficit di funzionamento delle componenti centrali del processo di scrittura delle parole, che comporta ad avere un disturbo nel processo di associazione e trascrizione fonema e grafema. Al fine di diagnosticare questo disturbo, si usano prove standardizzate, nello specifico dettati di liste di parole e non parole, dettato di brano, di frasi con parole omofone e non omografe (come “anno” e “hanno”). La variabile critica considerata è il numero di errori commessi dallo studente rispetto alla prestazione della sua classe di appartenenza, in relazione ai quali errori è necessaria un’analisi per comprenderne la tipologia e, di conseguenza, predisporre un intervento sia di tipo clinico che di tipo educativo (Cornoldi, 2018).

Infine la *discalculia* si riferisce alla difficoltà nell’elaborazione del numero e nell’acquisizione delle abilità di calcolo. Il disturbo può delinarsi come debolezza nella strutturazione cognitiva delle componenti di cognizione numerica (lettura e scrittura di

numeri, giudizio di numerosità e seriazioni numeriche), oppure come difficoltà nel mettere in atto le procedure riguardanti il calcolo vero e proprio. Le prove che vengono utilizzate per la diagnosi provvedono di verificare la capacità dello studente di riconoscere e differenziare la numerosità, insieme all'accuratezza e velocità nell'esecuzione dei calcoli.

Conclusa l'esposizione delle principali tipologie di difficoltà di apprendimento che possono rientrare nella categoria BES, vorrei riportare in breve la riflessione condotta da Emili (2020) sulla correttezza dell'uso della parola "disturbo" per riferirsi agli studenti con DSA. In un'ottica pedagogica di valorizzazione delle differenze, infatti, è preferibile impiegare il termine "caratteristica", poiché questa parola favorisce una rappresentazione positiva e, soprattutto, non stigmatizzante del funzionamento delle persone con difficoltà di apprendimento.

2.3 Strumenti e strategie a supporto dell'apprendimento

Delineate le principali componenti dell'apprendimento ed individuati i soggetti che presentano difficoltà in alcune delle sue sfere, è bene evidenziare gli strumenti e le strategie che le figure educative, tra cui anche il tutor dell'apprendimento, possono e devono mettere in atto per permettere agli studenti di realizzare al meglio le loro potenzialità.

Partendo da una misura esplicitata nelle *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011)⁸, il Piano Didattico Personalizzato (PDP) è, per i docenti, in raccordo con la famiglia, un documento da redigere obbligatoriamente quando ci si trova in presenza di studenti con BES (Emili, 2020). Il termine *piano* richiama il bisogno di una pianificazione consapevole delle strategie, delle misure e dei mediatori didattici utili alla rimozione di barriere all'apprendimento e a favorire la realizzazione del proprio potenziale. Il termine *didattico* richiama strategie didattiche, nonché accomodamenti ragionevoli e necessari a garantire l'accesso ai materiali di studio; il termine *personalizzato*, infine, richiama l'esigenza di un piano pensato e calibrato sulla persona con DSA (Emili, 2020).

⁸ MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici di apprendimento*, allegate al D.M. 12 luglio 2011.

Questo documento, nel quale, quindi, vengono definite e ufficializzate, per ogni disciplina, strategie didattiche personalizzate e individualizzate, trova origine nel Decreto Ministeriale 5669⁹: “La scuola garantisce ed esplicita, nei confronti di alunni e studenti con DSA, interventi didattici individualizzati e personalizzati, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, con l’indicazione degli strumenti compensativi e delle misure dispensative adottate”. (art. 5) Come riporta Emili (2020), i contenuti minimi che, obbligatoriamente, devono essere contenuti ed esplicitati nel documento, sono i dati anagrafici dell’alunno; la tipologia del disturbo; le attività didattiche individualizzate; le attività didattiche personalizzate; gli strumenti compensativi utilizzati; le misure dispensative adottate e le forme di verifica e valutazione personalizzate.

Il PDP, inoltre, è un documento flessibile e modificabile quando necessario, anche grazie alle indicazioni della famiglia e dei clinici, che possono fornire opinioni, ad esempio, sull’efficacia o meno di uno strumento compensativo nel raggiungimento di un grado di autonomia e sicurezza tali che possano permetterne l’abbandono (Emili, 2020).

Visti i contenuti del PDP, è bene focalizzarsi su quelle che sono denominate le misure dispensative e strumenti compensativi da adottare in linea con il profilo dello studente. Le prime sono “interventi che consentono all’alunno o allo studente di non svolgere alcune prestazioni che, a causa del disturbo, risultano particolarmente difficoltose e che non migliorano l’apprendimento”. (Linee guida sui DSA, 2011, p.7). Esse, sempre sulla base delle Linee guida, comprendono molte agevolazioni, tra cui la dispensa dall’uso del corsivo e/o dello stampato minuscolo; la dispensa dalla scrittura sotto dettatura di testi e/o appunti; la dispensa dal ricopiare testi o espressioni matematiche dalla lavagna; la dispensa dallo studio mnemonico delle tabelline, delle forme verbali, di poesie intere, di date, ecc.; fino alla riduzione dei compiti assegnati per casa a livello quantitativo e non qualitativo, adattando ragionevolmente le pagine da studiare e diminuendo degli esercizi senza, tuttavia, modificare gli obiettivi. Gli strumenti compensativi, invece, “sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell’abilità deficitaria [e] sollevano l’alunno o lo studente con DSA da una prestazione resa difficoltosa dal disturbo, senza peraltro facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo” (Linee guida sui DSA, 2011,

⁹ Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. *Linee guida disturbi specifici di apprendimento*

p. 7). Esempi riportati dalle Linee guida consistono nell'utilizzo del computer e/o del tablet in classe (per scrivere, leggere, registrare piccole parti di lezione, fotografare lavagna, ecc.); nell'utilizzo di risorse audio (file audio digitali, audiolibri, parti della lezione registrate dal docente, ecc.); nell'utilizzo di programmi di videoscrittura con correttore ortografico (vocale) e con sintesi vocale (attivabile in scrittura e lettura). Quest'ultima, come riporta Emili (2020), permette l'ascolto/ lettura di libri, storie e documenti in formato digitale visualizzati sullo schermo del proprio device. Essa non sostituisce completamente la lettura autonoma, ma rafforza un altro modo di leggere che coinvolge al contempo il canale visivo e quello uditivo. Altri strumenti compensativi prevedono l'impiego della calcolatrice (possibilmente vocale per ridurre gli errori di battitura); di fogli di calcolo o ausili per il calcolo (linee dei numeri cartacee e analogiche, ecc.); di schemi e tabelle, elaborate dal docente e/o dall'alunno/a, (ad esempio tabelle delle coniugazioni verbali, formulari, ecc.) come supporto durante compiti e verifiche; l'utilizzo di mappe concettuali/mentali (elaborate dal docente, co-costruite con l'alunno o la classe, o create dall'alunno stesso una volta raggiunto un idoneo livello di competenza) a supporto di interrogazioni e prove di valutazione, etc....

