
a cura di

Maria Assunta Zanetti · Paola Roberta Ferrari · Sara Martelli

Il tutorato universitario tra didattica e benessere



PaviaUniversityPress



a cura di

Maria Assunta Zanetti · Paola Roberta Ferrari · Sara Martelli

Il tutorato universitario tra didattica e benessere

PaviaUniversityPress



Questo libro è stato realizzato con il contributo dei fondi POT 2017-2018.

Copertina: Cristina Bernasconi, Milano

Copyright © 2024 EGEA S.p.A.
Via Salasco, 5 – 20136 Milano
Tel. 02/58365751 – Fax 02/58365753
egea.edizioni@unibocconi.it – www.egeaeditore.it

Pavia University Press
info@paviauniversitypress.it – www.paviauniversitypress.it

Prima edizione: novembre 2024

ISBN volume 978-88-6952-171-3

Stampa: Logo S.r.l. – Borgoricco (PD)



Quest'opera, e ogni sua parte, è protetta dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in questa versione digitale sotto la licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC BY-NC-ND 4.0).

Scaricando quest'opera, l'Utente accetta tutte le condizioni dell'accordo di licenza per l'opera come indicato e riportato sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Indice

Prefazione	7
Presentazione del POT V.A.L.E., di <i>Cristina Campiglio e Michele Madonna</i>	9

Parte prima **La centralità dello studente**

1. Tutorato e successo accademico, di <i>Maria Assunta Zanetti e Paola Roberta Ferrari</i>	
Introduzione	13
1.1 Il tutorato nelle Università italiane	14
1.2 Il tutorato: uno strumento per favorire il successo formativo	18
1.3 Il percorso	20
2. Tra bisogni, desideri e diritti, di <i>Massimo Casacchia</i>	
Introduzione	25
2.1 Dai tutori clinici ai tutori studenti <i>senior</i>	27
2.2 Lo studente al centro della dimensione tutoriale	29
2.3 Dalle <i>soft skills</i> all' <i>hidden curriculum</i>	29
2.4 Il tutorato finalizzato alla crescita culturale e formativa dello studente	30
2.5 La necessità della formazione dei <i>tutor</i>	31
2.6 Il Servizio di Ascolto e Consultazione: la nostra esperienza	32
Conclusione	40

3. Il tutorato e il miglioramento dell'apprendimento nella didattica disciplinare, di <i>Marisa Michelini</i>	
Introduzione	41
3.1 La riforma universitaria e la nuova visione di orientamento e tutorato	43
3.2 Il tutorato è il perno del processo formativo	45
3.3 I progetti PLS, POT e il progetto V.A.L.E.	49
4. Un modello di tutorato, di <i>Gabriele Anzellotti</i>	53
 Parte seconda Le esperienze delle Università 	
5. Università degli Studi di Pavia, di <i>Michele Madonna</i>	61
6. Università degli Studi di Pisa, di <i>Federico Procchi</i>	
6.1 Contributo alla concezione «tripartita» del tutorato	65
7. Università del Salento, di <i>Ubaldo Villani-Lubelli</i>	71
8. Testimonianze dei tutor POT	
8.1 Essere <i>tutor</i> per il progetto POT V.A.L.E., di <i>Manuela De Contardi</i>	73
8.2 Il <i>mentoring</i> a supporto di simulazioni processuali rivolte agli studenti: un modo per mettere in pratica il diritto e per stimolare il confronto, di <i>Mariagisa Landolfi</i>	76
8.3 Esperienza da <i>tutor</i> nell'ambito del progetto POT V.A.L.E., di <i>Daniele Buoncristiani</i>	80
8.4 Il servizio di tutorato nel Dipartimento di Giurisprudenza, di <i>Martina Condorelli</i>	82
Conclusioni, di <i>Maria Assunta Zanetti e Sara Martelli</i>	87
Bibliografia	91

Prefazione

Nel presente volume viene affrontato il tema del tutorato, e nello specifico la formazione dei *tutor*, che è stata oggetto di confronto e sperimentazione nell'ambito del progetto POT 2017/2018 - V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement* che ha visto coinvolti 20 Dipartimenti di studi giuridici in diverse sedi universitarie italiane.

Il tutorato è uno strumento introdotto nell'offerta formativa universitaria al fine di sostenere con successo i percorsi di studio degli studenti e garantirne una solida preparazione. Pertanto, al fine di progettare e realizzare azioni di tutorato efficaci, è centrale investire sulla formazione dei *tutor* che integri le competenze disciplinari con competenze trasversali offrendo anche un solido supporto motivazionale.

L'obiettivo principale è aiutare coloro che stanno vivendo un momento di criticità/difficoltà ad averne consapevolezza e offrire consulenza e strumenti che consentano di vivere in modo positivo l'esperienza universitaria.

La figura del *tutor* è un importante fattore di mediazione riflessiva tra l'esperienza culturale e quella sociale e relazionale; è importante che acquisisca buone competenze di ascolto, di accompagnamento e di interazione nella cornice di una comunicazione empatica, capace di favorire un'esperienza di grande valore umano, oltre che un'occasione di apprendimento metacognitivo. Queste caratteristiche è opportuno siano tenute nella dovuta considerazione al momento del reclutamento e, pertanto, è necessario investire su una formazione che possa offrire risposte adeguate ai bisogni di studentesse e studenti.

Con il progetto V.A.L.E. si intende proporre un modello di formazione dei *tutor*, in parte sviluppato già in alcune sedi universitarie, e mettere a punto un insieme condiviso di contenuti e strumenti che potrà essere adottato nelle diverse sedi nelle quali verranno monitorati gli esiti in termini di miglioramenti delle performance (numero crediti, regolarità del conseguimento del titolo, riduzione degli abbandoni) e del livello di soddisfazione e di benessere (partecipazione alla vita universitaria nei diversi organismi, esperienze di *service learning*...) (Zanetti *et al.*, 2013).

Una formazione di questo tipo è rivolta a far acquisire competenze alle e ai *tutor* per aiutare a rimuovere eventuali ostacoli esterni (legati ai contenuti o alla mancanza di basi teoriche o esperienziali) o interni (scarsa motivazione, scelta del corso sbagliata, caratteristiche di personalità e/o situazioni di disagio fisico o psicologico) e fornire così un valido supporto a 360 gradi.

La progettazione di un buon sistema tutoriale dovrebbe comunque muovere da una formazione che sviluppi competenze in specifici ambiti culturali e disciplinari (connessi ai progetti espressi dai singoli corsi di laurea) e consenta di sviluppare una capacità di dialogo e non di giudizio, permettendo a coloro che incontrano criticità nel proprio percorso di sentirsi accolte/i e supportate/i in una relazione *peer to peer*.

Il tutorato diviene, allora, per studentesse e studenti, uno spazio di accoglienza e di ascolto dove poter esprimere liberamente oltre che esigenze didattiche, i propri interrogativi, desideri, interessi, disagi, difficoltà o semplici timori legati al proprio presente e al futuro; il ruolo di *tutor* formata/o sarà quello di accompagnare nella risoluzione dei problemi.

Tale visione nasce dalla profonda convinzione dell'importanza strategica dell'impegno collettivo e della corresponsabilità delle istituzioni e degli attori attivi, cioè il corpo docente e quello discente.

Presentazione del POT V.A.L.E.

di *Cristina Campiglio e Michele Madonna**

«Chi conosce solo il diritto non conosce nemmeno il diritto.»

Possiamo partire da questa affermazione del grande giurista Francesco Carnelutti per spiegare il senso delle pagine che seguono. La competenza tecnica è fondamentale, ma non basta al giurista; pur mantenendo rigore e pieno controllo dei propri strumenti, deve esplorare linguaggi diversi e lasciarsi contaminare in nome della fluidità della vita, che va analizzata nella complessità delle intersezioni degli eventi con sguardi multiformi.

Ciò rende necessario pensare ad azioni integrate e innovative di orientamento, tutorato e formazione, per introdurre allo studio universitario del diritto gli studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di II grado. Allo stesso tempo sono opportune specifiche iniziative per supportare e motivare gli studenti già iscritti nei corsi di laurea giuridici, perché possano fronteggiare le difficoltà *in itinere* del loro percorso accademico.

Il progetto V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement*, che vede il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pavia come capofila e a cui aderiscono una ventina di Atenei italiani, mira a rispondere proprio a tali esigenze, che riguardano le aree dell'orientamento e del tutorato. Molteplici sono state le azioni svolte nelle varie sedi che hanno coinvolto scuole secondarie di II grado, istituzioni pubbliche e private, ordini professionali, operatori del diritto.

Al di là delle peculiarità e dei contributi originali di ciascuna sede, è emerso un forte coordinamento a livello nazionale sulle metodologie da adottare nelle azioni di orientamento e tutorato, soprattutto grazie all'impegno e alla guida sapiente ed equilibrata della Professoressa Maria Assunta Zanetti e della Dottoressa Paola Roberta Ferrari, dell'Università degli Studi di Pavia, che hanno portato al progetto il valore aggiunto rappresentato da anni di ricerche condotte in tali ambiti. Di particolare rilievo è stato anche il coinvolgimento nel

* Università degli Studi di Pavia.

progetto del Centro GEO (Giovani, Educazione, Orientamento), che ha sempre avuto un ruolo attivo nella realizzazione di iniziative volte a sostenere lo sviluppo dei giovani in un'ottica di orientamento e di supporto alle carriere, attraverso ricerche e azioni coordinate tra Università, scuole e amministrazioni pubbliche.

Alla luce dei risultati raggiunti, anche dopo la conclusione formale del progetto POT V.A.L.E., le Università partecipanti hanno deciso di mantenere in vita la rete di collaborazione e di continuare la sinergia, in vista di nuovi obiettivi da perseguire e da raggiungere.

Uno dei momenti più importanti del progetto è stato sicuramente il Convegno svoltosi a Pavia il 29 novembre 2019, dal titolo «Il tutorato come strumento di promozione del successo formativo», al quale hanno partecipato rappresentanti di tutte le sedi coinvolte, i cui principali esiti sono raccolti nel presente volume. A partire dalle riflessioni in esso proposte, l'auspicio è di giungere a un percorso comune per formare *tutor* consapevoli, che uniscano alla padronanza dei contenuti disciplinari competenze relazionali e comunicative e possano così svolgere azioni efficaci a sostegno degli studenti.

Parte prima

La centralità dello studente

1. Tutorato e successo accademico

di *Maria Assunta Zanetti e Paola Roberta Ferrari**

Introduzione

La necessità di prevedere all'interno delle istituzioni formative un servizio di tutorato nasce, in primo luogo, da un radicale cambiamento nella concezione dell'apprendimento, non più centrato sulla trasmissione di conoscenze/contenuti, ma sullo sviluppo di competenze. Il modello delle competenze ha scardinato i vecchi modelli di insegnamento, rendendo necessario pensare all'educazione in un'ottica di progettualità individualizzata: la «scuola autonoma» di oggi si fonda sulla personalizzazione del percorso formativo. Sviluppandone il concetto, significa prevedere l'adeguamento di forma, modi e ritmi di trasmissione del sapere per ciascuno studente.

In un contesto come quello descritto, risulta subito evidente come ciascuna figura educativa che assuma il ruolo di *tutor* sia tenuta a gestire l'ipercomplessità dell'esperienza educativa attraverso il possesso e la capacità di integrazione fra competenze didattico-disciplinari, pedagogiche, organizzative e valutative.

Questo è il compito al quale ogni operatore della formazione è chiamato; nessun docente può sottrarsi: ogni docente è *tutor*. Naturalmente, tale ruolo va giocato secondo regole e risorse riconoscibili, ma al tempo stesso adattabili, in relazione a momenti e bisogni educativi specifici; *l'arte del tutor* sta proprio nel saper sfruttare le risorse disponibili (contestuali e uguali per tutti) in modi e tempi tali da far emergere e attivare quelle individuali (soggettive e diverse per ognuno).

A partire dal D.M. 509/99 fino al D.M. 270/04 e nei successivi decreti attuativi, si sottolinea la necessità di sostenere i percorsi garantendo a ciascuno studente di sviluppare le proprie capacità e, al tempo stesso, valorizzare attitudini e talenti personali.

* Università degli Studi di Pavia.

Le indicazioni presuppongono dei forti cambiamenti nell'organizzazione della didattica: l'insegnamento oggi non può essere solo trasmesso, ma deve saper rendere lo studente protagonista, spronarlo a costruire il proprio sapere in modo attivo e partecipe. Un obiettivo realizzabile solo attraverso la definizione di obiettivi formativi specifici, l'individuazione di metodologie personalizzate, il supporto delle azioni di orientamento.

In particolare, gli obiettivi formativi devono essere decisi tenuto conto non solo dell'offerta, ma anche delle tipologie dei corsi di studio accompagnando l'individuo nel suo percorso formativo, nell'acquisizione sia di saperi, sia delle competenze implicate.

Risulta evidente come l'incremento di competenze da parte dello studente debba passare attraverso una nuova concezione orientativa dell'Università in cui la riuscita personale è sostenuta e favorita dal sistema stesso. Ciò non deve essere confuso con una semplificazione o facilitazione di percorsi bensì va letto come una maggiore responsabilizzazione e partecipazione individuale al proprio progetto formativo/professionale.

Oggi lo studente è posto al centro del proprio percorso formativo; la strada più opportuna e gli strumenti adeguati al cammino, però, a volte non sono immediatamente disponibili: perché i tempi di sviluppo non sono maturi, perché le risorse non hanno ordine nel proprio spazio d'azione, perché il nuovo ruolo da protagonista crea alcune difficoltà.

L'intenzione di prevenire tali vissuti, ma, allo stesso tempo, la voglia di essere attrezzato per identificarli e risolverli nel momento in cui occorrono, ha indotto il sistema educativo a introdurre la figura di *tutor*.

Tale figura è sempre più strategica, sia esso docente con un «rivisto» ruolo di accompagnatore, sia esso studente in quanto collaboratore «esperto-alla-pari».

Risulta implicito, all'interno di un tale processo, che anche la professionalità docente ne risulti modificata: riemerge il ruolo di un educatore che si «cura» dell'individuo, che al tempo stesso spiega i contenuti e stimola gli approfondimenti, guida verso obiettivi definiti, ma attraverso modalità flessibili, sostiene le iniziative contenendo le emozioni.

1.1 Il tutorato nelle Università italiane

Fin dagli *Ordinamenti Didattici* del 1991 il tutorato è stato considerato una funzione importante per qualificare le attività didattiche e di orientamento nelle Università italiane. Gli *Ordinamenti*, tuttavia, contenevano soltanto dei principi generali, anche se molto importanti, che le Università hanno recepito e, nel rispetto dell'autonomia, hanno dato avvio alla realizzazione concreta di diverse forme di tutorato, per raccogliere e formalizzare successivamente le modalità e le funzioni apparse più efficaci.

Il tutorato e l'orientamento *in itinere* rappresentano, quindi, la nuova sfida degli Atenei per contrastare la dispersione e l'abbandono. Nell'ambito delle azioni di sostegno alla carriera, un ruolo centrale è rivestito dal *tutor*, sia esso docente o studente avanzato.

Nella professionalità docente è implicita la valenza tutoriale in quanto permette di integrare, potenziandole, sia le funzioni sia gli obiettivi di docenza, intesa nel senso più tradizionale. Il *tutor*, in questa accezione, è un facilitatore degli apprendimenti poiché, ponendo lo studente al centro dell'azione di accompagnamento e di supporto, in realtà, ne sostiene in generale anche la crescita del Sé e dell'autonomia. Infatti, il suo intervento si inserisce in un contesto reale di formazione, in cui hanno luogo alcuni importanti e specifici processi di apprendimento, che possono venir proprio dall'azione tutoriale.

L'attività di tutorato universitario, già richiamata nella Legge 382/80, è stata introdotta in modo puntuale dall'art. 13 della Legge 341/90 sugli ordinamenti didattici e dovrebbe agire nelle diverse fasi del percorso universitario: fase di accoglienza, percorso di studi e fase di uscita dall'Università con raccordo al mondo professionale.

Nella prima fase, è molto vicino a un'azione di orientamento, in cui fornisce informazioni sull'organizzazione logistica, burocratica, amministrativa dell'Università e sugli strumenti del diritto allo studio; informazione e assistenza utili per la formazione; informazione di carattere più qualitativo sul corso di laurea e di diploma, per conoscerne i principali contenuti, gli obiettivi formativi, le competenze di base necessarie per frequentare gli insegnamenti, i metodi di studio.

Durante il percorso di studio, oltre alla funzione informativa, il tutorato svolge una funzione di assistenza allo studio: consigli utili per la predisposizione di un metodo di studio efficace; l'assistenza all'elaborazione del piano di studio; l'assistenza alla proficua frequenza dei corsi e la guida allo studio.

Nella fase di preparazione al mondo del lavoro, il tutorato dovrebbe svolgere una funzione di raccordo tra mondo universitario e quello professionale, qualificando il percorso di studi degli studenti per consentir loro un inserimento maggiormente funzionale.

In un momento di profonda trasformazione del sistema universitario e scolastico ci si deve fermare a riflettere e confrontarsi sui presupposti epistemologici che vorremmo individuare come fondanti il modello di costruzione di conoscenze e di saperi nelle nostre istituzioni.

L'Orientamento nell'ultimo ventennio ha assunto una valenza sempre più complessa: è oggi inteso come un processo continuo in cui sono implicate sia variabili individuali (abilità, attitudini, interessi, motivazioni) sia socio-culturali (famiglia, scuola, gruppo dei pari, condizionamenti sociali, contingenze).

I profondi mutamenti che si sono registrati a livello sociale hanno generato una profonda riflessione nei e sui sistemi formativi che ha trovato nelle indicazioni del processo di Bologna¹ una vera e propria svolta storica. In questa prospettiva, l'orientamento assume finalmente un ruolo centrale anche nel processo di costruzione dell'Europa, nella costituzione di una dimensione comune della conoscenza, promuovendo negli Atenei azioni non occasionali di orientamento.

La nuova concezione presuppone un'armonizzazione dei sistemi universitari che, nel rispetto delle diverse culture e tradizioni accademiche, sostenga la formazione dei giovani predisponendo percorsi di supporto alla didattica, quali quelli di orientamento, che contribuiscono a definire lo sviluppo delle competenze. Questo obiettivo può essere conseguito solo condividendo le linee guida che contribuiranno a declinare modalità, percorsi e metodi specifici per i diversi ambiti dell'orientamento.

Sostenere i percorsi di scelta universitaria significa, prima di tutto, facilitare la presa di coscienza dell'individuo, che, infatti, deve poter, da un lato, valorizzare le proprie capacità, dall'altro effettuare scelte più consapevoli e adeguate rispetto ai contesti, grazie al processo di orientamento.

I rapidi e continui processi di cambiamento in ambito culturale e sociale, nel mondo del lavoro e all'interno del sistema produttivo in generale, chiedono ai soggetti di mettere sempre più in campo capacità di adattamento attivo e di riconversione degli strumenti culturali e professionali a loro disposizione. Il disorientamento legato a fasi di transizione, periodi di disoccupazione e relativi costi può essere significativamente ridotto o superato attraverso adeguate strategie di riorientamento.

Attraverso la valorizzazione delle risorse individuali all'interno dei percorsi di studio, è possibile sostenere anche le fasce più deboli, o a rischio di esclusione, maggiormente penalizzate dai mutamenti economici.

La maggiore attenzione sembra essere in parte dovuta alla crescente consapevolezza che la realizzazione di questi obiettivi può essere di supporto allo sviluppo di quelle competenze personali, sociali e professionali che stanno alla base dell'economia e delle società basate sulla conoscenza, ma anche alla richiesta di cambiamento del sistema educativo e formativo, avanzata dai giovani, che vorrebbero che i loro percorsi formativi rispecchiassero maggiormente la realtà della loro vita.

¹ Il 19 giugno 1999 i ministri dell'istruzione superiore di 29 paesi europei si sono incontrati a Bologna per sottoscrivere un importante accordo. Tale documento, noto come la **Dichiarazione di Bologna**, ha dato vita a un imponente e ormai irreversibile processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei: il **Processo di Bologna**. Principale obiettivo è la creazione di un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e la promozione del sistema europeo di istruzione superiore su scala mondiale per aumentarne la competitività internazionale.

Si assiste, allora, a una duplicità di comportamenti: da un lato, docenti che hanno abbracciato l'attuazione della riforma in modo troppo spesso personalistico e/o «selvaggio», dall'altro, soprattutto nei docenti di lunga tradizione, una manifesta difficoltà ad accettare questo nuovo sistema, perché non più appannaggio solo di pochi.

In questo complesso e variegato panorama diventa sempre più difficile individuare un'unica idea guida, un'immagine chiara ed esaustiva che tenga conto della molteplicità degli aspetti implicati. Sembra allora più adeguato cercare di ri-costruire un'immagine non statica, ma capace di dare conto delle «funzioni e del funzionamento», in cui sia possibile individuare elementi comuni che permettano di identificare l'istituzione Università, con orientamenti e motivazioni comuni, ma anche azioni, strategie, scelte migliori per partecipare e stabilire rapporti interni all'Università e fra l'Università e le realtà esterne (scuole, Enti locali, il mondo del lavoro, le imprese, la società in genere). Con queste realtà l'Università non può che entrare in dialogo, perché gli studenti che accolgono e a cui consente di crescere culturalmente e professionalmente provengono dal mondo della scuola e al mondo del lavoro sono naturalmente destinati.

La profonda trasformazione del modello di Università che stiamo vivendo ha permesso di «pluralizzare» l'idea in idee, e di disancorare qualcuno dei soggetti coinvolti nel mondo accademico da alcune certezze ormai datate, come quella di Università come istituzione quasi esclusivamente autoreferenziale, preposta alla formazione di intellettuali, e con l'obiettivo ultimo di formare la classe dirigente. Oggi, invece, si chiede all'Università di essere sempre più luogo di formazione in cui si aprono le menti e si sperimenta l'esercizio del pensare anche in funzione di un'applicabilità del sapere, senza per questo asservire passivamente alle richieste del mondo professionale. La formazione anche universitaria, inoltre, si è estesa a una popolazione sempre più ampia, con molteplici obiettivi di sostegno alla produzione e al sistema economico. Le diverse immagini e le idee che ne conseguono devono oggi necessariamente convivere, affinché l'Università possa assolvere pienamente ai suoi compiti di promozione sia della ricerca scientifica, sia dello sviluppo culturale, con un'importante ricaduta anche nella sfera sociale di sostegno allo sviluppo delle individualità.

Appare necessario che tutta la comunità accademica si sforzi di ridefinire il proprio ruolo all'interno di questo nuovo scenario, in piena armonia anche col panorama sovranazionale che è certamente diverso da quello in cui la nostra comunità accademica è cresciuta e si è scientificamente formata, ma altrettanto significativo e stimolante.

In questo nuovo scenario, in cui la molteplicità e il divenire sembrano essere le caratteristiche peculiari, possiamo comunque individuare alcuni punti fermi:

- l'orientamento è uno strumento che deve educare alle scelte;
- gli individui devono essere protagonisti della propria vita;

- la complessità della società e del mercato del lavoro richiede agli individui un adattamento attivo, di riconversione degli orizzonti culturali e professionali;
- i profondi e continui cambiamenti socio-economici e l'entrata dell'Europa nella società della conoscenza² impongono ai cittadini una prospettiva di *lifelong learning*;
- l'orientamento riveste una funzione di raccordo tra il mondo del sé e il mercato del lavoro.

La 509/99 ha contribuito a definire l'orientamento come parte integrante del *curricolo* di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo che si esplica «in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, l'ambiente in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile».

Da quanto è stato sopra affermato, si comprende perché l'orientamento rappresenti uno degli strumenti fondamentali per garantire la continuità dei processi educativo-formativi, divenendo, pertanto, il presupposto essenziale per il successo accademico. Ecco perché, negli ultimi anni, l'orientamento ha assunto solidità crescente arrivando a costituire una componente strutturale irrinunciabile della formazione nei diversi contesti. La sua valenza è anche da intendersi in modo diacronico e richiede, quindi, la progettazione di interventi integrati capaci di rispondere alle mutevoli esigenze, non solo del contesto, ma specifiche dello sviluppo della persona.

Tale dimensione comporta un adeguamento delle azioni di orientamento, tenendo conto delle trasformazioni delle stesse, proprio perché tale pratica si va via via configurando come una strategia trasversale. Ciò presuppone, in definitiva, la possibilità di considerare le continue trasformazioni che investono i sistemi formativo, produttivo e quindi individuale.

1.2 Il tutorato: uno strumento per favorire il successo formativo

L'orientamento *in itinere* assume, alla luce della progressiva evoluzione della riforma, il senso dell'attuale sfida che agli Atenei è chiesto di raccogliere nell'accompagnare l'offerta formativa a modalità di intervento centrate sulla risorsa studente.

² Edith Cresson e Pádraig Flynn, «Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva», Commissione europea – Direzione Generale XXII Istruzione, formazione e gioventù – Direzione Generale V Occupazione, relazioni industriali e affari sociali.

La finalità è quella di sostenere qualitativamente la carriera formativa, non solo dal punto di vista dei contenuti, ma anche da quello del processo evolutivo e personale di ciascun studente che concorra a formare la sua biografia. Per questo motivo, diventa importante predisporre percorsi e progetti di continuità con il momento dell'orientamento in ingresso, i tirocini curriculari, gli *stage* post-laurea e quelli collegati a esperienze di *master* (I e II livello) e corsi di perfezionamento, progetti di scambio con l'estero e, infine, con il *placement*, in un'ottica di orientamento continuo.

In questa cornice, l'orientamento *in itinere* si ridefinisce come il farsi della rete evolutiva dei saperi, delle competenze, dei profili narrativi (prospettiva autobiografica), dei sistemi viventi e organizzativi visti come potenzialità e risorse (prospettiva *lifelong learning*).

Innanzitutto, il tutorato, visto come un fondamentale aspetto operativo dell'orientamento continuo, dovrebbe avvalersi, quindi, di un coordinamento di Ateneo espresso in uno specifico servizio, che si occupi di definire le linee generali e programmatiche, oltre al monitoraggio e gli esiti di processo. Tale organizzazione dovrebbe essere connotata da forti legami con organismi complementari espressi dalle Facoltà attraverso cui realizzare concretamente, nello specifico di ciascuna, gli interventi mirati al tutorato per la didattica e per tirocini degli studenti. È bene precisare, fin da subito, che le azioni di tutorato differiscono da quelle di *counseling* pur condividendo e interagendo con queste nella preoccupazione preventiva.

Il *counseling* si colloca, infatti, in una prospettiva di intervento sulle situazioni critiche che si attiva su richiesta dello studente quando avverta la presenza o la preoccupazione di un'incapacità a procedere autonomamente nel percorso universitario. Il tutorato si articola, invece, in misure che prevedano e favoriscano, attraverso la rimozione di ostacoli nel contesto formativo, proprio questa capacità di autonomia.

In quest'ottica, l'orientamento *in itinere*, che vede nelle varie forme di tutorato la sua espressione più significativa, può essere inteso negli Atenei come una forma di analisi auto-organizzativa interna (e, per alcuni aspetti, per esempio gli *stage*, anche con l'esterno) per la quale è importante il monitoraggio sia del processo sia degli esiti.

Se le azioni di tutorato vengono per lo più gestite dalle Facoltà e, quindi, dai rispettivi corsi di laurea in coordinamento fra loro e con l'unità operativa di Ateneo responsabile delle attività di orientamento, si può assumere che una parte della funzione orientatrice sia complementare alla funzione didattica.

Fermo restando, e dando per acquisito, che la fondamentale azione di tutorato è connessa alla docenza universitaria, il presente lavoro pone la propria attenzione sugli elementi concettuali e operativi costitutivi e sulle figure caratterizzanti il sistema tutoriale, data l'importanza che nella riforma il concetto di

orientamento *in itinere*, e le conseguenti modalità attuative, hanno progressivamente e ormai definitivamente assunto.

1.3 Il percorso

Le azioni di tutorato possono interessare diversi ambiti di intervento, la cui definizione e conoscenza da parte dello studente caratterizza la stesura del contratto formativo con l'Ateneo e le rispettive strutture didattiche. È fondamentale che sia lo studente quanto le strutture didattiche siano consapevoli di questa corresponsabilità.

Tali ambiti si possono declinare (ma non esaurire), accettando la classica sequenza temporale del percorso degli studi: momento dell'accoglienza, tutorato didattico, eventuale *counseling*, tirocinio formativo, *stage*, *placement*.