Cornoldi (2018) afferma che l'uso di schemi grafici (o mappe) riveste un ruolo rilevante tra le strategie di elaborazione del materiale. Questi hanno lo scopo di rappresentare in maniera visiva e sintetizzata le informazioni contenute in più pagine del testo, evidenziandone i legami attraverso l'utilizzo di simboli. Aggiunge Emili (2020) che le mappe supportano forme di apprendimento significativo, ovvero permettono allo studente di mettere in relazione le nuove informazioni con altre che già possiede nella sua impalcatura conoscitiva. Oltre a fornire una visione preliminare degli argomenti da apprendere, possono facilitare gli studenti nella presa di coscienza delle eventuali lacune, permettendo la rappresentazione delle nuove conoscenze collegate alle precedenti. La mappa, quindi, non è solo un prodotto, non è il fine, bensì un mezzo per rappresentare graficamente la conoscenza. È il risultato di un complesso processo metacognitivo di elaborazione e riorganizzazione logica delle conoscenze esplicitate secondo precise regole di composizione. Esistono moltissime tipologie di mappe che si diversificano in base alla tipologia di testo o argomento (Cornoldi, 2018) e secondo loro natura e funzione. La mappa mentale,

riporta Emili (2020), per esempio, rappresenta, meglio di qualsiasi altra forma di rappresentazione della conoscenza, il pensiero multilaterale e radiale del cervello. Questa rappresentazione dinamica favorirebbe, grazie ai processi di associazione, l'acquisizione di una maggior consapevolezza del proprio pensiero, nonché lo sviluppo del pensiero divergente. Si delinea come una strategia utile nel prendere e organizzare appunti, nel riassumere un testo, nel rispondere a domande d'esame e nel supportare una presentazione durante un'interrogazione. Diviene, così, uno strumento compensativo nella misura in cui permette il recupero di etichette lessicali e sostiene il filo logico del ragionamento. Rispetto a quella appena descritta, la mappa concettuale consiste in una rappresentazione grafica di concetti espressi in forma sintetica (parole-concetto) all'interno di una forma geometrica (nodo) e collegati fra loro da linee (freccie) che esplicitano la relazione attraverso parole legame. Essa parte sempre da una domanda o un concetto centrale, collocato in cima alla mappa, che guiderà l'identificazione dei concetti pertinenti, i quali si sviluppano verso il basso secondo livelli gerarchici. Tutti i nodi pertinenti dovranno essere esplicitati e collegati tra loro per chiarire le relazioni. A tal fine, devono essere collegati fra loro con delle frecce contrassegnate da etichette-legame che esplicitino coerentemente la relazione tra due concetti. Le mappe concettuali divengono strumenti compensativi nella misura in cui facilitano il recupero delle etichette lessicali e delle informazioni di base. Infine si possono creare anche mappe in digitale, permettendo allo studente di ricorrere a ulteriori strumenti compensativi nella fase della creazione: sintesi vocale, dettatore vocale, correttore ortografico, personalizzazione del testo (in termini di carattere, grandezza, interlinea, colore, contrasto sfondo, ecc.) (Emili, 2020).

Per concludere il discorso sugli strumenti indicati come supporto alle difficoltà di apprendimento, l'utilizzo delle tecnologie nella didattica si presenta, soprattutto oggi, come un importante spunto di riflessione. La scelta di strumenti tecnologici deve sempre partire da un'analisi reale dei bisogni formativi emersi in un determinato ambiente e della consapevolezza che l'utilizzo degli stessi non genera automaticamente apprendimento. È fondamentale che essi, infatti, siano supportati da modelli d'uso didattico e competenze digitali orientate al raggiungimento dell'autonomia (Emili, 2020).

Emili (2020) evidenzia che le differenze nei livelli di apprendimento con o senza

tecnologie sono determinate dalla qualità delle interazioni che comportano, ad affermare che sono i processi a determinare i risultati di apprendimento nel soggetto, e non le tecnologie in sé. È possibile quindi constatare che le tecnologie devono integrare e non replicare, o sostituire, l'insegnamento tradizionale. Le TIC, acronimo per Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, andrebbero, quindi, apprese e utilizzate strutturalmente all'interno di modelli tecnologici dell'educazione sulla base di una consapevole e preventiva scelta pedagogica e didattica (modelli d'uso, dosaggio dei tempi,...), tra cui anche la consapevolezza che tali strumenti non devono mai rappresentare un marcatore di un disturbo specifico di apprendimento o uno stigma, ma divenire strumenti di lavoro utili per tutti (in un'ottica inclusiva e di speciale normalità) e fondamentali per qualcuno. Fatta questa doverosa premessa, Emili (2020), riporta come nella didattica risultano molto efficaci le situazioni che prevedono l'uso di video tutorial/interattivi e quelle che favoriscono l'amplificazione esperienziale, attraverso l'accesso a esperienze conoscitive non esperibili diversamente (simulazioni, realtà virtuale, webcam su siti lontani, simulazione del funzionamento del corpo umano o cellulare, ecc.). Nello specifico, emerge che le tecnologie di maggiore efficacia riguardano i software orientati all'apprendimento fonologico, per il riconoscimento vocale e per il supporto nella scrittura elettronica (in termini di scrittura e ortografia). Anche se il riconoscimento vocale non è accurato al 100% ottiene comunque ottimi risultati in termini di comprensione, ortografia e riconoscimento delle parole. In particolare, sembrerebbe risultare uno strumento efficace nel migliorare la consapevolezza fonologica, poiché grazie alla presentazione bimodale delle parole, fornisce indirettamente le regole base della corrispondenza grafema-fonema. Seppur non presentino significative differenze sul piano degli apprendimenti, le tecnologie possono favorire situazioni vantaggiose per la partecipazione e la comunicazione (ad esempio e-learning, piattaforme di comunicazione, ecc.), nonché per l'amplificazione informativa, ovvero l'accesso alle fonti informative (ad esempio enciclopedie on-line, risorse multimediali per varie discipline, ecc.). La famiglia dei mediatori tecnologici mind-tool permette di sviluppare e potenziare i processi metacognitivi (ad esempio mappe concettuali e mentali, fogli di calcolo, database, sistemi esperti e dinamici, ecc.) e favorisce l'amplificazione cognitiva. Risultano di palese utilità

gli ausili tecnologici per l'accessibilità (programmi di sintesi vocale, screen reader, riconoscitori vocali, sensori, video-modeling con alunni con disturbo dello spettro autistico, dispositivi per la comunicazione vocale e in simboli, ecc.). Tuttavia, in ogni situazione occorre prestare attenzione al rischio di sovraccarico cognitivo che potrebbe essere causato, ad esempio, da un eccesso di informazioni e di funzioni tecniche da gestire (che richiedono tempo per essere apprese e automatizzate).

Capitolo III

La relazione tutoriale.

Tra cura e guida all'autonomia

3.1 La relazione tutoriale come relazione educativa

Il rapporto che si instaura tra tutor e studente è a tutti gli effetti una forma di relazione educativa, all'interno della quale l'educatore ricopre un ruolo guida. Egli, in quanto dotato di maggiore maturità, orienta un percorso per il suo alunno, portandolo da una situazione ad un'altra. Questa modalità che rimanda a una dinamica esterna, fa riferimento al significato di educazione proveniente dal verbo latino *ēdūcāre*¹⁰: "allevare", "far crescere". Se, invece, si guarda al verbo *ēdūcĕre*¹¹, "estrarre", "trarre alla luce", l'educazione si connota come un atto che fa emergere le potenzialità dell'educando. Si tratta di un movimento che parte dall'interno della persona e si proietta verso l'esterno, come evidenzia il prefisso *e-* che rimanda alla preposizione identificativa del moto da luogo o del complemento di materia, come ad alludere alla provenienza dell'oggetto. Secondo questa concezione, complementare a quella precedente, l'intervento dell'educatore è guidato da ciò che è già presente nel suo interlocutore, e funge, così, da "catalizzatore", attivando latenze sottostanti (Mari, 2019). In particolare, afferma Biasin (2018), la relazione tutoriale è caratterizzata dall'idea di sollecitudine, di presa in carico e cura verso l'altro in virtù di una finalizzazione positiva o di una teologia migliorativa verso cui tendere. Essa è una forma di relazione educativa centrata sul senso di responsabilità e di impegno affidata al tutore, il quale è chiamato ad offrire sostegno nelle difficoltà e nelle sfide che possono minare l'integrità e l'identità della persona. Come scrive Mari (2019), tale pratica educativa richiede, da parte del tutor, un coinvolgimento affettivo di fondo che possa esprimere autentica partecipazione. Tuttavia la prossimità che il tutor instaura con l'educando non deve mai assumere tratti d'intimità, ma si deve limitare a mostrarsi nella forma di genitorialità simbolica, prediligendo il

¹⁰ L. Castiglioni, & S. Mariotti, voce "ēdūco, ēdūcas, educavi, educatum, ēdūcāre", in *Vocabolario della lingua latina*. Torino, Loescher, 2014, IV edizione, p.406

¹¹ *Ibidem*, voce "ēdūco, ēdūcis, eduxi, eductum, ēdūcĕre".

distacco all'eccesso di affettuosità. Non c'è spazio per *èros*, "passione", "desiderio"¹² all'interno della pratica educativa, ma solo per *agápe*, amore affettuoso e caritatevole¹³. Afferma Biasin (2018) che, all'interno della relazione tutoriale, uguaglianza e differenza tra i soggetti coesistono antinomicamente. Il rapporto di simmetria favorisce la connessione e lo scambio, insistendo sui punti che accomunano gli attori relazionali attorno a un medesimo scopo; mentre l'asimmetria, a sua volta indispensabile, giustifica l'esistenza di una relazione educativa, mettendo in chiaro che educatore e educando hanno identica dignità, ma diversa identità (Mari, 2019). Espressione di tale asimmetria è l'autorità esercitata dal tutore, il quale ha il compito sia di rendere la persona autonoma, guidandola in un percorso di potenziamento, sia di prendersi cura dell'altro, perseguendo il desiderio di operare per il bene altrui (Biasin, 2018). In merito al concetto di autorità, Mari (2019) la descrive come "l'alterità che limita il desiderio" (p.53), che aiuta a maturare l'*egkráteia*, il "governo di sé"¹⁴, la ponderazione necessaria per identificare il dove/come /quando agire per raggiungere lo scopo. Attraverso l'atto di porre il limite, l'*augere*, il "far crescere", l'"aumentare"¹⁵ proveniente dall'autorità, per essere pedagogicamente apprezzabile, deve agire per liberare l'educando, per guidarlo verso l'autocontrollo, risultato di un lungo tirocinio di formazione.

Data l'importanza dell'autorità dell'educatore, tuttavia, rispetto a un tradizionale rapporto educativo, nella relazione tutoriale, le differenze sono attenuate da un legame che si sviluppa prevalentemente su un piano di orizzontalità piuttosto che di verticalità. Lo scambio reciproco che connota la relazione tutoriale fa leva su modalità di incoraggiamento e di modellizzazione funzionali ad un preciso scopo (Biasin, 2018), che, nel caso del tutor dell'apprendimento, coincide con la facilitazione e la guida allo studio. Intesa dunque la relazione tutoriale come una pratica partecipativa e collaborativa, caratterizzata da un forte sbilanciamento verso l'altro in ambito di supporto e accompagnamento, vanno prese in considerazione alcune derive. Per esempio il supporto

¹² F. Montanari, voce "éros,-otos" in *Vocabolario della lingua greca*. Torino, Loescher, 1995, p.808

¹³ Ivi, voce "agápe,-es", p.52

¹⁴ Ivi, voce "egkráteia,-as", p.590

¹⁵ L. Castiglioni, & S. Mariotti, voce "augēo,es, auxi, auctum, augēre", in *Vocabolario della lingua latina*. Torino, Loescher, 2014, IV edizione, p.135

offerto dal tutor può degenerare in deresponsabilizzazione o apatia nel caso in cui il *tutee* finisca per cadere in uno stato di dipendenza dal tutor. Oppure la tentazione di sviluppare un rapporto tutoriale prevalentemente sul piano della differenza crea le condizioni per trasformare la relazione in coazione. Per evitare di cadere in queste “distorsioni tutoriali”, la formazione, il reclutamento e le caratteristiche personali e professionali dei tutor sono fondamentali per garantire un intervento adeguato ed efficace. Tenere in equilibrio vicinanza e distanza educativa con il *tutee* richiede di interpretare la relazione tutoriale simbolicamente in *dono* e *contro-dono*, ossia in uno scambio di oggetti relazionali diversi. Da una parte il tutor, che desidera offrire aiuto, trasmette cura, consigli, saper essere e saper fare; dall'altra il *tutee*, il quale ha esigenza di ricevere appoggio, dimostra accettazione, gratitudine e riconoscimento. L'asimmetria relazionale, dunque, è attenuata da reciproche e condivise necessità. Date queste affermazioni, il tutorato può trovare un suo sinonimo nell'*accompagnamento*, in quanto entrambi corrispondono a un processo di scambio interattivo, pongono grande importanza a costruire un rapporto centrato sulla persona da tutorare e si prefiggono di assistere e condurre l'altro attraverso un percorso co-costruito di sviluppo. Inoltre, quando il processo di accompagnamento è una funzione di tutorato, esso si incentra sull'ottimizzazione di un risultato, monitorato tramite specifici dispositivi di controllo. All'inverso, quando il tutorato è una forma di accompagnamento, la postura relazionale insiste sull'orizzontalità del rapporto sviluppato, soprattutto sotto forma di empatia e prossimità, finalizzati a migliorare i processi di apprendimento (Biasin, 2018). In quanto forma di accompagnamento, inoltre, la relazione educativa, per essere definita tale, deve avere un tempo (Conte, 2010). Per un tutor il congedo al momento giusto allude alla capacità di rimettere in gioco sé stesso e il rapporto così com'è stato fino a quel momento. È una dimostrazione di umiltà, di riconoscimento della propria finitudine educativa e del tempo educativo che è, per essenza, tempo della trasformazione e dell'accompagnamento per un tratto di strada e non per l'intero viaggio. Il maestro si trova in una condizione di permanente auto-trascendimento, di “essere-aventi-a-sé”, così come l'allievo è, a un certo punto, altro da ciò che era il primo giorno. Il maestro, il tutor, non è un custode che trattiene e riconosce che arriverà il momento in cui altri avranno cura del suo allievo in termini educativi. Resterà la memoria di ciò che è stato vissuto,

come atto di inesauribile gratitudine e riconoscenza, intesa come riconoscimento dell'altro come di sé (Conte, 2010).