La prospettiva di distribuzione continua e non *una tantum* delle azioni si caratterizza, inoltre, per la peculiarità delle azioni di tutorato svolte dai docenti nell'ambito delle forme integrative della didattica e della funzione orientativa delle discipline che specificano e completano la docenza universitaria nei suoi più generali aspetti formativi.

Fondamentale per la realizzazione di un intervento di orientamento *in itinere* è avere una o più figure di *tutor* adeguatamente formate.

Al fine di poter progettare e realizzare adeguate azioni di tutorato diventa, quindi, centrale investire sulla formazione di base e *in itinere* dei *tutor* che opereranno all'interno di specifici progetti di supporto al successo formativo con valenza sia trasversale (rafforzamento capacità, sostegno motivazionale) sia disciplinare, in un'ottica di integrazione dei percorsi didattici, del bilancio dei crediti nelle possibili transizioni tra i diversi livelli di laurea e/o percorsi formativi universitari (triennale vs. magistrale; triennali vs. *master* ecc.).

L'obiettivo principale non consiste in un sostegno che si perpetui nel corso del tempo, ma nella costruzione di consapevolezza e autonomia da parte degli studenti, rendendoli, con ciò, attivamente partecipi del proprio processo formativo, nella convinzione che esso non si esaurisca nella laurea. In questi termini, il tutorato, nelle sue varie forme e modalità, rientra a pieno titolo nel processo di formazione, anzi ne è elemento costitutivo, previsto dagli ordinamenti didattici (orientamento intra-universitario).

Un ulteriore obiettivo dell'azione di tutorato si identifica nella rimozione degli ostacoli che si frappongono a una efficace partecipazione ai corsi, all'identificazione e allo sviluppo delle complesse e complessive esigenze di formazione culturale, sociale e professionale degli studenti.

La figura del *tutor* è un importante fattore di mediazione riflessiva tra l'esperienza culturale e quella contestuale (Zanetti, 2023); egli sviluppa nella sua professionalità caratteristiche di ascolto, di accompagnamento e di interazione in una cornice di una comunicazione empatica, capace di favorire un'esperienza

di grande valore umano, oltre che un'occasione di apprendimento metacognitivo. Queste caratteristiche è opportuno siano tenute nella dovuta considerazione al momento del reclutamento.

La progettazione di un buon sistema tutoriale dovrebbe comunque muovere dalla competenza dei *tutor* in specifici ambiti culturali e disciplinari (connessi ai progetti espressi dalle Facoltà) e insieme tener conto degli aspetti motivazionali ed emotivi degli studenti, ponendo sullo sfondo una complessiva competenza formativa e didattica, capace di porre l'accento sulla capacità di dialogo, sull'intelligenza critica e su quella sociale.

Il tutorato diviene allora, per lo studente, uno spazio di accoglienza e di ascolto dove poter esprimere liberamente oltre che esigenze didattiche, gli interrogativi, desideri, interessi, disagi, difficoltà o semplici timori legati al proprio presente e al futuro, uno spazio in cui viene garantita l'espressione di tutte le proprie potenzialità e peculiarità, anche di ricerca di una formazione personalizzata.

In questa dimensione, la didattica di tipo tutoriale occupa una posizione centrale nell'ambito dell'applicazione di nuove strategie di insegnamento e di formazione. Ne sono un esempio i corsi zero, per il recupero dei prerequisiti, e i corsi di supporto per particolari insegnamenti.

Tuttavia, la parte più originale del tutorato didattico si riferisce all'applicazione di metodi d'insegnamento innovativi (dall'*e-learning*, alla didattica cooperativa, alla *peer-education*), finalizzati allo sviluppo e al potenziamento delle capacità dello studente.

In termini operativi, l'attività di tutorato *in itinere* dovrebbe prevedere le seguenti azioni:

- a. Attivazione di apposite iniziative di reclutamento e formazione dei *tutor* in riferimento all'individuazione di un profilo professionale.
- b. Valutazione dei prerequisiti nel passaggio dalla Laurea Triennale a quella Magistrale. Con il D.M. 270 viene infatti a mancare la continuità formativa fra Triennale e Magistrale, garantita nel D.M. 509 dai 300 CFU della LS che inglobavano i 180 CFU della triennale correlata. L'accesso a una LM provenendo da qualunque Triennale sarà teoricamente possibile, diventa quindi prioritario stabilire quali siano i prerequisiti necessari per accedere a ogni LM e implementare le relative prove di valutazione per garantire *standard* di formazione adeguati nel passaggio fra i due tipi di laurea.
- c. Strutturazione di percorsi di recupero attivati in funzione dei risultati della fase di valutazione didattica.
- d. La valutazione dei prerequisiti deve essere funzionale all'annullamento di eventuali debiti per la cui attuazione è necessario attivare adeguati percorsi di recupero.

- e. Prevenzione del fenomeno degli abbandoni da perseguire attraverso attività di monitoraggio delle carriere per individuare soggetti a rischio a cui rivolgere le azioni di tutorato e di eventuale *counseling* alla persona.
- f. Il fenomeno degli abbandoni ha cause diverse e molteplici, alcune delle quali, se individuate precocemente, possono essere rimosse riducendo così la percentuale di studenti che interrompono il percorso formativo. In quest'ottica, in particolare, il monitoraggio delle carriere dovrebbe essere finalizzato anche all'individuazione dei soggetti a rischio di abbandono per meglio indirizzare le azioni di tutorato e di aiuto alla persona.
- g. Riorientamento volto a ridefinire il percorso formativo nel caso in cui le attività preventive fossero inadeguate. Quando le azioni di tutorato e di aiuto alla persona non risultano sufficienti a ridurre gli abbandoni è possibile, attraverso valutazioni specifiche e attività di *counseling*, riorientare gli studenti per trasformare un possibile abbandono in una nuova esperienza formativa.
- h. Azioni di sostegno all'inserimento professionale, volte a garantire che le attività di tirocinio/*stage*, previste dai vigenti ordinamenti (D.M. 509), offrano effettive esperienze dirette del mondo del lavoro e non si riducano a mero adempimento dell'obbligo legato all'acquisizione dei CFU.
- i. Tra i soggetti attivi nel tutorato va prevista la possibilità di impiegare la figura dello studente *senior* con particolare riferimento ai momenti dell'accoglienza, dell'informazione, della testimonianza, dell'esperienza, della gestione di reti fra studenti, e la partecipazione attiva alla vita universitaria in sinergia con i progetti di Ateneo e/o di Facoltà. Una ovvia attenzione andrà posta nella formazione e nelle modalità di coinvolgimento di queste figure di supporto.
- j. Una particolare attenzione dovrà essere riservata agli studenti con disabilità attraverso un'adeguata progettazione in ottica inclusiva delle attività di tutorato da definirsi con collaborazione di tutti gli attori coinvolti nel fornire il supporto strumentale e personale, in termini di tutorato e di eventuale *counseling*, necessari per garantire un effettivo sostegno nel percorso formativo e nell'inserimento lavorativo.
- k. Nell'ottica dell'internazionalizzazione degli Atenei è opportuno prevedere azioni di tutorato specifiche per gli studenti stranieri.

Le attività di tutorato rappresentano, quindi, un momento peculiare dell'attività formativa degli Atenei da concepire come complementare all'attività formativa caratteristica del percorso universitario.

Ciò comporterà un impegno di sempre maggiore attenzione degli Atenei rispetto a questo aspetto della formazione non più ormai risolvibile nella forma

occasionale dell'urgenza, ma necessitante di una progettualità fortemente coordinata con le strutture didattiche siano esse le Facoltà (aspetto generale) che gli insegnamenti (aspetto disciplinare).

Particolare attenzione merita la figura del *tutor*, i cui profilo e funzione professionale, sempre più specifica in rapporto alle esigenze di un percorso formativo universitario, pone questioni importanti sul piano della definizione della profilazione professionale utile e dedicata ai progetti degli Atenei e delle rispettive Facoltà, come pure rispetto al reclutamento e alla formazione specifica di tali figure professionali, formazione che dovrà sempre comprendere un nucleo di conoscenze e pratiche in ambito relazionale, formativo e organizzativo, oltre che elementi di specificità disciplinare richiesti dalle esigenze specifiche.

È comunque diffusa negli Atenei la consapevolezza di quanto sia importante investire su azioni di tutorato a completamento dell'offerta formativa integrata con i servizi di Ateneo.

2. Tra bisogni, desideri e diritti

di Massimo Casacchia*

Introduzione

Quando si affronta l'argomento «tutorato», concetto complesso e a volte sfuggente, è opportuno andare indietro nel tempo e rileggere la Legge sul riordino della docenza universitaria n. 341/90 la quale, nell'articolo 13, afferma che: «*il tutorato è finalizzato ad orientare e ad assistere gli studenti lungo tutto il corso di studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli, ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli*».

Sulla base di tale articolo, le Università hanno progressivamente organizzato un Servizio di Tutorato articolato in: tutorato in ingresso, *in itinere* e in uscita.

Ormai in quasi tutte le sedi universitarie, le attività di tutorato vengono realizzate attraverso il concorso di più organi: la Commissione Paritetica di Ateneo per il Tutorato, le Commissioni di Tutorato istituite dai Consigli di Area Didattica, come riportato nei Regolamenti Didattici di ciascun corso di studio, dai docenti nella loro funzione di tutori, dagli studenti *senior* e dai servizi specifici per gli studenti, come per esempio il Servizio di Ascolto e Consultazione Studenti (SACS) istituito presso l'Università degli Studi dell'Aquila fin dal 1991.

Va osservato che la definizione di «tutorato» proposta dalla Legge 341 conserva ancora intatta la sua validità.

L'elemento rilevante dell'articolo sul tutorato riguardava una nuova visione dello studente riconosciuto come persona che ha il diritto di essere accompagnato e aiutato nel suo percorso accademico, soprattutto quando incontra ostacoli, difficoltà, smarrimenti e disorientamenti.

Ma l'aspetto più innovativo è stato quello di inserire l'attività di tutorato tra i compiti istituzionali dei professori e dei ricercatori come parte integrante dell'impegno didattico previsto dalla normativa vigente. Infatti, annualmente,

* Università degli Studi dell'Aquila.

nell'ambito della programmazione didattica, per ciascun docente viene determinata la ripartizione annuale dei suoi compiti di tutorato (art. 12).

Pertanto, il docente è chiamato ad assumersi delle responsabilità dirette nei riguardi di studenti che si rivolgono a lui per affrontare sia questioni di pertinenza squisitamente disciplinare sia riguardanti difficoltà di tipo personale o di metodo di studio che vanno a interferire nel suo percorso formativo.

Tale ruolo di allenatore e di *coach*, a distanza di circa 30 anni dalla legge 341, non è stato recepito da tutti i docenti, alcuni dei quali non utilizzano il loro ruolo privilegiato di osservatori degli studenti quando li incontrano nell'orario di ricevimento, ma anche in situazioni dense di emotività come, per esempio, durante le sedute di esame che rappresentano, anche agli occhi del docente, una spia importante delle capacità di uno studente nell'affrontare una prova che richiede molte risorse sia cognitive sia emotive.

Sono queste le occasioni in cui il docente può mettere in atto un atteggiamento di supporto e di incoraggiamento finalizzato a stimolare lo studente ad affrontare la successiva prova con maggiore successo.

D'altra parte, il docente può rappresentare, a volte inconsapevolmente, agli occhi dello studente, un modello di riferimento e di mentore, e con il suo comportamento e le sue modalità relazionali può plasmare positivamente lo studente infondendo i valori del rispetto e dell'ascolto intersoggettivo. In questa ottica, il docente non ha la funzione di risolutore di problemi, ma di guida orientativa per lo studente nel suo percorso di crescita.

La funzione del docente, come descritta dall'art. 12, non è stata recepita diffusamente nella pratica quotidiana; pertanto, sarebbe necessaria una formazione per tutti i docenti, in modo tale che acquisissero una maggiore consapevolezza del loro ruolo, come esperti che trasmettono saperi e competenze professionali, ma anche come modelli virtuosi di etica e di rispetto.

Va segnalata un'altra legge, altrettanto rivoluzionaria, che ha cambiato i rapporti tra docenti e studenti: la Legge 370/99 in virtù della quale lo studente ha la possibilità di esprimere un suo giudizio sulla didattica erogata dal docente, potendo segnalare critiche e apprezzamenti sui contenuti didattici che lo studente stesso ha potuto seguire durante le lezioni.

Lo studente diventa, quasi inconsapevolmente, uno dei fattori del processo di autovalutazione del Sistema di Assicurazione della Qualità della Didattica.

Inoltre, gli studenti possono evidenziare le loro critiche sulla didattica e sull'organizzazione del corso di studio attraverso le rappresentanze studentesche che sono presenti negli organi di governo dell'Ateneo e soprattutto nella Commissione Paritetica Docenti/Studenti presente in ogni Dipartimento.

Pertanto, la concezione paternalistica che ha caratterizzato il rapporto fra docente/studente è superata dalla concezione che lo studente svolge un ruolo attivo nella programmazione delle attività didattiche, come risulta dalle Linee

Guida sulla corretta compilazione del *Syllabus* emanate dal Presidio di Qualità di Ateneo.

Nelle premesse di tali Linee Guida si dichiara con chiarezza che «lo studente non deve essere più considerato come un “vaso vuoto” che viene riempito di nozioni dal docente, in modo passivo e con il solo scopo di superare l’esame. Insegnamento e accertamento non devono cioè essere due entità distinte. Nel modello formativo studente-centrico il docente continua ad essere la figura di riferimento fondamentale, ma studenti e docenti hanno un pari ruolo nel processo educativo».

Il riconoscimento del ruolo attivo dello studente nella «nuova» Università ha dato maggiore credito alle critiche espresse dagli studenti attraverso le quali è possibile trovare soluzioni finalizzate a un miglioramento continuo della didattica.

In un lavoro pubblicato sui *Quaderni delle Conferenze Permanenti delle Facoltà di Medicina e Chirurgia* (74/2017), sulla base delle indicazioni degli studenti, è stato possibile identificare almeno quattro cause a cui attribuire le difficoltà da loro incontrate nel percorso formativo.

Qui di seguito si elencano sinteticamente tali cause.

La **prima** riguarda le difficoltà di ambientamento dello studente fuorisede, straniero, o con debiti formativi all’ingresso.

La **seconda** causa è collegata all’eccessivo carico di studio di alcune discipline rispetto ai crediti attribuiti.

La **terza** causa riguarda le condizioni socio-economiche di provenienza dello studente che spesso lo costringono a diventare, per esempio, studente lavoratore.