In definitiva, afferma Conte (2010), lo spazio dell'educare è lo spazio del convergere: da due punti diversi ci dirigiamo verso uno stesso punto, un punto di prossimità. Il convergere diventa una conversione, una trasformazione interiore. La relazione educativa designa un avvicinarsi che rende prossimi, che promuove un riconoscersi vicendevolmente, l'altro c'è e io ci sono. Lo spazio prossimale offre le condizioni di possibilità per un'apertura all'accoglienza. Attraverso l'accogliere ci apriamo e, attraverso i nostri gesti, le nostre parole facciamo entrare. La relazione tutoriale è, dunque, una forma di relazione educativa che sa offrire uno spazio di accoglienza all'altro, affinché possa crearsi un clima di libera espressione. L'educatore ha il compito di accogliere i vissuti emotivi del *tutee*, il quale deve sentirsi libero di esprimersi senza sentirsi giudicato. Quindi, per far sì che l'interlocutore che si vuole educare si senta accolto, è importante evitare approcci di tipo autoritaristico o moralistico che, oltre a dimostrarsi inutili, possono divenire anche controproducenti (Biasin, 2018).

3.2 La pratica tutoriale della cura

L'apertura all'accoglienza, la prossimità, la sollecitudine che il tutor dimostra di avere all'interno di una relazione educativa, altro non sono che dimostrazioni di *cura*. Infatti, afferma Gemma (2004) tra le diverse funzioni che il tutor è richiamato a coprire, c'è anche quella di *curare*. Questo verbo, derivante dall'omonimo termine latino, si rifà alla *cura*, intesa come "sollecitudine", "pensiero"¹⁶ da porgere verso qualcuno. Per quanto concerne il tutor, però, l'atto di prendersi cura dell'alunno, non si limita nel rivolgere sollecitudine, premura e attenzione verso il soggetto, ma presenta altre sfaccettature.

Prima tra tutte si trova la *responsabilità* che, come afferma Jonas (1993), dovrebbe rientrare nella definizione dell'essere umano, in quanto avere una responsabilità qualsiasi verso qualcuno è parte inscindibile della sua natura. Ciò che caratterizza l'uomo è il fatto di avere una responsabilità, condizione sufficiente perché questa debba essere attualizzata nei confronti dei suoi simili. Infatti, sebbene l'uomo sia fine a sé stesso, nella compartecipazione del destino umano, i fini dei suoi simili convergono con il suo proprio

¹⁶Ivi, voce "cura, ae", p.305

fine, ponendo come archetipo di ogni responsabilità l'uomo per l'uomo. Assumersi la responsabilità di qualcuno, afferma Gemma (2004), significa considerarne le precarietà, le fragilità e le modalità come espressione del suo essere. Un altro aspetto della cura è *l'attenzione* che viene posta verso l'altro, un'attenzione continua, che interviene quando è il momento giusto. L'aggettivo che meglio la definisce è *allocentrica*, poiché tale tipologia di attenzione pone l'altro al centro di ogni interesse, mostrandosi capace di rilevare non solo ciò che è visibile ma anche quello che non è espresso e che rimarrebbe in uno stadio di potenzialità. Come scrive Gemma (2004), l'attenzione riposta nell'altro è strettamente connessa alla *gentilezza*, espressione di una sollecitudine capace di suscitare benessere e di migliorare qualitativamente le singole azioni. La gentilezza insita nella cura invita alla reciprocità e alla vicinanza e richiede l'apprendimento all'uso efficace dell'intelligenza interpersonale. Grazie ad essa si impara a leggere e comprendere gli altrui sentimenti e si matura il desiderio di farsi incontro con curiosità e discrezione ai sentimenti dell'altro. Il prossimo viene compreso "con il sorriso", mai in maniera ironica o spocchiosa (Perla, 2002).

"Aver cura di" significa anche aspettare il *momento giusto*, non essere, cioè, precipitosi nell'intervento formativo, ma dare all'altro la possibilità di esprimersi e di esistere seguendo le proprie tempistiche. L'adulto viene messo in guardia sia da precocismi, che dal giungere in ritardo (Gemma, 2004). I primi, espressione dell'"adultismo" che vede il fanciullo come un "piccolo adulto", dotato di funzione già strutturalmente uguali a quelle dell'adulto, possono sfociare nell'indisciplina e nel mnemonismo meccanicistico. Il "troppo tardi", sebbene meno comune, è parimenti dannoso perché non stimola e non risveglia le funzioni dell'alunno, lasciandole atrofiche (Agazzi, 1968). Quando si interviene bisogna esercitare prudenza, cautela e rispetto, ma soprattutto, per agire al momento giusto, è necessario riporre fiducia nell'altro. La fiducia rende capaci di attendere, poiché infonde la speranza che si creino le condizioni migliori perché le cose si realizzino. Nutrire fiducia nelle potenzialità di autorealizzazione dell'alunno è un fattore imprescindibile per il tutor, il quale è chiamato ad aiutare il *tutee* a superare i momenti di delusione e sconforto eliminando le aspettative negative e credendo genuinamente nelle possibilità di cambiamento e recupero durante il percorso scolastico e esistenziale del soggetto.

Infine anche la *conferma*, quel “sì” che il tutor dà all’alunno, è espressione di cura. Si tratta, per l’educatore, di esprimere approvazione, di valorizzare non solo i buoni risultati, ma anche (e soprattutto) i tentativi, compresi quelli negativi. Una delle strategie educative più efficaci consiste nel saper criticare senza sminuire il valore della dignità altrui, in quanto il “tu” verso il quale si rivolgono le proprie osservazioni è una persona, prima di tutto, degna di rispetto, amore e accettazione (Gemma, 2004).

“Aver cura significa dare all’altro la possibilità di esistere pienamente” (Gemma, 2004 p.39). La cura all’interno della relazione tutoriale non indica direzioni di senso di vita altrui, non invade lo spazio vitale dell’altro con il proprio sé, ma lo aiuta ad individuare i suoi propri desideri. Il tutor che sa aver cura, si concretizza in una presenza significativa che promuove l’altro salvaguardando la sua alterità, evitando che il sostegno portato diventi intrusivo. Il fine della cura educativa, infatti, sostiene Mortari (2006), “è quello di mettere l’altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni [...]. La cura educativa può dirsi dunque orientata a promuovere la capacità di aver cura di sé [...], può essere definita una pratica che mira a procurare il benessere dell’altro e metterlo nelle condizioni di decidere e di provvedere da sé al proprio ben-essere”. (p.31)

Scrivono Conte (2010), che nella cura educativa c’è un *volò ut sis*, “voglio che tu sia per ciò che sei”. L’implicito antropologico contenuto nell’agire educativo assume il significato di una decisione intorno al preferibile, a ciò che è meglio per la persona. La referenzialità necessaria propria dell’antropologico dell’educare si congiunge, nella prassi, con la morale dell’agire educativo. L’educatore diviene un agente morale che tenta di imprimere un indirizzo attraverso la sua iniziativa e le sue azioni educative secondo la “legge preferenziale del meglio”. Entra in atto la saggezza pratica, necessaria per individuare le migliori modalità di realizzazione dei fini educativi e per supportare la razionalità tecnico-strumentale posseduta. L’educatore decide per l’allievo sulla base delle proprie ragioni pratiche, dei propri valori educativi che vengono realizzati attraverso l’azione. Egli, per mezzo della decisione, si pone in un atteggiamento di apertura, sorgente di senso e possibilità della relazione educativa. Il “volere essere aperto” che toglie al *volò ut sis* l’accezione puramente egoistica del volere per sé, è la cura più originaria che è, inscindibilmente, cura di sé e cura dell’altro, dunque relazione educativa.