La **quarta** causa prende in considerazione le difficoltà psicologiche ed emotive degli studenti le cui origini sono molteplici, condizionando fortemente l’apprendimento e il superamento degli esami. Come vedremo successivamente, i frequenti disagi emotivi hanno indotto gli Atenei a istituire specifici Centri di Ascolto.

Con queste premesse, si comprende come il Servizio Tutorato rappresenti un organismo complesso in cui è possibile delineare con maggiore precisione i compiti e le funzioni di tutti gli attori che sono coinvolti nel supporto dello studente durante la sua permanenza universitaria.

Qui di seguito si elencano una serie di figure tutoriali estremamente diverse, ma che in questo capitolo è opportuno tenere presente.

2.1 Dai tutori clinici ai tutori studenti *senior*

Tali figure hanno la responsabilità della formazione professionalizzante degli studenti iscritti nei corsi di laurea soprattutto di tipo sanitario. Va ricordato che

tali tutori sono elencati nella SUA-CdS rispettando il rapporto previsto tra tutori e numero degli studenti.

In questo capitolo diamo più importanza al ruolo attivo degli studenti nella loro funzione di tutori. In questi anni il MIUR ha riservato notevoli fondi per l'identificazione di studenti tutori chiamati a svolgere attività didattiche integrative, di orientamento in ingresso, di orientamento alle scelte post-laurea.

A questo proposito, può essere utile la lettura dei bandi pubblicati dagli Atenei finalizzati al coinvolgimento di studenti *senior* in molteplici attività rivolte ad aiutare gli studenti in momenti di difficoltà e a favorire anche la loro crescita come persone responsabili.

Non si può non ricordare che la «legge madre» è la n. 170 dell'11 luglio 2003 il cui titolo era «Fondo per il sostegno dei giovani e per favorire la mobilità degli studenti».

In questa legge si fa riferimento a fondi specifici per individuare studenti iscritti ai dottorati e agli ultimi anni delle lauree a ciclo unico disponibili a svolgere questa delicata funzione tutoriale.

Successivamente, sono stati stanziati dal Ministero ulteriori finanziamenti finalizzati a incentivare le iscrizioni degli studenti alle lauree scientifiche attraverso uno specifico piano definito Piano Lauree Scientifiche (PLS).

Un altro piano definito Piano Orientamento Tutorato (POT) verrà preso in considerazione in un apposito capitolo di questo libro.

Va segnalato che questi ultimi due finanziamenti non coinvolgono i corsi di laurea sanitaria che, quindi, possono utilizzare, per le attività di tutorato, soltanto la Legge n.170 succitata.

Comunque, le finalità di tutti i bandi erano comuni e, come già citato prima, erano orientati a ridurre il tasso di abbandono tra primo e secondo anno, ad aumentare l'acquisizione dei crediti tra primo e secondo anno, a diminuire il numero di fuoricorso e il numero degli abbandoni ecc.

L'osservazione che ci permettiamo di fare per inciso è che pur apprezzando il coinvolgimento attivo di studenti *senior* nell'aiutare gli studenti a risolvere alcuni ostacoli incontrati, sarebbe opportuno, parallelamente, risolvere i nodi strutturali da cui dipendono le criticità esposte, compito questo degli Atenei e del MIUR.

Alcuni obiettivi sopra descritti rappresentano comunque degli indicatori di qualità nel Sistema di Assicurazione di Qualità.

Infatti, la Scheda di Monitoraggio Annuale (SMA), che viene inviata dall'ANVUR annualmente, prende in considerazione gli indicatori sopra citati ritenuti dal Sistema Qualità come significativi per valutare un corso di studio. Infatti, appena disponibili, i dati sugli indicatori sono oggetto di un'attenta va-

lutazione da parte del Gruppo di Assicurazione Qualità (GAQ) presente in ciascun corso di studio e nel quale è prevista la presenza della rappresentanza studentesca.

2.2 Lo studente al centro della dimensione tutoriale

È condivisa la considerazione che la dimensione tutoriale che vede al centro lo studente ha permesso di far emergere lo studente come persona nella sua individualità, nella sua storia, nei suoi progetti e nelle sue difficoltà. Successivamente verrà sintetizzata l'esperienza dello sportello del SACS dell'Università degli Studi dell'Aquila che ha svolto un ruolo importante sia in occasione del sisma del 2009 sia in occasione del perdurante stato di emergenza pandemica.

Da quanto su esposto non è difficile cogliere una tensione profonda che la nuova Università riserva agli studenti considerati come bene prezioso e visti sia come studenti in formazione con diritti e doveri, sia come persone con i loro stili di pensiero e con le loro modalità interpretative della realtà circostante; questi, inoltre, non più considerati adolescenti, ma persone che durante il periodo universitario stanno definendo la loro personalità come futuri cittadini inseriti nella società e nel mondo del lavoro.

2.3 Dalle *soft skills* all'*hidden curriculum*

Tale visione integrata della figura dello studente rende ragione del diffondersi, negli Atenei, di corsi di formazione in cui vengono insegnate le *soft skills*, di cui tanto si parla, che sono risultate utili per vivere con maggiore soddisfazione le esperienze personali e aumentare la loro occupabilità.

È stato dimostrato che anche l'ambiente in cui lo studente si forma può svolgere un'azione positiva nel favorire l'apprendimento e il suo senso di appartenenza all'ambiente universitario.

Infatti, se lo studente percepisce l'ambiente in cui studia come stimolante, comprensivo e che incentiva la discussione aperta e critica, il suo rendimento sarà superiore rispetto ad ambienti più rigidi e meno aperti alle critiche e ai reclami (Hafferty e O'Donnell 2015). Tale aspetto, relativo all'apprendimento, non è definito con esattezza, cioè non si trova nei programmi didattici, ciò nonostante, seppur intangibile, può condizionare nel bene e nel male la crescita culturale e professionale dello studente. A questo proposito, viene citato un lavoro di grande importanza di un autore che si sofferma proprio su quello che lui ha definito «*hidden curriculum*» (Hafferty e O'Donnell, 2015).

In un lavoro svolto presso il nostro Ateneo, in via di pubblicazione, dal titolo «La qualità della didattica vista con l'occhio dello studente», un'alta percentuale di studenti ha ritenuto che l'ambiente in cui si studia possa condizionare l'apprendimento, il successo accademico e la qualità della vita.

2.4 Il tutorato finalizzato alla crescita culturale e formativa dello studente

Il Servizio Tutorato, nelle sue diverse articolazioni, non rappresenta più un atteggiamento paternalistico delle istituzioni universitarie nei riguardi dei giovani in difficoltà, ma un insieme di attività finalizzate alla crescita culturale e formativa dello studente, come parte integrante dell'attività didattica.

A questo proposito, è doveroso ricordare che nell'aprile del 1995, durante la conferenza CRUI, fu presentato un documento storico dal titolo «Orientamento e tutorato» a cura di Andrea Messeri che si avvale della collaborazione entusiastica di Marisa Michelini, Maria Assunta Zanetti e Massimo Casacchia, consapevoli dei principi innovativi presenti nel documento. Infatti, tale «manifesto» rispecchiava un mutamento radicale di prospettiva nella realizzazione di processi formativi innovativi fondati sulla centralità dello studente, sui suoi bisogni, sui suoi desideri, sulle sue esigenze e sui suoi diritti.

Sempre secondo il pensiero di Messeri, la crescita dello studente alla conquista della propria cittadinanza attiva e partecipata può essere fortemente condizionata da tanti fattori, tra cui i determinanti sociali che, in base alla sua visione, sono spesso alla base delle diverse traiettorie di successo o di insuccesso degli studenti. Messeri era consapevole dell'eterogeneità dei modelli e delle interpretazioni del concetto di tutorato presenti nelle varie sedi universitarie italiane. Pertanto, consapevole di tale variabilità interpretativa, organizzò nel 2007 una ricerca innovativa dal titolo «Ricerca sulle concezioni e pratiche di tutorato nelle università italiane» a cura di GEO svolta in diverse sedi universitarie e finanziata dal Ministero dell'Università. La peculiarità di tale indagine era quella di dare voce a tutte le parti interessate coinvolte nel sistema tutorato coinvolgendo i docenti referenti di Ateneo per il tutorato, i docenti e gli stessi studenti. Tale ricerca dimostrò quanto fosse poco conosciuto il valore del tutorato tra i docenti e quanto invece fosse ritenuto essenziale per gli studenti che identificarono lucidamente i vari ambiti in cui il tutorato poteva essere di aiuto concreto per affrontare e a volte risolvere i problemi dell'accoglienza, delle difficoltà *in itinere* e dei loro smarrimenti e demoralizzazioni che potevano emergere durante il loro percorso accademico.

La vera sfida che coinvolge gli Atenei in questo periodo di trasformazione è quella di traslare progressivamente i buoni concetti, i buoni propositi, la centralità dello studente, una visione di una Università più democratica, nelle sue politiche, nei pensieri e nella mente dei docenti e degli studenti, consapevoli dei loro ruoli attivi nell'Università.

A questo proposito, presso l'Università degli Studi dell'Aquila, è stato organizzato il 2 dicembre 2021 un incontro con e per gli studenti dal titolo «Il ruolo attivo degli studenti nel miglioramento della qualità della didattica» in cui sono intervenuti i rappresentanti degli studenti e anche un esperto valutatore degli studenti componente dell'ANVUR.

2.5 La necessità della formazione dei *tutor*

Tornando al ruolo degli studenti nella loro funzione di tutori, non si può pretendere che essi risolvano i problemi dell'Università, ma vanno sicuramente formati per adempiere alla loro funzione di *tutor* tra pari nel modo migliore e più soddisfacente.

Di seguito viene presentato un programma di formazione per i *tutor senior* selezionati tra quelli che hanno partecipato al Bando. Questo corso, organizzato dall'Università degli Studi dell'Aquila, prevede «lezioni» che riguardano sia l'organizzazione del Sistema di Assicurazione di Qualità sia l'acquisizione di competenze trasversali quali la capacità di ascolto, le competenze empatiche, necessarie per migliorare il rapporto con gli studenti.

Sicuramente essere *tutor senior* rappresenta un'esperienza di crescita per lui in quanto potrà migliorare le sue competenze relazionali ed emotive utili per la sua vita.

Il corso di formazione nasce dall'esigenza che i *tutor senior* che hanno partecipato e sono risultati vincitori acquisiscano alcune conoscenze e competenze utili per poter svolgere il loro prezioso compito di *tutor* nel modo migliore.

Il corso si articola in due lezioni di due ore ciascuna durante le quali si affrontano argomenti diversi, ma attinenti al ruolo di *tutor*.

Al termine del breve corso verrà rilasciato un attestato di partecipazione e verranno attribuiti 2 CFU ai partecipanti che avranno sostenuto una semplice prova a risposte multiple relative agli argomenti trattati senza tener conto del punteggio ottenuto.

La valutazione è utile per gli organizzatori del corso in quanto permetterà di migliorare le criticità emerse dalle risposte.

Di seguito gli argomenti:

- il Sistema di Assicurazione di Qualità dell'Ateneo;
- la Scheda di Monitoraggio Annuale;
- il Gruppo di Assicurazione Qualità (GAQ);
- il rapporto con il SACS;
- i rapporti con i rappresentanti degli studenti e con i docenti e con il GAQ;
- le riflessioni sulle *soft skills*;
- le riflessioni sull'empatia: una dimensione fondamentale nel rapporto con i pari;
- l'attenzione agli studenti fuori sede, studenti con disabilità, studenti fuori corso, studenti con difficoltà a superare una determinata disciplina.

I docenti coinvolti nel corso sono non solo i docenti universitari, ma anche il personale amministrativo e gli studenti *senior* esperti.

Qui di seguito si riporta l'esperienza del SACS dell'Università degli Studi dell'Aquila, servizio che negli anni ha affiancato e integrato le attività e gli scopi del *tutoring* universitario, offrendo un servizio di sostegno psicologico specializzato che esula dalle competenze e funzioni della figura del *tutor*, ma può esservi legata.

2.6 Il Servizio di Ascolto e Consultazione: la nostra esperienza

Nell'ambito delle risorse e dei servizi che l'Ateneo aquilano mette a disposizione degli studenti al fine di accompagnarli in un percorso accademico che sia per loro soddisfacente, si configurano le attività del SACS, Servizio di Ascolto e Consultazione per studenti. Il Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti è stato istituito nel 1991 dal Prof. Massimo Casacchia, attualmente Professore Emerito di Psichiatria presso il nostro Ateneo, che ne ha curato la Direzione fino al 31 ottobre 2013. Attualmente, tale servizio, coordinato dal 2013 dalla Prof.ssa Roncone, si avvale di uno staff di personale qualificato che porta avanti molteplici attività a favore degli studenti, grazie anche al prezioso contributo di psicologi clinici, psicoterapeuti cognitivo-comportamentali e tecnici della riabilitazione psichiatrica. Nel panorama italiano, il SACS è stato uno dei primi Servizi, tra quelli istituiti dopo la Legge 341/90, in cui si introduceva, in modo innovativo per le Università, il concetto di tutorato. Il SACS ha rappresentato un modello di riferimento, pionieristico, per altri Servizi che via via sono stati attivati negli altri Atenei. Il servizio è completamente gratuito e aperto a tutti gli studenti dell'Ateneo. La *mission* del Servizio è quella di sostenere e aiutare gli studenti iscritti all'Università degli Studi dell'Aquila che si trovano a vivere momenti di difficoltà dovuti, per esempio, a un insuccesso accademico o a una condizione di disagio psicologico.

È noto come l'ingresso all'Università durante la prima età adulta possa rappresentare un periodo caratterizzato da una maggiore suscettibilità allo sviluppo di problemi di salute mentale (Acharya *et al.*, 2018).

Studi scientifici nazionali e internazionali hanno osservato come ansia e depressione siano molto diffuse tra gli studenti universitari rispetto alla popolazione generale, soprattutto tra quelli iscritti al CLM in Medicina e Chirurgia (Ibraim *et al.*, 2013; Rotenstein *et al.*, 2016; Tam *et al.*, 2019; Volpe 2019), e che rappresentano le cause principali che portano gli studenti, soprattutto di sesso femminile, a chiedere un sostegno psicologico, già a partire dal primo anno di formazione accademica (Grace, 2018).

Sentimenti di inadeguatezza, vissuti di colpa, bassa autostima, difficoltà di concentrazione e di apprendimento, innescano un circolo vizioso secondo cui

più la persona si sente triste e più è portata a fare meno, rinforzando l'idea di sé come incapace, con ripercussioni sul rendimento accademico e sulle relazioni.

Il servizio è completamente gratuito e aperto a tutti gli studenti dell'Ateneo. Sul portale dell'Università il servizio è facilmente accessibile³.

L'*iter* prevede due incontri conoscitivi con ciascun utente durante i quali, attraverso un «ascolto attivo», si procede a un'analisi del problema principale e a una valutazione dello stato di benessere psicologico. A seguire la proposta di una strategia di intervento utile a superare le problematiche emerse in fase di colloquio. Gli interventi prevedono colloqui strutturati, con somministrazione di semplici strumenti valutativi sulle condizioni del benessere degli studenti, e trattamenti individuali brevi.

Nel SACS vengono sviluppati piani personalizzati con obiettivi quali:

- riduzione dei sintomi e della sofferenza psichica (inclusione in trattamenti strutturati a impostazione cognitivo-comportamentale ed eventuale somministrazione di terapia psicofarmacologica);
- *time-out* rispetto all'ambiente di studio domestico, con identificazione di uno spazio di studio «sociale» fuori dall'abitazione dello studente, in un'area universitaria, che permetta interscambi con altri studenti e convalida dell'identità sociale;
- riduzione del senso di isolamento dello studente con «accompagnamento»: metodologico nello studio; nel contatto con i docenti «problematici»; fisico nella sede dell'esame (nei casi con marcato evitamento).

Sono stati, inoltre, condotti, periodicamente, degli incontri di gruppo a impostazione cognitivo-comportamentale finalizzati alla gestione dell'ansia, gruppi particolarmente graditi e frequentati soprattutto in prossimità delle sessioni d'esame.

Negli anni il SACS ha condotto rilevanti collaborazioni con la Commissione Disabilità di Ateneo, ed effettuato diverse indagini sul benessere degli studenti universitari, come riportato di seguito.

Questo ha inoltre permesso un importante *screening* per il rilevamento di disturbi psichiatrici «maggiori». In caso di necessità di trattamenti psicofarmacologici, gli studenti vengono indirizzati a specifiche risorse assistenziali per la salute mentale. Dal 2014, gli studenti sono stati indirizzati presso l'UOSD Trattamenti Riabilitativi Interventi Precoci in salute mentale (TRIP) a Direzione Universitaria della ASL 1 dell'Aquila (Direttore: Prof.ssa Rita Roncone). Negli anni numerosi sono stati i contatti anche con operatori della salute mentale di ASL diverse, in relazione alla residenza degli studenti.

³ Servizi online – Studenti – Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti «SACS» all'indirizzo <http://sacsuniaq.altervista.org/index.html>.

Un tempo collocata a Palazzo Del Tosto, la sede del SACS è stata collocata dapprima al piano terra del Blocco 11 e, dal settembre 2015, nei locali del Delta 6, per una maggiore privacy degli studenti, con apertura settimanale dello sportello, previa richiesta per prenotazione tramite e-mail.

Diverse sono state le iniziative a livello nazionale e locale condotte nei quasi 30 anni di attività.

Negli anni 2002-2005 il SACS ha condotto due specifici progetti finanziati tramite la Misura C 2. – az. 1. L'Annualità 2001 - POR Abruzzo 2000/2006 – Progetto «*Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti: una scelta universitaria di successo*» e Progetto «*SALE - Servizio di Ascolto e Livelli Essenziali*», direzione di Prof. Massimo Casacchia e progettazione di Prof.ssa Rita Roncone (con finanziamento di 516.000 euro).

Il Progetto «*Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti: una scelta universitaria di successo*» ha potenziato la propria attività e negli anni 2003-2004 è stato aperto anche uno sportello il giovedì pomeriggio presso la Facoltà di Ingegneria, a Montelupo di Roio, nel Presidio medico, di fronte alla portineria.

Nell'ambito delle politiche indirizzate a prevenire l'insorgenza delle cause di abbandono, a contenere i tempi di permanenza degli studenti entro la durata legale di corso di studio e a promuovere e sostenere il successo scolastico, l'Università degli Studi dell'Aquila, e in particolare il SACS e la Commissione di Ateneo per l'Orientamento e il Tutorato, ha sviluppato un Progetto integrato, denominato «*SALE - Servizio di Ascolto e Livelli Essenziali*», indirizzato sia al *counseling* universitario, e di conseguenza agli studenti che hanno già intrapreso gli studi universitari, sia agli studenti delle scuole secondarie di II grado per aiutarli a verificare le loro competenze prima dell'ingresso nel mondo universitario. Il sotto-progetto «*Valutazione dei saperi minimi per la prevenzione della dispersione universitaria*» riguardava la realizzazione di strumenti di autovalutazione informatizzati e multimediali sui cosiddetti «saperi essenziali» da sottoporre agli studenti delle scuole secondarie di II grado nel corso del IV e/o V anno in vista dell'iscrizione all'università, strumenti relativi all'insieme di nozioni, conoscenze e attitudini che le singole Facoltà potevano ritenere essenziali per un armonico ingresso nell'Università da parte degli studenti.

Negli anni sono stati organizzati convegni specifici per cui sono convenuti a L'Aquila il 10 dicembre 1999 molti responsabili dei servizi di Consultazione psicologica degli Atenei italiani con pubblicazione degli atti (Casacchia *et al.*, 1999). Nell'ottobre del 2004 è stato organizzato un secondo convegno dal titolo «*Sopravvivere all'Università*» che ha visto confrontarsi esperienze rilevanti delle varie sedi universitarie (Casacchia e coll., 2005).

Una delle più recenti presentazioni dell'attività del SACS è stata condotta nell'ambito del Convegno Nazionale «*La salute mentale nei giovani 2.0. 40 anni dopo la Legge 180: metodi "moderni"*», svoltosi a L'Aquila il 19 maggio 2018,

con presentazione di D. Serrone, S. Parnanzone, G. Pizziconi, E. Quarta, L. Giusti, R. Roncone, M. Casacchia, «*Il Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti dell'Università dell'Aquila dal 1991 ad oggi: la lunga storia del supporto agli studenti universitari*».

Oltre alle condizioni di benessere psicofisico molti ricercatori hanno ritenuto opportuno indagare le capacità di empatia negli studenti universitari dell'area medica di medicina (Petrucci *et al.*, 2016) e il loro andamento durante la carriera accademica, evidenziando come, purtroppo, le capacità di empatia tendano a diminuire nel tempo (Bellini e Shea, 2005; Piumatti *et al.*, 2020) in associazione all'aumento di sintomi depressivi e *burnout* (Damiano *et al.*, 2017).

Infatti, le competenze emotive, empatiche e relazionali assumono un ruolo importante nella formazione di medici e operatori sanitari favorendo una buona *compliance* e migliori *outcomes* (Hojat *et al.*, 2011). Inoltre, queste abilità servono a tutelare il medico e l'operatore stesso dal distress personale che può portare a conseguenze significative in termini di salute (Damiano *et al.*, 2017).

Nell'ottica di questi dati, il SACS ha condotto uno studio focalizzandosi su tali variabili al fine di individuarne i potenziali predittori.

Dai risultati dello studio condotto su un campione di 216 studenti, 130 studenti del CLM di Medicina e Chirurgia e 86 delle Professioni sanitarie (Giusti *et al.*, 2021), la sintomatologia depressiva e i sentimenti di solitudine risultavano essere più elevati nel gruppo degli studenti afferenti alle professioni sanitarie, mentre l'empatia affettiva era più marcata nelle studentesse con una maggiore inclinazione a sperimentare distress personale in risposta al disagio vissuto da altri.

In relazione al modello di vulnerabilità psicosociale indagato è emerso, tra gli altri risultati, come essere donne predisponga a un atteggiamento più compassionevole; essere studenti delle professioni sanitarie predisponga a una maggiore capacità nel «mettersi nei panni dell'altro»; avere una giovane età predisponga a maggiori livelli di empatia cognitiva; la presenza di elevati livelli di speranza possa comportare maggiori capacità empatiche affettive; così come l'elevato livello di istruzione della madre possa comportare una buona capacità empatica affettiva.

I nostri risultati sottolineano, dunque, la necessità di fornire supporto agli studenti che ricopriranno il ruolo di futuri medici e operatori sanitari sia con corsi di formazione sia con supporto psicologico condotti da sportelli di ascolto universitari, con l'obiettivo di fornire strumenti utili per la gestione e la regolazione dell'empatia, garantendo, così, un miglior grado di benessere, nonché la costruzione di competenze professionali adeguate.

Due eventi negli ultimi tredici anni hanno, senza dubbio, rappresentato momenti critici per la comunità studentesca, quali il sisma che ha colpito

L'Aquila e il suo comprensorio nel 2009, con un impatto traumatico nella vita di chi è stato esposto direttamente e indirettamente a tale catastrofe; poi la più recente pandemia di Covid-19 che, senza dubbio, ha stravolto a livello nazionale e internazionale il modo di vivere, lavorare e studiare e interagire con l'altro.

Nei primi 4 mesi dopo il terremoto, 140 studenti (70% donne, 30% uomini, età media $24,4 \pm 5,62$) hanno chiesto aiuto al SACS. Di questi studenti, l'80% era stato esposto al terremoto e al 12,4% è stato diagnosticato un disturbo da stress post-traumatico (PTSD) (Casacchia *et al.*, 2012, 2013).

Su coloro che a sei mesi dall'evento avevano sviluppato un quadro clinico ascrivibile al PTSD, nel confronto con coloro che non avevano sviluppato tale disturbo, sono stati individuati i fattori predittivi che ne hanno favorito l'insorgenza: tra questi il timore persistente di scosse secondarie (OR 57,6) sembrava aumentare la probabilità dello sviluppo del PTSD, seguito da una riduzione della memoria di lavoro (OR 48,2) e dalla diagnosi di Disturbo Acuto da Stress nelle prime quattro settimane dopo il terremoto (OR 17,4) (Roncone *et al.*, 2013).

Il Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti (SACS), coerentemente e in analogia alla funzione svolta nei mesi e negli anni successivi al terremoto dell'Aquila, durante i quali ha seguito molti studenti che presentavano vari tipi di problemi e di disagi con impatto negativo sul rendimento accademico, si è mostrato disponibile ad aiutare gli studenti, soprattutto quelli colpiti direttamente o indirettamente dal sisma dell'Italia Centrale del 2016, causando loro sentimenti di sofferenza psichica.

La pandemia di Covid-19 ha rappresentato un secondo evento critico che ha avuto un impatto significativo sulla nostra comunità studentesca.

Negli ultimi tempi è stata dimostrata l'efficacia di interventi, basati su un approccio cognitivo comportamentale ed erogati attraverso piattaforme digitali, app e siti web (Newby *et al.*, 2016), per aiutare persone con sintomi ansiosi o depressivi (Salza *et al.*, 2020). Il gruppo di ricerca diretto dalla Prof.ssa Roncone e dal Prof. Casacchia negli ultimi anni precedenti la pandemia stava già lavorando alla strutturazione e adozione di programmi terapeutici digitalizzati per la gestione dell'ansia (Salza *et al.*, 2020). Sono state sviluppate piattaforme digitali utili per offrire un ambiente protetto, attraverso il quale lo psicologo clinico e il paziente possono comunicare e portare avanti un percorso a distanza (Bucci *et al.*, 2019). Durante la situazione emergenziale, si è assistito a un incremento dell'utilizzo di queste piattaforme, che, piuttosto che integrare la modalità di relazione terapeutica *face to face*, l'hanno dovuta pienamente sostituire. A seguito di questa emergenza sanitaria, infatti, a partire dal 16 marzo 2020 e nell'ambito del Progetto SACS#iorestoacasa, il Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti del nostro Ateneo ha erogato, e ancora oggi eroga, le sue attività di supporto attraverso l'utilizzo di una piattaforma digitale protetta, Psydit.com, strumento rivelatosi fondamentale per garantire la continuità del

servizio che ha potuto, così, convertendole in modalità online, non interrompere le sue attività di supporto, in un frangente in cui non era possibile programmare incontri in modalità *face to face*.

Per poter accedere al servizio a distanza, gli studenti facenti richiesta devono inviare una e-mail all'indirizzo sacs.univaq@gmail.com a seguito della quale saranno invitati dagli operatori a compilare alcuni brevi questionari attraverso uno specifico link.

Successivamente possono accedere e iscriversi alla piattaforma digitale protetta Psydit.com con la creazione di un account personale. Nel diario digitale narrativo presente nel loro profilo potranno rispondere ad alcune domande su eventuali difficoltà vissute e preoccupazioni. Insieme all'operatore di riferimento verranno pianificate settimanalmente sedute di videochat di 60 minuti. In presenza di elevati sintomi ansiosi (valutazione clinica, test e diario narrativo) lo studente verrà invitato a un programma digitale cognitivo-comportamentale per la gestione dell'ansia che include elementi psicoeducazionali, tecniche di rilassamento e tecniche cognitive.

Quale rischio hanno corso i nostri studenti nel vivere come esperienza traumatica il *lockdown* del marzo-maggio 2020? Quali fattori hanno portato a sviluppare una risposta di distress traumatico, quando le scuole, le Università, i luoghi di lavoro e tutti i servizi non essenziali del nostro Paese sono stati chiusi e noi siamo rimasti chiusi nelle nostre case per l'emergenza sanitaria legata alla pandemia da Covid-SARS2? Quale impatto ha avuto la didattica a distanza (DaD) sugli studenti universitari? Quali i fattori predittivi di uno scarso rendimento accademico?