Posso avere cura di me solo se ho cura dell’altro e viceversa, ho cura dell’altro solo se ho

cura di me. Ci si collega alla concezione heideggeriana di cura, continua Conte (2010), secondo cui il sé stesso include sempre, nel suo divenire, l'altro da sé come determinazione costitutiva di prossimità. La cura di sé come tale è dunque difettiva e si completa solo includendo la cura dell'altro. Nella prospettiva heideggeriana la cura non parte da principi trascendentali ma da riflessioni che sorgono dall'esigenza di conoscere a pieno l'altro. Essa si consolida nel progetto che vede il tutor cogliere il rapporto tra il sé storicizzato e il sé ulteriore dell'alunno. Superare i limiti dell'esistenza per rivolgersi a ciò che non è ancora pone l'ulteriore come categoria per pro-muovere la cura. Ci si dirige verso l'utopico, oggetto della scommessa progettuale ed educativa (Gemma, 2004). Scrive Heidegger nell'opera *Essere e tempo*: "La perfectio dell'uomo, il suo pervenire a ciò che esso, nel suo esser-libero per le sue possibilità più proprie (per il progetto), può essere, è 'opera' della Cura" (p.307).

Come afferma Mari (2019), il senso pedagogico della cura, in definitiva, corrisponde al *to care* e non al *to cure* inglesi, al "prendersi cura", e non al curare in senso "medico". Esso fa leva sulle risorse morali della persona (Mari, 2019) e consiste nel costruire un progetto educativo capace di prendere atto che diverse sono le prospettive attraverso cui cogliere l'altro (Gemma, 2004). Tale operazione valorizza l'intenzionalità pedagogica che deve essere sempre vigile e attiva nel tutor. Non si tratta, dunque, di un semplice aver cura dell'alunno (uno stato di fatto), bensì di un *prendersi cura* di lui. Questo atto indica un movimento che consiste nel prendere come proprio ciò che prima non lo era. Esso richiama anche l'assunzione di una responsabilità, che, nella prima formula, risulta, invece, non necessaria (Gemma, 2004).

3.3 Il fine della relazione tutoriale

Da quanto emerso dai capitoli precedenti, la funzione principale del tutor dell'apprendimento è identificabile nella facilitazione e guida dei processi di apprendimento finalizzati al raggiungimento di obiettivi formativi. Porre la finalità dell'azione tutoriale in questo processo, tuttavia, pare riduttivo. Il traguardo della relazione tutoriale, infatti, scrive Scandella (2007), consiste nel facilitare l'acquisizione di consapevolezza circa il processo di apprendimento che si sta svolgendo. Si tratta, cioè, di fornire, opportunità per mettere il soggetto in grado di dare senso agli eventi, di

comprendere la fenomenologia messa in atto nel processo di insegnamento all'apprendimento e le relazioni tra attori e risorse adottate.

Le pratiche dell'attività tutoriale guardano alla crescita, all'autonomia, all'auto direzione del soggetto, nonché al suo "empowerment", come ampliamento delle sue possibilità esistenziali e personali. Attraverso processi di (auto) riflessività il tutor di pone non solo come facilitatore di dell'apprendimento, ma diventa mediatore dell'apprendimento tra la dimensione della conoscenza a e quella dell'esperienza. Sulla base di queste considerazioni, continua Scandella (2007), emerge il nucleo pedagogico dell'azione tutoriale che mira a porre come finalità della relazione con il *tutee* la sollecitazione all'attività riflessiva del soggetto, guidandolo verso traguardi di autonomia: affinché si impari, o meglio, si impari ad imparare.

Il raggiungimento dell'autonomia come traguardo educativo, è tanto un punto focale all'interno della relazione tutoriale, quanto un principio che necessita di analisi e approfondimento per comprenderne a pieno la natura e il significato.

Partendo dalla premessa che la condizione umana è una condizione di dipendenza e che la persona umana non è autosufficiente, scrive Conte (2010), il lavoro educativo del maestro, e del tutor, consiste nell'attenuare, non annullare, la dipendenza nel suo allievo. Comunemente, in pedagogia, si tende a polarizzare la dicotomia dipendenza/indipendenza, attribuendo un significato negativo alla prima e positivo alla seconda. I due termini opposti trovano i loro sinonimi nella coppia autonomia/eteronomia, dove all'autonomia viene riconosciuto il ruolo di essere il fine ultimo dell'educazione (Conte, 2010).

Il primo termine della coppia, ossia il possibile traguardo educativo, consiste nell'attitudine a governarsi da sé, ad agire indipendentemente da determinazioni esterne. Essere autonomi significa, cioè, essere legislatori di sé stessi (dal greco *autós*, "sé stesso"¹⁷ e *nómos*, "legge"¹⁸). Al contrario l'eteronomia implica che la volontà del soggetto sia determinata dall'esterno, da altro, da *éteros*¹⁹ appunto. Ma, poste l'indipendenza e l'autonomia come obiettivi educativi, Conte (2010), riporta la seguente riflessione: se ogni persona fosse autonoma, ossia in grado di essere legge per

¹⁷ F. Montanari, voce "autós,-é,-ó" in *Vocabolario della lingua greca*. Torino, Loescher, 1995, p.366

¹⁸Ivi, voce "*nómos,-ou*", p.1341

¹⁹Ivi, voce "*éteros,-a,-on*", p.813

sé, di porsi le norme su cui basare la propria condotta, non ci sarebbe più alcun legame comunitario o sociale, né criteri di giustizia o verità condivisi. Si giungerebbe a una forma di autonomia radicale che rischia di tramutarsi, in ultima analisi, in autoreferenzialità, chiusura autosufficiente.

Dunque il traguardo educativo non può consistere, secondo un'accezione personalistica, nel raggiungimento di una totale autonomia, bensì trova migliore destinazione nell'attenuazione della dipendenza. Quest'ultima porta il segno di un'origine: qualcuno mi ha causato e mi causa. Per esistere ho bisogno dell'altro, non mi posso fare da solo, non sono causa di me stesso. Se essere-dipendenti significa trarre origine, l'indipendenza radicale porta alla fuoriuscita delle proprie origini, sciogliendo nell'abbandono il legame umano.

Ripensando, dunque, all'educazione come "continuum della dipendenza", la persona che apprende ad avere cura di sé da sé dipenderà sempre meno dagli altri che l'hanno originata lasciando via via il loro segno, ma continuerà a dipendere dagli altri di cui avrà cura per poter avere cura di sé. La cura di sé da sé va letta come la conquista non dell'indipendenza, ma di un diverso grado di dipendenza, minore e di grado differente rispetto al precedente, derivante dalla cura che viene posta verso l'altro. Concludendo il ragionamento, affinché l'educazione possa creare, sviluppare, mantenere il legame umano nel tempo, essa deve prediligere come dispositivo per eccellenza non tanto il *self-government*, quanto il *care-government* (Conte, 2010), intendendo la cura come pratica tutoriale discussa nel paragrafo precedente.