Per rispondere a tali domande sono stati condotti due studi che hanno dato esito a due pubblicazioni scientifiche, i cui risultati saranno discussi di seguito (Giusti *et al.*, 2020; Giusti *et al.*, 2021). Pensare in modo rigido, vedere nella vita solo le cose come «bianco o nero», «tutto o nulla», senza riuscire ad apprezzare le diverse «gradazioni» della realtà ha portato i nostri studenti a essere più di cinque volte a rischio di sviluppare una sintomatologia post-traumatica rispetto agli studenti con una maggiore flessibilità cognitiva. Inoltre, la persistenza della condizione di confinamento domestico ha portato a un maggior rischio (tre volte superiore) di sofferenza a partire dal secondo mese di *lockdown* rispetto al periodo delle prime settimane. Quest'ultimo è il risultato di uno studio, condotto dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Medicina Clinica, Sanità Pubblica, Scienze della Vita e dell'Ambiente dell'Università degli Studi dell'Aquila, diretto dalla Prof.ssa Rita Roncone, su un campione di 103 studenti universitari durante il primo periodo del «duro» *lockdown* nazionale conseguente alle misure di contenimento del 16 marzo 2020-4 maggio 2020, lavoro recentemente pubblicato sulla rivista *Frontiers in Psychiatry* (Giusti *et al.*, 2020). I nostri studenti universitari, che effettuavano la loro richiesta al SACS tramite e-mail, potevano compilare una batteria di test utili a una valutazione psicopatologica per identificarne i principali

problemi. A seguito di tale valutazione, potevano scrivere un proprio diario digitale narrativo, sul quale riportare la loro quotidianità, ma anche le loro difficoltà emotive e comportamentali. In tal modo, gli studenti diventavano protagonisti del proprio processo di cura, offrendo al team di ricerca (psicologi clinici, psicoterapeuti, tecnici della riabilitazione psichiatrica e psichiatri) l'occasione per contestualizzare significativi dati clinici, secondo i principi della medicina narrativa. Ogni studente ha usufruito settimanalmente di un consulto psicologico in videochat della durata di 60 minuti. Gli studenti che hanno chiesto aiuto al SACS erano per l'80% donne, con un'età media di 22 anni e provenivano da diversi corsi dell'Ateneo, con un maggior accesso da parte dell'area medica e delle professioni sanitarie, ma con accessi da corsi sia umanistici sia scientifici. L'80% degli studenti era fuorisede e, fra questi, il 18% è rimasto «bloccato» all'Aquila per tutta la durata del *lockdown*. Gli studenti percepivano come fattori stressanti la difficoltà di adattamento alle nuove modalità di svolgimento delle attività accademica (23,3%), la mancanza di autonomia (19,4%) e i conflitti con i familiari. Inoltre, lamentavano, come illustrato nella Figura 2.1, disturbi del sonno, difficoltà nella concentrazione e perdita di energia.

Figura 2.1 Principali problemi lamentati dal nostro campione di studenti universitari (valori in %)

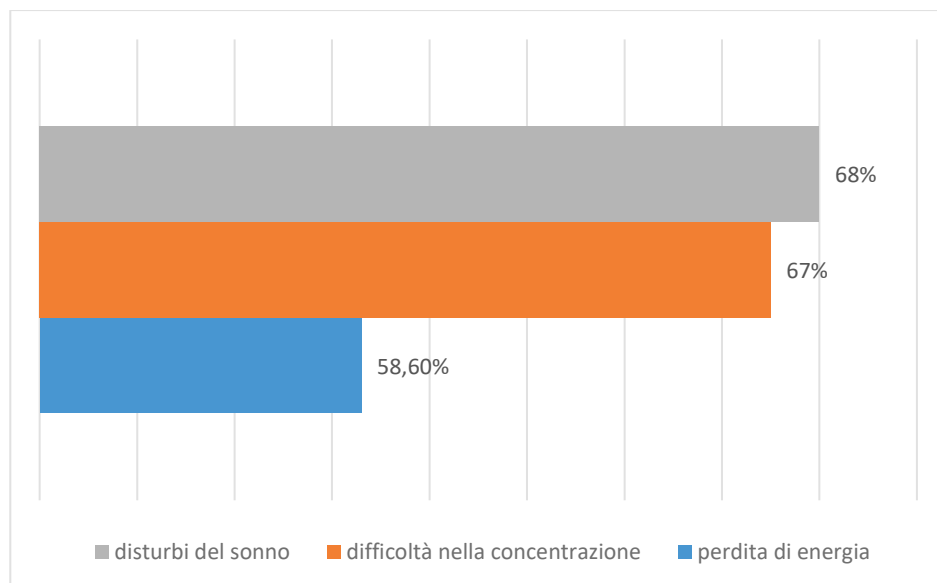
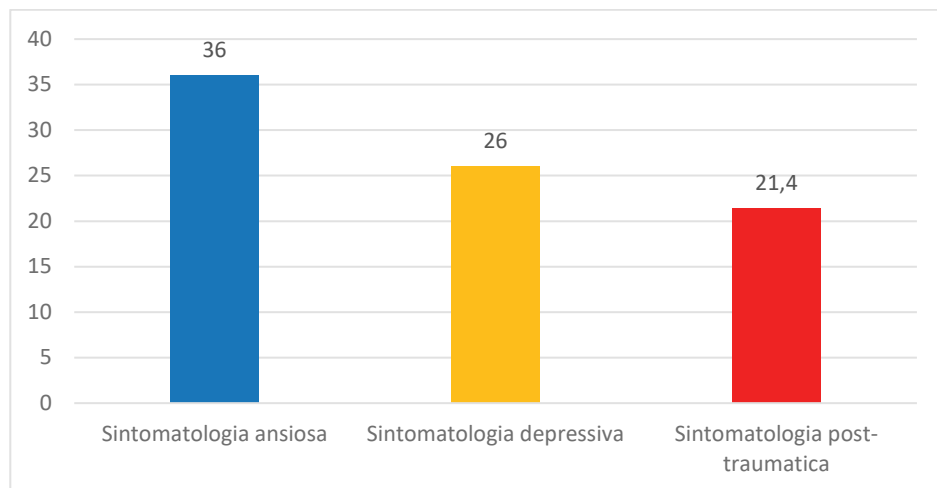


Figura 2.2 Sintomatologia lamentata dal nostro campione di studenti universitari (valori in %).



Gli studenti con precedenti contatti psicologici e psichiatrici con i servizi di salute mentale (23%) hanno mostrato una sintomatologia traumatica e depressiva più grave. Lo studio ha messo assieme dati quantitativi e qualitativi, di tipo narrativo. A questo scopo, i diari degli studenti sono stati analizzati per identificare i loro stili di pensiero, quali l'intolleranza all'incertezza (riportata nel 45,6%), ottimistico (26,2%), «tutto o nulla» (24,3%), catastrofico (9,7%). Tanto più gli studenti mostravano uno stile ottimistico, che potrebbe essere associato all'espressione tanto popolare del «tutto andrà bene», che ha caratterizzato il primo periodo di *lockdown*, quanto meno presentavano problemi psicologici né di concentrazione.

In relazione a come gli studenti del nostro Ateneo abbiano percepito la DaD e come quest'ultima abbia impattato sui risultati accademici, da un nostro studio recente (Giusti *et al.*, 2021) su un campione di 203 studenti universitari il 56% ha riferito un peggioramento della concentrazione attribuito alla mancanza di interazioni sociali (52,6%), alla distrazione dell'ambiente domestico (52%), alla difficoltà di organizzazione dello studio (50%) e alla demoralizzazione (40%). Gli studenti presentavano un livello moderato di depressione, la quale sembra aver impattato sulla quantità di esami programmati, superati e sull'esito degli esami.

Nonostante alcune difficoltà percepite nell'adattarsi alla nuova modalità di erogazione della didattica, il grado di apprezzamento della DaD è risultato più che sufficiente.

Il SACS ha resistito all'usura del tempo e delle scarse risorse grazie all'impegno e all'entusiasmo di molti operatori, che, come volontari, hanno dato

tempo e competenza. Nell'ottica di migliorare e potenziare i servizi agli studenti, il SACS si candida come una risorsa di grande importanza e rilevanza per gli studenti, come ha dimostrato durante il periodo seguito al sisma aquilano del 2009 e in quello della pandemia del Covid-19, durante i quali ha rappresentato un punto di riferimento anche a distanza per molti studenti.

Il SACS nell'ambito della promozione della Terza Missione da parte dell'Ateneo e, in particolare, da parte del Dipartimento MeSva e in linea con gli obiettivi del Piano strategico di Ateneo 2020-2025 intende continuare a potenziare la propria attività di sostegno psicologico agli studenti del nostro Ateneo, incrementandone l'accessibilità. L'attività in presenza fino a ora erogata attualmente si giova dell'utilizzo della piattaforma digitale, sviluppata a partire dal gennaio 2020 e ampiamente utilizzata a seguito della pandemia di Covid-19 (SACS#iorestoacasa) e delle misure di *lockdown* e di successivo distanziamento sociale. Tale obiettivo, precedente all'insorgenza della pandemia di Covid-19, è in linea con il progressivo sviluppo degli interventi cognitivo-comportamentali (CBT) erogati online.

Conclusion

Da quanto esposto si arriva alla conclusione che il tutorato è un sistema aperto e flessibile in cui sono coinvolti tutti coloro che sono interessati al benessere e alla qualità del sistema universitario. Come abbiamo sottolineato, anche il docente svolge un fondamentale ruolo di accompagnamento e di *mentoring* nei riguardi della popolazione studentesca. In questa visione integrata, anche il docente ha il diritto di vivere la sua esperienza didattica nel modo più soddisfacente possibile e di esprimere le sue critiche e il suo disappunto di fronte a ingiustizie che lo danneggiano. Anche l'atmosfera che si percepisce nelle sedi universitarie svolge un ruolo fondamentale per il successo accademico degli studenti e per la loro buona qualità di vita. Si auspica, pertanto, che il sistema di tutorato si trasformi nel futuro in una co-costruzione nel percorso formativo in cui sono coinvolti i docenti, gli studenti, ognuno con il proprio contributo, con le proprie aspettative e con le proprie speranze.

3. Il tutorato e il miglioramento dell'apprendimento nella didattica disciplinare di *Marisa Michellini**

Introduzione

Il tutorato è stato introdotto nelle Università italiane con la Legge 382/80 come compito dei docenti e dei ricercatori⁴. La mancata discussione sul suo ruolo e significato ha fatto sì che tale compito fosse sottovalutato a tutti i livelli: mai monitorato o valutato e, molto di frequente, non preso in dovuta considerazione dai docenti, che, nel migliore dei casi, lo hanno identificato con il compito di ricevimento degli studenti in cui si risponde alle domande di vario tipo (organizzativo di lezioni, esami, adempimenti, chiarificazione di concetti, suggerimenti...). In alcuni casi è stato interpretato con l'aggiunta di esercitazioni (soprattutto affidate ai ricercatori).

È stato riproposto dieci anni dopo dalla Legge 341/90⁵, con un ruolo istituzionale forte mediante la richiesta di un apposito Regolamento e la responsa-

* Università degli Studi di Udine, Presidente Consiglio Scientifico di GEO.

⁴ Legge 382/80 - art. 10 («Doveri didattici dei professori»): «Le attività didattiche comprendono sia lo svolgimento dell'insegnamento nelle varie forme previste, sia lo svolgimento, nell'ambito di appositi servizi predisposti dalle Facoltà, di compiti di orientamento per gli studenti, con particolare riferimento alla predisposizione dei piani di studio, ai fini anche delle opportune modifiche ed integrazioni sulla base dei risultati conseguiti dagli studenti stessi e delle loro meglio individuate attitudini e sopravvenute esigenze». Art. 32 della stessa legge («Compiti dei ricercatori universitari»): «I ricercatori universitari ... *omissis* ... e assolvono a compiti didattici integrativi dei corsi d'insegnamento ufficiali. Tra tali compiti sono comprese le esercitazioni, la collaborazione con gli studenti nelle ricerche attinenti alle tesi di laurea e la partecipazione alla sperimentazione di nuove modalità d'insegnamento ed alle connesse attività tutoriali».

⁵ Legge 341/90 - Art. 13 sugli ordinamenti didattici: «1. Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge ciascuna Università provvede ad istituire con regolamento il tutorato, sotto la responsabilità dei consigli delle strutture didattiche. 2. Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli. 3. I servizi di tutorato

bilità dei consigli delle strutture didattiche per compiti di orientamento e sostegno al successo formativo degli studenti con precisi servizi nel contesto del diritto allo studio. Tra gli scopi principali vi si trova la partecipazione attiva dello studente, l'identificazione del proprio ruolo nella formazione e alla vita di Ateneo. Ha avviato il dibattito la chiara affermazione di compiti nuovi rispetto alla ricerca e all'erogazione trasmissiva della didattica per docenti e ricercatori e l'individuazione di nuovi servizi o almeno nuovi compiti dei servizi a supporto degli studenti. La riflessione si è articolata nelle accezioni più diverse, pensando a modelli formativi e ruoli diversi del rapporto studente-docenti.

La mancanza di confronto critico per l'assunzione di linee guida da parte dei consigli delle strutture didattiche ha lasciato convivere per anni azioni associate a interpretazioni differenziate. L'attribuzione di impegno al singolo docente, senza discussione e condivisione o ruolo programmatico e strategico istituzionale, ne ha prodotto varie forme di riduzionismo.

Ricordiamo tra i principali modelli quello di «*tutor-guida*» che aiuta il gruppo classe al miglior successo formativo, quello di «mentore» ovvero di consigliere autorevole, quello di «guida paterna» con impegno anche etico-morale sul piano personale, quello di redattore di strumenti di aiuto allo studio «materiali tutoriali», quello di «amico critico» soprattutto giocato dai ricercatori. Ciascuna di queste idee-modello è portatrice di valori legati all'idea sociale del proprio ruolo di docente.

Mi piace ricordare in parallelo alcuni buoni esempi. L'idea di tutorato legato alla didattica applicata a Parigi VII prevede l'esonero di sei mesi dai compiti didattici a docenti che preparino materiali per la didattica in termini di ricaduta delle competenze di ricerca. Anche la scelta del Regno Unito prevede la preparazione riconosciuta di tutorial da parte di ogni docente. Rilevante è la responsabilità che l'Università tedesca richiede a ogni docente per esercitazioni, laboratori e attività nel mondo del lavoro. Il sistema di tutorato gestito dai docenti e integrato con figure di sostegno coordinate in team per i corsi delle Università negli USA è un ottimo modello di tutorato didattico. Altrettanto valida è l'impostazione della Scuola Normale di Sant'Anna di Pisa per il tutorato didattico.

Il tutorato riguarda moltissimo la didattica, ma ha natura complessa e diverse dimensioni a livello di Ateneo, dipartimenti e corsi di studio. Copiamo le cose migliori scegliendo una strategia adeguata al nostro contesto e confrontando le esperienze, ma soprattutto costruiamo un quadro chiaro del ruolo in relazione ai bisogni degli studenti.

In Italia, negli anni Novanta, i Rettori si sono dotati di delegati per l'orientamento e il tutorato. In Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie».