Compreso come il fine della relazione tutoriale consista nel raggiungimento di un'autonomia che si realizza quando l'allievo impara a prendersi cura di sé da sé attenuando il legame di dipendenza instauratosi con il tutor, Jonas (1993) afferma che tale autonomia include (anche) l'assumersi una responsabilità. L'educatore, cioè, deve saper riconoscere che, a un certo punto, l'azione educativa trova il proprio termine non sulla base di una sua personale discrezione, ma in virtù di una legge personale. La natura decide, attraverso un arco determinato di tempo, la scadenza entro la quale l'educazione deve aver svolto il proprio compito. Dopodiché, colui che fino a quel momento era stato oggetto, diventa soggetto di responsabilità.

È proprio sulla base della responsabilità che si fonda l'autonomia del soggetto, scrive Freire (2014); autonomia che permette alla libertà di andare a riempire lo spazio prima

abitato dalla dipendenza. L'educatore che esercita la propria autorità compie lo sforzo di convincere la libertà del fatto che essa si sta costruendo la propria autonomia (Freire, 2014).

Entra finalmente in gioco il tema della libertà che costituisce il nodo attorno cui prende forma l'educazione (Mari, 2010). Essa, infatti, rappresenta il tratto più originale dell'essere umano, il quale nasce libero, ma viene all'esistenza come "libero di liberarsi", ossia con il compito di portare a pienezza a libertà che lo contraddistingue. Essere liberi non significa adattarsi alle situazioni, ma vuol dire confrontarsi agonisticamente con esse. È in forza dell'intervento educativo che l'essere umano impara ad essere più o meno condizionato dall'influenza ambientale, la quale non lo deve necessariamente determinare nel suo comportamento. L'educatore, cioè, attraverso l'esercizio dell'autorità, guida il soggetto verso la conquista di sé, verso la libertà che è espressione di "empowerment", di saggezza intesa come capacità di saper deliberare, di saper scegliere. A proposito del tema della scelta, "essere liberi non significa poter scegliere: non si è liberi perché si sceglie, ma si sceglie perché si è liberi. La libertà, infatti, identifica la dignità dell'essere umano, cioè il suo valere di per sé [...]" (Mari, 2019 p.51). La libertà, dunque, è sempre mezzo il cui fine è la persona stessa. Per questa ragione l'educando non va mai posto a limiti che compromettano la sua integrità psico-fisico-morale, impedendo, cioè, il costituirsi di una domanda, ricorrendo ad umiliazioni, o danneggiando la sua salute. L'autorità dell'educatore, a queste condizioni, si prospetta come liberatrice e guida verso la maturazione (Mari, 2019).

In conclusione, posto che, come afferma Freire, "l'essenziale nelle relazioni tra educatore e educando, tra autorità e libertà, [...] è la reinvenzione dell'essere umano nel processo di apprendimento della sua autonomia", (Freire, 2014 p.79) l'azione tutoriale si delinea, così, in uno strumento emancipatorio (Scandella, 2007). Essa non è un "raddrizzamento" verso obiettivi e direzioni prefigurati, ma si configura come pratica educativa in cui il tutor riveste il ruolo di supporto pedagogico allo sviluppo e potenziamento di capacità di automonitoraggio, autovalutazione e auto orientamento; allo sviluppo del senso di autoefficacia, autostima e responsabilità verso i compiti evolutivi.

Capitolo IV

Il tutor dell'apprendimento nella mia esperienza di tirocinio

4.1 L'Ente: gli ambiti di intervento e i servizi offerti

Da come si può apprendere dal sito dell'Ente²⁰, Il Centro psicopedagogico Serenamente di Padova è uno spazio pensato per il benessere degli studenti, il potenziamento scolastico e il sostegno psicologico. All'interno del Centro lavorano molte figure professionali, tra cui insegnanti, tutor, tirocinanti e psicologhe dell'apprendimento che collaborano in sinergia per favorire il benessere dei ragazzi, in un clima di fiducia e di stima. Il Centro offre diverse tipologie di servizi a cui gli studenti possono aderire secondo le proprie necessità tramite piani individualizzati. Tra gli ambiti d'intervento che vengono presentati rientrano: la capacità di pianificazione e l'organizzazione; la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza (cioè la conoscenza di sé, delle proprie capacità cognitive, dei tempi, ritmi e luoghi che favoriscono lo studio per ciascuno); la capacità di ragionare sulle materie di studio e prefigurare le domande delle verifiche; la crescita dell'autostima e della fiducia nelle proprie capacità; l'utilizzo di strategie funzionali per migliorare il proprio rendimento, e altre ancora.

Da qual che ho potuto osservare durante le mie 250 ore di tirocinio, Centro Serenamente accoglie principalmente studenti di scuola superiore divisi in due categorie: gli *home-schooling* e i ragazzi che necessitano di un supporto allo studio. Tra questi sono compresi studenti rientranti nella categoria BES, ossia con diverse difficoltà, tra cui disturbi specifici di apprendimento (DSA), problemi di ansia e socializzazione. Agli studenti *home-schooling* viene offerto un piano di lezioni e tutoraggio (principalmente in orario mattutino) che prevede lo svolgimento del programma scolastico sotto la guida di insegnanti e di un tutor. I ragazzi che vengono accolti il pomeriggio, invece, sono perlopiù studenti che necessitano di ripetizioni in materie specifiche o, come accade la maggior parte delle volte, che hanno bisogno, a livello generale, di un supporto allo studio

²⁰ [Home – Centro Serenamente Padova](#)

Tutti gli studenti, poi, possono usufruire dello spazio dell'aula studio, in cui possono studiare in "semi-autonomia" perché monitorati dai tirocinanti che si accertano che svolgano i compiti a loro assegnati, proponendosi anche di aiutarli in caso di necessità. Questo spazio è pensato per lasciare che gli studenti mettano a frutto le tecniche di studio fornite loro dal tutor e dagli insegnanti, come "campo di prova" in cui mettersi in gioco per capire effettivamente se stanno raggiungendo l'obiettivo ultimo del loro lavoro all'interno del Centro: l'autonomia nello studio. Oltre alle attività sopraelencate, l'Ente propone anche incontri di formazione per i genitori (io ho assistito a un incontro sulla comunicazione efficace tra scuola e famiglia); corsi di potenziamento (per esempio in preparazione all'esame maturità); somministrazione di test valutativi del livello di apprendimento, intelligenza, motivazione, autostima, che costituiscono, per alcuni studenti, il punto di partenza per la pianificazione personalizzata delle attività da svolgere nel Centro.

4.2 Il tutor e le sue funzioni

Constatato che Serenamente accoglie anche gli scolari che rientrano nella categoria BES, il tutor che segue questa tipologia di studente, riveste, per essere precisi, il ruolo di tutor dell'apprendimento.