(CRUI) si è costituita una Commissione dedicata, presieduta da Andrea Messeri, che ha fatto da guida culturale per il processo di riflessione che serviva. In qualità di delegata ho redatto nel 1994 il primo Regolamento di Orientamento e Tutorato⁶, che ha svolto un ruolo di riferimento per gli altri Atenei, soprattutto per l'istituzione di un Centro di Orientamento e Tutorato (CORT), assieme alla Commissione di Ateneo di Orientamento e Tutorato (CATO), composta da un rappresentante per Facoltà, che a sua volta coordina un responsabile di orientamento e tutorato per corso di studio. Si è così avviato un modello di coordinamento, basato sulla progettazione condivisa, documentata e rendicontata nel merito. Gradualmente il processo si è diffuso ed è stato migliorato da confronti di esperienze in CRUI, grazie all'impostazione di discussione condivisa mirata all'intesa che Messeri ha proposto. La motivazione di tutti i delegati e l'atmosfera di sviluppo basato su principi condivisi in tale contesto hanno prodotto il bisogno di collaborazione sempre più estesa, realizzatasi in un Convegno su Modelli e Strumenti dell'Orientamento Universitario a cui nel 1998 hanno partecipato ministeri, studiosi di area psicologica, sociale, pedagogica, organizzativa e decisori a tutti i livelli, fondando una documentazione di riferimento multi-prospettica, che ha aiutato tutti a realizzare al meglio gli obiettivi in materia (Michelini e Strassoldo, 1999).

3.1 La riforma universitaria e la nuova visione di orientamento e tutorato

La riforma universitaria del D.M. 509/99 ha dato all'orientamento e al tutorato compiti nuovi. Essa, infatti, ha anticipato un'impostazione flessibile, dinamica, centrata sugli studenti e i loro bisogni per il successo formativo. Una visione nuova di Università rispetto a quella del mondo accademico (Messeri, 2003) e anche rispetto a quella della scuola (Batic, 2003). La riforma costituiva la risposta ai bisogni della nuova società della conoscenza. Diversi studi hanno messo in evidenza che l'idea di Università dei docenti universitari non era univoca all'epoca della riforma e anzi convivevano diverse immagini con altrettante differenziate *mission* assunte nelle azioni e nei valori degli stessi operatori del mondo universitario (Messeri, 2003).

L'Italia, come prima sede di attuazione del processo di Bologna, si è trovata impreparata a una così importante innovazione. Ancora una volta, un mondo accademico non abituato alla riflessione su ruoli e missioni, ovvero sulle conseguenti azioni e comportamenti, ha sottovalutato gli elementi centrali dell'innovazione, reinterpretandoli in una Università del passato riservata alla formazione di figure dirigenziali e studiosi e non di formazione di massa come era in via di diventare l'Università degli anni Duemila. In quel momento le vec-

⁶ <https://www.uniud.it/it/ateneo-uniud/normativa/regolamenti/didattica-e-studenti/tutorato-1>.

chie generazioni occupavano posizioni in una società sistematicamente strutturata in figure professionali definite, anche se cominciano a esprimere il cambiamento in relazione alle circostanze.

Ne hanno fatto la spesa in modo più pesante i percorsi formativi che si volevano molteplici, flessibili, progettati sugli elementi essenziali di lauree innovative, integrate nel territorio e condivisi dalle comunità coinvolte, con responsabilità congiunta nel patto formativo di studenti e docenti, coordinatori, direttori di dipartimento.

Ne hanno fatto le spese anche l'orientamento e il tutorato come strumenti di continuità didattica e sostegno al successo formativo degli studenti.

Ne hanno fatto la spesa, infine, il mancato successo formativo e la mancata riduzione della dispersione (Michellini, 2018).

Come ben illustrato in un documento della CRUI (Allulli e Messeri, 1995) il tutorato si raccorda con l'art. 6 del D.M. 509/99 in merito ai requisiti di accesso e alla saldatura tra la formazione pregressa e quella universitaria. Vi è una prima fase di accoglienza che prende avvio quando ancora gli studenti sono nella scuola secondaria superiore, ma hanno effettuato una scelta e i servizi di tutorato da offrire in questa fase possono essere di informazione:

- sull'organizzazione logistica, burocratica, amministrativa dell'Università e sugli strumenti del diritto allo studio;
- sulle opportunità esistenti di carattere culturale (attività culturali e facilitazioni per gli studenti), ricreativo, didattico (biblioteche, archivi), formativo (borse di studio anche per l'estero);
- sul corso di laurea e di diploma, per conoscerne i principali contenuti, gli obiettivi formativi, le competenze di base necessarie per frequentare gli insegnamenti, i metodi di studio.

Le esigenze degli studenti all'accesso sono anche il confronto tra le competenze possedute e i requisiti del corso di laurea scelto, appare pertanto opportuno predisporre almeno uno strumento, che fornisca elementi per attuare una scelta consapevole, anche prefigurando modalità e impegno richiesto dallo studio. Le Università che hanno attivato questi strumenti hanno potuto verificare una diminuzione significativa del tasso di abbandono (Allulli e Messeri, 1995).

Durante il percorso di studio l'aspetto informativo del tutorato assume minor peso anche per la graduale familiarità degli studenti con il contesto universitario, ma resta per esempio per consigli utili per i piani di studio, la gestione di tirocini e della tesi. Assume una grande importanza l'aspetto di sostegno allo studio. Ecco che innovazione didattica e tutorato diventano parte di un processo che ha come protagonisti i singoli docenti, i consigli di corso di studio e l'intero Ateneo.

La complessità della nostra società e la rapida evoluzione a essa associata stanno oggi ponendo infatti richieste nuove al mondo della formazione. Autonomia, responsabilità, flessibilità cognitive devono coniugarsi con competenze relazionali, creative e propositive, per saper interpretare compiti e risolvere problemi sempre nuovi. La formazione deve fornire il bagaglio di riferimento e gli strumenti, perché esso possa essere una mappa di orientamento in contesti interdisciplinari e un riferimento per operare in tale contesto. La sfida da affrontare è la formazione in ogni individuo di un'autonomia, di una personale capacità di gestione di un futuro sconosciuto in una società in evoluzione, sapendo nel contempo collaborare con altri. Le conoscenze e rappresentazioni del reale sono soltanto una palestra per questa sfida futura. Le professionalità sono anch'esse in evoluzione e in costruzione per il futuro. Il modo in cui si esprimerà ed espletterà tale costruzione determinerà l'evoluzione del contesto socio-culturale e del mondo del lavoro. I percorsi innovativi sono percolanti e non lineari, le prospettive limitate ai percorsi di attivazione e nessuna esperienza può essere generalizzata. La complessità è parte di ogni contesto.

La conoscenza strutturata erogata in termini lineari per diventare un bagaglio che procedure conosciute permettono di usare in determinate professionalità, non è più utile rispetto alla complessità dell'attuale contesto e inoltre, come è stato dimostrato da molti studi sui processi di apprendimento, non è neppure il modo in cui si può apprendere la conoscenza specifica o disciplinare (Van Merriënboer *et al.*, 2005; De Boeck *et al.*, 2008; Roll *et al.*, 2012).

L'innovazione didattica deve saper offrire ai giovani una speranza, piuttosto che un'incertezza, e in particolare una prospettiva in cui ciascuno può esprimere creatività e trovare risorse nuove, percependo di avere solide basi culturali. Tutta la filiera dell'istruzione e della formazione, in collaborazione con il contesto sociale e lavorativo, deve garantire tali basi, strumenti e metodi per avvalersene e modificarle.

Ecco che orientamento e tutorato sono strettamente legati al processo di innovazione didattica.

3.2 Il tutorato è il perno del processo formativo

La predisposizione dei servizi di tutorato volti a favorire la frequenza efficace dei corsi non deve far dimenticare che il primo fattore di successo di una proficua frequenza risiede nella qualità dell'insegnamento erogato e nell'attenzione continua al processo di apprendimento.

Si avverte pertanto la necessità che vengano introdotte metodologie d'insegnamento più efficaci e di adeguati metodi di verifica in itinere dell'apprendimento.

Come discusso in altra sede (Michellini, 2018a; 2018b) sarebbe riduttivo ritenere che l'innovazione didattica è compito del solo docente. Vi è una dimensione istituzionale legata alle azioni di progettazione dei corsi di studio e dei singoli insegnamenti che li costituiscono, attuando in modo riflessivo e condiviso quanto previsto dalle normative, con reale partecipazione di tutti i docenti e reale confronto con gli studenti, superando il rituale per deleghe ai Dipartimenti e ai consigli di corso di studio e al singolo docente.

La dimensione corresponsabile deve riguardare tutti i livelli di responsabilità fino al singolo corso e al singolo studente. Il monitoraggio e la valutazione a tutti i livelli non possono essere solo la raccolta dati da parte di esterni, devono avere carattere formativo e di promozione del miglioramento a tutti i livelli di gestione della didattica e dei servizi. L'internazionalizzazione è un'altra dimensione importante a livello di Ateneo per il miglioramento della didattica, con strategie globali e contributi da parte di tutti i docenti e gli studenti nei diversi organi, invece che compito gestionale di delegati di corso di studio, di dipartimenti e di uffici di Ateneo con delegato.

Lo studente al centro della didattica significa renderlo protagonista autonomo e responsabile di un processo formativo sostenuto piuttosto che assistito da tutto l'Ateneo, anche per l'acquisizione di competenze trasversali.

Il tutorato è fatto di servizi, occasioni di sviluppo e dialogo adulto. L'impegno nella didattica dei docenti e di tutte le componenti dell'Ateneo va pertanto considerato alla pari di quello per la ricerca, nell'ambito di una professionalità che coniuga ricerca e didattica, con riconosciuti i tempi di rielaborazione che richiede.

Il personale coinvolgimento degli studenti nel processo didattico richiede personalizzazione e attività specifiche differenziate per le quali servono laboratori e spazi per attività non trasmissive e anche autogestite oppure per momenti sociali e differenziati di sviluppo di competenze trasversali.

La personalizzazione nella formazione è soprattutto questa ricchezza di risorse e libertà di scelta, ma anche sistemi di autovalutazione e verifica, momenti di confronto con il docente e gli altri studenti e l'utilizzo di strumenti adeguati come tutorial. La disponibilità di tali risorse diventa fertile quando accompagnata da un'adeguata progettazione didattica e organizzazione delle attività, con un tutorato mirato e integrato con gli insegnamenti. Ruolo e responsabilità dell'Ateneo e del docente si intrecciano sulle risorse strumentali e umane per la didattica.

Il tutorato è efficace e significativo se è mirato ed ha una missione identificata, altrimenti lo si trova inutile e non ci si può stupire se gli studenti lo disattendono. Deve quindi essere oggi organizzato soprattutto sulle seguenti esigenze degli studenti: sostegno allo studio negli insegnamenti specifici, accesso ai servizi e alle opportunità di Ateneo e di sostegno alla didattica, non come sportello

generico, ma come contributo integrato nelle attività del corso di studi con una precisa programmazione triennale e biennale dello stesso.

Il miglioramento della didattica universitaria è imperniato sulla necessità di dare ruolo specifico contestualizzato agli insegnamenti, anche quelli di base, coinvolgendo i docenti nella sua progettazione ed evitando che gli insegnamenti siano degli standard adatti a ogni corso di studi. Ecco che ciò non può essere compito del singolo docente. L'apprendimento, infatti, richiede contestualizzazione (Van Merriënboer *et al.*, 2005) e serve anche per gli insegnamenti di base, che vanno ristrutturati negli ambiti e nei contesti in cui si inseriscono per diventare motivanti sul piano del ruolo che essi hanno rispetto al compito formativo della disciplina specifica riguardo al contributo nel corso di studi in cui il corso è inserito. La ricostruzione a scopo didattico della disciplina e un'attività didattica progettata tenendo conto dei processi di apprendimento sono un'attività di ricerca didattica mirata alla pratica, che vuole aiutare l'innovazione didattica e l'apprendimento nello specifico delle discipline (Burkhardt *et al.*, 2003; Michellini *et al.*, 2023) e che dovrebbe essere ben conosciuta (almeno negli esiti) da tutti i docenti della specifica disciplina e invece è ignorata a favore di modelli generici o addirittura libero arbitrio interpretativo e gestionale dell'insegnamento disciplinare. Ciò determina i contenuti del tutorato formativo come sostegno allo studio.

Il successo formativo dello studente e il suo ruolo attivo vanno a integrarsi con il tutorato in quell'innovazione metodologica che cura come realizzare operativamente gli indicatori di Dublino, una formazione le cui radici epistemiche siano oggetto di appropriazione metodologica, perché possano diventare strumenti culturali e professionali, nonché i processi di apprendimento degli studenti e il personale coinvolgimento del soggetto con l'oggetto di studio, con modalità diverse, come assegnazione di compiti, attività in rete telematica: esercitazioni, laboratori, seminari, attività progettuali, forum, chat, gruppi di studio da prevedere organicamente nel corso, che non ha lo scopo di insegnare, ma di far apprendere.

Il rapporto che il docente stabilisce con i propri studenti, il modo in cui si rapporta a essi, inoltre, favoriscono la partecipazione attiva, la fiducia e le aspettative verso l'insegnamento. Quello che si crea nella comunità classe gioca il ruolo di facilitatore della formazione nell'esplicitazione di difficoltà, nello scambio di idee e materiali, nel confronto tra metodi di studio, nella soluzione cooperativa di problemi e non solo. Gli studenti devono diventare una comunità sociale di apprendimento nel singolo corso e comunità di culture e prospettive nel tempo libero con elementi identitari e servizi offerti dall'Ateneo per un arricchimento sociale e culturale.

Il raccordo tra Università e mondo della scuola costruisce continuità didattica e favorisce il successo formativo, quando si ponga attenzione all'individuazione e recupero di debiti formativi per lo specifico corso di studi.

Una cultura del lavoro che costruisce didattica in occasioni di formazione legate al mondo esterno all'Università (locale e internazionale) fa parte di quella didattica efficace, che trova attuazione con un tutorato che è integrato con essa e non compito di pochi o di uffici per tirocini ed esperienze all'estero. Il tutorato recupera anche in questo caso quella dimensione di coerente percorso formativo, che rappresenta la promessa degli studi universitari.