A livello operativo la sua figura è fondamentale per ciò che concerne l'organizzazione e il supporto delle attività didattiche che vengono proposte agli studenti. Per quanto riguarda gli studenti *home-schooling* il tutor ha il compito, da una parte, prettamente didattico-educativo di seguire il ragazzi in alcune materie e di organizzare settimanalmente gli orari delle lezioni, i compiti, le interrogazioni,..; dall'altra ha la responsabilità sia di coordinare il team di insegnanti per organizzare gli orari dei ragazzi, sia di monitorare l'andamento degli studenti attraverso un costante confronto con i colleghi.

Il lavoro di tutoraggio varia leggermente per gli studenti che vengono accolti di pomeriggio dopo l'orario scolastico. Infatti il tutor, in questo caso, agisce come supporto allo studio a livello di motivazione, metodo, strategie di concentrazione, organizzazione delle materie e, eventualmente, creazione di strumenti compensativi e dispensativi (in particolare per ragazzi con DSA o BES).

Oltre ad aver osservato a livello pratico in cosa consiste il lavoro del tutor, ho partecipato anche ad alcuni incontri di formazione, in cui i tutor del Centro si sono dati reciprocamente consigli professionali e hanno condiviso esperienze lavorative, esternando i propri dubbi, riflessioni e perplessità. Ognuno di questi incontri è stato prezioso perché ha costituito un'occasione per arricchire e modificare la propria figura professionale grazie al confronto con i colleghi. Sulla base di questi incontri, all'interno di Centro Serenamente, il tutor riveste diverse funzioni, tra cui:

- essere una *figura ponte* tra il ragazzo, gli insegnanti e i genitori, impegnandosi ad aggiornare tutti i componenti sull'andamento dello studente, compresi i successi, gli insuccessi, i miglioramenti e le variazioni constatate a livello didattico e personale;
- proporsi come *guida e supporto* per lo studente;
- presentarsi come *facilitatore* delle eventuali difficoltà di apprendimento;
- essere un *supporto* per arginare le difficoltà comportamentali o psicologiche;
- porsi come obiettivo il raggiungimento dell'*autonomia nello studio*.

Le sue competenze prevedono di possedere un atteggiamento globale nei confronti della scuola, sapendo come lavorare sulla metacognizione, sulla motivazione, sul metodo di studio dello studente. In questo senso il tutor deve saper guidare il ragazzo a maturare un maggiore consapevolezza sul proprio livello di preparazione; deve saperlo spronare ad avere un nuovo approccio scolastico e deve possedere le conoscenze tecnico-pratiche legate allo studio, come, per esempio, ciò che concerne la lettura e la comprensione del testo, la sottolineatura (che può essere semplice o multipla), la creazione di mappe, schemi e riassunti. Questi ultimi, in particolare, sono strumenti fondamentali per gli studenti che rientrano nella categoria BES. Il tutor deve essere anche capace di pianificare insieme allo scolaro lo studio da effettuare sia nel Centro che a casa, secondo obiettivi a breve e lungo termine, come può una verifica da dover sostenere tra una o tre settimane. Tenendo costantemente presente che lo studente deve essere reso protagonista del proprio processo di apprendimento, il tutor ha lo scopo educativo di diventare per il ragazzo una "guida", un punto di riferimento non solamente didattico e organizzativo, ma anche personale. Questo può avvenire solo grazie alla creazione di una relazione empatica e di

un clima di fiducia che possa permettere una conoscenza sempre più approfondita dello studente al fine di proporre a ciascuno gli strumenti più adatti alle proprie necessità.

4.3 La struttura di una lezione di tutoraggio e gli strumenti utilizzati

Verso la fine della mia esperienza di tirocinio ho avuto l'opportunità di poter assistere ad alcune lezioni di tutoraggio grazie alle quali ho potuto capire come, effettivamente, un tutor di serenamente organizza il proprio lavoro con lo studente. Una lezione dura un'ora e mezza ed è divisa in tre parti. La prima mezz'ora viene dedicata a creare una relazione empatica con lo studente, cosicché lui possa sentirsi a proprio agio e la lezione parte in maniera più rilassata. In questo tempo si guarda il registro elettronico, si segnano gli eventuali nuovi voti ricevuti nella tabella che il tutor ha a disposizione per tenere monitorati i risultati scolastici, e si controllano le verifiche, interrogazioni e consegne in programma. Queste vengono riportate nella pianificazione settimanale e mensile, due tabelle grazie alle quali il tutor e lo studente hanno una visione generale e completa di tutti gli impegni scolastici futuri. Effettuati questi passaggi, il tutor crea la pianificazione delle lezioni: adattandosi ai bisogni del ragazzo e condividendo le scelte e le priorità che intende seguire, stabilisce le materie da affrontare nell'ora successiva, ponendo attenzione di prevedere almeno una pausa tra le attività che verranno svolte. Durante la parte centrale della lezione, che copre un'ora, il tutor aiuta lo studente nello studio o nello svolgimento di compiti di almeno due materie. In questa fase si lavora sul miglioramento del metodo di studio, sulle strategie di concentrazione, sulla creazione di mappe, schemi e riassunti preziosi per lo studio in autonomia a casa, o utilizzabili come strumenti compensativi in previsione delle prove da svolgere in classe. Nel caso ci fosse una verifica o un'interrogazione a breve, l'ultima mezz'ora viene dedicata al ripasso delle materie oggetto di prova. Infine, nell'ultima mezz'ora, il tutor e lo studente compilano la pianificazione, inserendo le materie da portare per la volta successiva e scrivendo gli obiettivi a breve termine, ossia i compiti e le consegne da svolgere. Una volta conclusa la lezione, il tutor segna le attività svolte nel registro giornaliero, in cui, di fianco allo spazio per l'argomento e i compiti svolti, si possono scrivere eventuali annotazioni.

Tutti gli strumenti utilizzati dal tutor per tenere monitorate le attività effettuate con lo studente (registro giornaliero, registro voti, pianificazione mensile e settimanale) devono essere caricati in una cartella *Google Drive* condivisa anche con gli insegnanti del ragazzo, in modo tale che tutto il team di professori sia aggiornato sul suo andamento.

Conclusione

In questo elaborato ho tentato di delineare il più chiaramente possibile il profilo del tutor dell'apprendimento, figura professionale con cui ho avuto modo di entrare a contatto durante la mia esperienza di tirocinio e che ha destato presto la mia curiosità per il specifico campo di competenza che gli appartiene e il fine educativo che si impegna a raggiungere.

Attraverso il lavoro di ricerca attuato per realizzare questo scritto, l'interesse nei confronti del tutor dell'apprendimento è maturato nel tempo grazie alle innumerevoli sfaccettature e prospettive attraverso cui ho condotto l'analisi della figura educativa. Ho compreso, infatti, a partire dall'approfondimento del concetto di tutoraggio e del suo significato, come questa pratica non si limiti ad esprimersi in un mero aiuto allo studio, bensì consista in una forma di accompagnamento, sostegno e supporto umano, in cui il tutor ha il delicato compito, grazie all'empatia e all'atteggiamento di apertura che lo caratterizzano, di rendersi conto quanto è giunto il momento giusto per sottrarsi alla sua funzione di guida per lasciare che l'educando metta in pratica in autonomia ciò che ha imparato fino a qual momento.

Analizzare il vasto concetto dell'apprendimento, campo di competenza specifico del tutor, mi ha permesso di individuare con precisione le aree cognitive e metacognitive su cui il lavoro di tutoraggio deve concentrarsi, rivelando la complessità della pratica educativa, in quanto chiamata a seguire e sostenere lo sviluppo dei molteplici aspetti caratterizzanti il soggetto che apprende.

Un altro elemento che ha permesso di delineare con precisione il lavoro del tutor dell'apprendimento è stata la descrizione dei soggetti verso cui il suo lavoro, specificatamente, si rivolge. La vastità e diversità di difficoltà riscontrabili negli studenti con BES, pretendono che il tutor possieda conoscenze psicologiche, didattiche e relazionali grazie alle quali poter adattare il proprio operato alle diverse esigenze di ciascun soggetto.

Infine, grazie all'approfondimento inerente alla relazione tutoriale, che va ad indagare la natura del rapporto instaurato tra educatore ed educando, ho compreso la profondità ontologica che caratterizza il lavoro di tutoraggio. Il sostegno didattico, emotivo e relazionale portati dall'educatore, infatti, sono espressione e frutto dei più profondi concetti

di autonomia, responsabilità e cura, i pilastri pedagogici su cui il tutor dell'apprendimento deve fondare la propria missione educativa. Per mezzo di questo elaborato mi sono impegnata a fornire un quadro generale e completo del lavoro professionale del tutor dell'apprendimento, nella speranza che la lettura del lavoro possa fornire utili e preziose chiavi d'interpretazione attraverso cui comprendere meglio e più approfonditamente il complesso e ampio panorama pedagogico che caratterizza tale figura educativa.

Bibliografia

- Agazzi, A. (1968). *Pedagogia, didattica, preparazione dell'insegnante. Preliminari introduttivi*. Brescia: La Scuola.
- Angeli, F. (2022). *Scaffolding : il concetto, le strategie e le tecniche del supporto ai processi di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C., (2018) Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis: Rivista per La Formazione Nelle Professioni Educative*, vol. XIX, no. 1, 13-32.
Reperibile in:
Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato.
- Borkowki, J.G., & Muthukrishna, N. (2011). *Didattica metacognitiva*. Trento: Erickson.
- Bresciani, P.G. (2007). La funzione di tutorato e il ruolo del tutor. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 45-54). Napoli: Tecnodid.
- Castiglioni, L., & Mariotti, S. (2014). *Vocabolario della lingua latina*. (IV edizione) Torino: Loescher.
- Conte, M. (2010). Come la persona, l'educazione. Antropologia della relazione maestro-allievo. In L. Sandonà (a cura di) *La struttura dei legami. Forme e luoghi della relazione* (p.93-102). Brescia: La scuola.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., & Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669. *Linee guida disturbi specifici di apprendimento*.
- Emili, E. A. (2020). *Dislessia: Progettualità educative e risorse compensative*. Bologna: Bononia University Press.
- Freire, P. (2014) *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.
- Gaggioli, C., & Sannipoli, M. (2018). Required competences and specific training for learning tutor. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18(3), 193–206.
- Gemma, C. (2004). *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*. Brescia: La scuola.
- Heidegger, M. (1970). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi & C.

- Jonas, H. (1993). *Il principio responsabilità: un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Legge 104/1992 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale n.39 del 17-2-1992.
- Legge 15 aprile 2024, n. 55, *Disposizioni in materia di ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e istituzione dei relativi albi professionali*.
- Legge 170/2010 *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18-10-2010.
- Mari, G. (2019). *La relazione educativa*. Brescia: Scholè.
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con Disturbi specifici di apprendimento*, allegate al D.M. 12 luglio 2011.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2012). *Direttiva del 27 dicembre 2012. Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*.
- Montanari, F. (1995). *Vocabolario della lingua greca*. Torino: Loescher.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Perla, L. (2002). *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*. Brescia: La Scuola.
- Piolanti, M. (2007). Il tutor in funzione orientativa. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp.55-62). Napoli: Tecnodid.
- Polaček, K. (1997). In J. M. Prellezo, C. Nanni & G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*. Leumann (TO): Elle Di Ci.
- Porcarelli, A. (2007). Funzione tutoriale nella professionalità docente: orizzonti e prospettive. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp. 27-44). Napoli: Tecnodid.
- Rialti, E. (2016). *Il manuale per i tutor di apprendimento. Scritto dai tutor per i tutor*. Firenze: Libri Liberi.
- Richmond, W. K. (1994). In M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*. La Scuola: Brescia, vol. VI, col. 12069.
- Scandella, O. (2007) Ri-considerare il tutor. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp.83-93) Napoli: Tecnodid.

Selleri, P. (2007). La funzione di tutor tra mediazione ed appropriazione delle conoscenze. In C. Vescini (a cura di), *Funzioni tutoriali. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica* (pp.7-15) Napoli: Stampa Tecnodid editrice.

Torre, E.M. (2006). *Il Tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.

Vygotskij, L. S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi, strumenti*. Milano, Torino: Pearson.

Sitografia

Centro Serenamente: ¹ [Home – Centro Serenamente Padova](#)

Ringraziamenti

Vorrei estendere i miei ringraziamenti a tutte le persone che mi hanno sostenuta durante il mio percorso accademico, accompagnandomi con affetto e dedizione al raggiungimento di questo primo traguardo universitario.

Grazie al mio relatore, il professore Andrea Porcarelli che con puntualità e precisione ha seguito la stesura del mio elaborato, dedicandomi professionalità, tempo e lavoro.

Grazie ai miei amici che mi hanno supportata ma, soprattutto, sopportata tutte le volte che ho dato loro buca lamentando di essere indietro con lo studio o con la stesura della tesi. Rappresentate per me una valvola di sfogo, una boccata d'aria, un sorriso genuino capaci di alleviare anche le giornate più pesanti.

Riservo un ringraziamento speciale alla mia famiglia, la cui vicinanza è risultata decisiva per permettermi di concludere il mio percorso di laurea triennale con sicurezza e decisione.

In particolare esprimo un sincero grazie ai miei due nonni, Umberto e Dino, i quali sono sempre stati disponibili a donarmi suggerimenti accademici preziosi e oculati di cui mi sono impegnata a far tesoro. (Nonno Dino, la “regola del sette” la uso ancora per preparare gli esami! Funziona bene!)

Grazie a mio fratello Pietro che, seppur lontano, ha saputo starmi vicino, soprattutto nei momenti più difficili di scrittura della tesi, confortandomi tramite videochiamate e messaggi parigini.

Grazie ad Anna, mia sorella, creatura dolce e sensibile, fonte inesauribile di affetto, rifugio sicuro in cui i pensieri si fermano e la mente riposa. La gioia che mi regalano le risate e i momenti di genuina felicità condivisi con te non è descrivibile a parole.

Infine mi rivolgo ai miei genitori. Voi siete le persone che più di tutte mi hanno sostenuta in questo percorso, non stancandovi mai di esprimere la vostra sincera fiducia nelle mie capacità, nei miei progetti, ma soprattutto nella mia persona. Grazie per l'amore che da sempre mi dimostrate. Vi voglio bene.