È un buon passo avanti prendere sul serio e mettere in campo le buone norme previste, anche in merito ai corsi di studio da istituire, ivi compresa un'adeguata e meditata applicazione degli indicatori di Dublino in ogni insegnamento, coniugandoli in modo coerente con gli obiettivi del corso di studi a cui contribuiscono. Molti, infatti, li dichiarano come principi senza indicare la relazione con il programma di insegnamento esposto. Appropriarsi delle norme che si vivono, anche per discuterne il ruolo, è il primo passo. L'importante ruolo del monitoraggio e della valutazione della didattica deve essere l'attività progettata e agita dai suoi protagonisti, una parte integrante del piano di studi dello studente, del progetto didattico del docente, del progetto di corso di studi, del coordinamento dipartimentale e degli organi di governo di Ateneo. Fondamentale è monitorare lo svolgimento della didattica dei singoli docenti secondo gli indirizzi collegialmente definiti, mediante un'azione coordinata da parte delle figure e delle strutture deputate all'attuazione delle attività didattiche.

La mia esperienza in questa direzione si colloca all'intreccio di quattro mondi: quello di GEO, quello di ricerca in didattica della fisica, quello di responsabile dell'attuazione di progetto PLS per la fisica e quello di prima delegata rettorale italiana per l'innovazione didattica. L'impostazione data a questo ultimo compito ha visto costruire bandi per promuovere in tutte le discipline dell'Ateneo di Udine dei possibili miglioramenti della didattica a partire dalla progettazione dei docenti, condivisa dai consigli di corso di studio e valutati, anche in base alla letteratura di riferimento, da una commissione rappresentativa dei delegati alla didattica, agli studenti, dei direttori di Dipartimento e dei rappresentanti degli studenti. Ne sono prodotto consultabile due volumi di documentazione del processo, dei progetti realizzati e valutati (De Toni *et al.*, 2019; 2021). Tra i principali risultati vi sono stati l'individuazione del bisogno di studi di letteratura di ricerca didattica per un qualificato intervento di miglioramento della didattica e del tutorato, la contaminazione dell'esperienza a colleghi e il rigore nella conduzione delle esperienze con individuazione di potenzialità e limiti.

Ho sperimentato nel Corso di Biotecnologie e condiviso con il collega Alberto Stefanel nei corsi di studio di area Agraria un'innovazione didattica in cui il tutorato ha avuto un ruolo centrale (Michelini *et al.*, 2016; Caltun *et al.*, 2019). Il tutorato è stato di carattere didattico, realizzato con un *tutor* ed è consistito in:

1. produzione di tutorial come sfide intellettuali;
2. realizzazione di una banca dati di oltre 100 esercizi con sistema per autovalutazione dello studente;
3. incontri di discussione di attività di laboratorio, sia per la loro progettazione sia per la discussione dei risultati;
4. discussione di problemi con gli studenti: mai è stata presentata una soluzione, ma sono stati discussi problemi pre-risolti;
5. discussione di articoli di ricerca biofisica per individuare il ruolo della fisica nell'area agro-biomedica;
6. proposte di *problem solving* e relativa discussione;
7. un forum telematico su tutte le attività degli insegnamenti, con risposte settimanali.

I suggerimenti di studio sono stati parte integrante di tutte queste attività.

3.3 I progetti PLS, POT e il progetto V.A.L.E.

La visione di tutorato sopra discussa non può essere automaticamente attivata senza un coinvolgimento, anzi un'importante partecipazione a tutti i livelli dell'Ateneo (Corbo *et al.*, 2016). Andrea Messeri si è chiesto, fin dall'avvio della riforma, se non sia meglio effettuare discussioni mirate all'intesa sulla base delle esperienze, piuttosto che cercare soluzioni di sistema e basarsi su deleghe, ecco che allora ha fondato nel 2000 il Consorzio GEO per approfondire le discussioni sull'orientamento, il tutorato e il futuro dei giovani⁷. GEO sta continuando a dare importanti contributi alle strategie di sviluppo degli Atenei italiani, in stretta collaborazione con la CRUI, aperto al dialogo con tutti i decisori degli Atenei, con gli studiosi e le comunità scientifico-culturali del mondo della scuola, della ricerca e del lavoro.

Nel 2004, per iniziativa delle Facoltà di Scienze Matematiche, Chimiche, Fisiche e Naturali, con l'appoggio di Confindustria, è nato il Progetto Lauree Scientifiche (PLS) con lo scopo di superare la tendenza di decremento di iscrizioni alle aree di tale ambito. La comunità coinvolta ha subito guardato dal punto di vista scientifico il problema, istituendo un Comitato Scientifico che redigesse linee guida per progetti di azioni mirate all'orientamento e al miglioramento del raccordo tra la scuola e l'Università, con attività in cui gli studenti guadagnassero esperienza rispetto alle discipline scientifiche, come laboratori in cui gli studenti vivessero da protagonisti esperienze significative. Il sostegno e lo sviluppo professionale degli insegnanti sono stati un'altra forte attenzione del progetto. Sempre più sedi si sono cimentate nella progettazione ed è nata una

⁷ Il Consorzio GEO, pensato come centro di studi, ha dato da allora un grande contributo all'approfondimento e alle discussioni in materia, producendo anche diverse pubblicazioni, disponibili in <https://geo.uniud.it>.

comunità di apprendimento tra pari in cui la preoccupazione informativa per l'orientamento degli studenti ha sempre più lasciato spazio ad attività formative ed esperienziali. La divulgazione ha lasciato spazio a seminari di discussione e studio. Insegnanti di scuola secondaria e universitari hanno imparato a co-progettare azioni di miglioramento della didattica.

Nel 2010 il PLS ha superato la dimensione sperimentale ed è diventato, grazie all'impegno di Nicola Vittorio, un Piano Nazionale rilevante per ogni Ateneo, forte della sua caratteristica di essere un coordinamento sul piano disciplinare. Per la lungimiranza di Daniele Livon, allora Direttore Generale MIUR, fu inserito nel 2014 nei finanziamenti di Piano Triennale di sviluppo degli Atenei come «Fondo Giovani», estendendo ad altre discipline scientifiche l'impostazione fino ad allora gestita per la chimica, la fisica e la matematica. Le misure messe in campo dal PLS hanno aiutato una graduale appropriazione del problema a tutti i livelli e si è sviluppata quell'autoformazione degli interessati, che nasce dall'appropriazione dei problemi. Un processo graduale e non generalizzato, che ha saputo formare gli stessi operatori sul campo e produrre buone pratiche, con quella creatività artigianale che caratterizza da sempre le sperimentazioni italiane.

A partire dal 2019, lo stesso Direttore Generale MIUR ha varato i Piani di Orientamento e Tutorato (POT) per la realizzazione di interventi di orientamento e tutorato in tutte le discipline, con l'impostazione seguita dal PLS. Questa estensione ha reso un po' critica la qualità attuativa, che, come nel PLS ha richiesto anni di esperienza e confronto, sta migliorando anno dopo anno.

Il progetto V.A.L.E. è uno di quei POT che ha da subito fondato le proposte di orientamento e tutorato sulle basi multi-prospettiche sopra discusse, saldandole al miglioramento della didattica e alla collaborazione con le scuole. Ha integrato le competenze di GEO nelle proprie azioni, qualificando le proposte sulla base di discussioni scientifiche interdisciplinari.

Mi piace citare qui proprio per le basi del progetto V.A.L.E. il grande Howard Gardner:

Le discipline sono dei modi di pensare, messi a punto dai loro cultori, che consentono a chi le pratica di conferire al mondo un senso particolare e in larga misura non intuitivo. Una volta acquisite e interiorizzate, le discipline diventano i modi in cui gli esperti costruiscono i fenomeni del loro mondo o gli schemi interpretativi di tale costruzione.

La *mission* del POT V.A.L.E. è promuovere una cultura giuridica, costruire nei giovani studenti appropriate basi epistemiche, perché possano diventare competenza.

Ho intervistato un avvocato, giurista di impresa e mi piace riferirne qui.

Q1. *Quali materie del corso di laurea sono risultate più ostiche? (indicare quali in ordine di priorità e la ragione della difficoltà, ovvero la frequenza):*

- Diritto amministrativo (si tratta di una branca del diritto molto particolare nella quale valgono principi parzialmente diversi dal resto);
- Diritto penale (molto mnemonico per certi aspetti);
- Procedura civile (molto mnemonico con tantissimi termini di legge da rammentare);
- non ho frequentato, non serviva.

Q2. *Come sono state affrontate e superate le difficoltà in ciascun caso (raggruppare i casi simili con il codice materia):*

- studio dei testi e selezione del testo con codice cromatico di significati e poi schemi personali, rileggendo più volte⁸.

Q3. *Quali materie sono state più significative per appropriarsi della competenza epistemica delle scienze giuridiche?*

- Istituzioni di diritto civile.

Q4. *Quali materie sono state più utili sul piano professionale in seguito? (indicare quali in ordine di priorità e spiegare perché):*

- Istituzioni di diritto privato;
- Diritto civile;
- Diritto commerciale.

Q5. *Quali suggerimenti per un tutorato che migliori la formazione nel campo delle scienze giuridiche?*

- Non saprei

Poi discutendo...

- suggerimenti per lo studio individuale;
- esempi pratici che fanno capire il ruolo delle regole;
- studio di casi;

⁸ Emerge chiaramente il metodo di appropriazione personale con selezione di concetti e aspetti.

- la direzione del percorso da utilizzare per trarre il meglio dall'insegnamento;
- discussioni sul ruolo dell'etica nel diritto: il diritto penale ha radici etiche che richiedono discussione e interpretazione della norma, ma tutto il diritto ha radici etiche... gli aspetti economici potrebbero avere regolamentazione diversa in società che negano la proprietà privata... la carta costituzionale e le diverse civiltà;
- evidenziare la logica interna del diritto civile, che discende da principi generali... i diritti costituzionali trovano realizzazione tutti i giorni nelle regole della società civile;
- discutere il filo conduttore nell'insegnamento di ogni materia, il ruolo in una Università che dà più dei soli testi su cui studiare;
- discutere le basi epistemiche del diritto;
- imparare a gestire un aggiornamento continuo con l'ausilio di stampa specializzata.

Come intervista a una singola persona non può essere significativa e mi scuso per la schematicità delle domande, ma le risposte danno molte indicazioni e mi permettono di proporle come modi per individuare alcuni bisogni di tutorato.

Vorrei concludere con l'auspicio che il progetto V.A.L.E. venga preso quale esempio di tutti i POT per la progettazione integrata di didattica, tutorato, orientamento e collaborazione tra scuola e Università e per le qualificate proposte messe in campo.

4. Un modello di tutorato

di *Gabriele Anzellotti**

Siamo qui per presentare idee e proposte operative per attività di tutorato nei corsi di laurea. In particolare, siamo interessati al primo anno di studio nei corsi di laurea scientifici. Il tipo di tutorato che presenteremo è strettamente collegato all'insegnamento ed è mirato a stimolare lo studio autonomo degli studenti e l'apprendimento attivo, in modo che gli studenti ottengano gli obiettivi di apprendimento previsti e raggiungano buoni risultati negli esami.

Le idee che andremo a descrivere si basano sull'esperienza realizzata a Trento a partire dal 2016. Questa esperienza è nata nel contesto del Progetto Lauree Scientifiche (PLS) di area matematica e si è poi estesa a tutti gli insegnamenti di area matematica e di area fisica dei corsi di laurea scientifici e dell'ingegneria. Nel complesso, si tratta di dieci corsi di laurea che hanno complessivamente più di 1100 matricole.

Per comprendere il tipo di tutorato di cui stiamo parlando, descriveremo le organizzazioni delle attività in un esempio particolare. Useremo poi questo esempio per mettere in evidenza le idee che stanno alla base del nostro lavoro e vedremo come queste idee si possono applicare in diversi contesti.

Descriveremo come funziona il tutorato per Analisi Matematica 1 nei corsi di laurea in Ingegneria civile e in Ingegneria per l'ambiente e il territorio. L'insegnamento è nel primo semestre e prevede 8 ore di lezione e 2 ore di esercitazione alla settimana. A lezione gli studenti sono tutti insieme. Invece, le esercitazioni sono sdoppiate per corso di laurea. Nell'anno accademico 2019-2020, gli studenti iscritti sono circa 230.

Ai fini del tutorato gli studenti sono divisi in due gruppi. I *tutor* sono quattro, gli stessi per entrambi i gruppi. Tre *tutor* sono studenti di laurea magistrale, uno della laurea magistrale in matematica, uno di fisica e un altro di ingegneria. Inoltre, un *tutor* è dottorando di area ingegneria.

* Università degli Studi di Trento.

Ogni settimana il docente pubblica un foglio di esercizi e gli studenti sanno che devono provare a farli tutti. Per alcuni giorni le soluzioni non vengono pubblicate, ma vengono date subito ai *tutor*, che si vedono per un'ora, qualche giorno prima degli incontri con gli studenti, al fine di discutere le difficoltà che si possono incontrare. Se hanno dubbi, i *tutor* possono rivolgersi ai docenti, o agli esercitatori, o a un supervisore, che è trasversale a più insegnamenti di area matematica.

Per ciascuno dei due gruppi di studenti, nell'orario settimanale si trova una finestra di due ore, nella quale è disponibile un'aula dove sono presenti i *tutor* e dove ci si aspetta che gli studenti lavorino da soli o in gruppi, per risolvere gli esercizi prima che siano pubblicate le soluzioni. Se incontrano difficoltà, gli studenti possono chiedere chiarimenti e suggerimenti ai *tutor*.

L'aula ha un numero di posti almeno uguale al numero degli studenti iscritti al gruppo. Poiché la frequenza è circa del 50-60%, rimane un certo spazio per i *tutor* per muoversi tra i banchi. L'orario è scelto in modo che sia sufficientemente comodo per gli studenti. Questo è molto importante.

I *tutor* sono istruiti a stimolare gli studenti ad affrontare attivamente gli esercizi assegnati: ossia, dovrebbero dare suggerimenti solo a chi mostra di aver già provato a risolvere gli esercizi e ha delle domande abbastanza precise. Dopo aver aiutato gli studenti a superare una difficoltà, i *tutor* devono lasciare che siano gli studenti stessi a proseguire e completare il lavoro.

Importante: i *tutor* hanno l'indicazione di non risolvere esercizi alla lavagna, con gli studenti al banco che copiano.

Se sono capaci, i *tutor* possono dare chiarimenti su aspetti della teoria e anche su esercizi non presenti nei fogli assegnati, ma non sono tenuti a farlo e sono incoraggiati a indirizzare gli studenti al docente per le domande a cui non sanno rispondere.

Sarebbe ottimo se il docente, in modo discreto, fosse presente ad almeno una parte delle ore di tutorato in aula. Questo in effetti avviene a Trento per diversi insegnamenti e si vede che è utile, ma, anche se non avviene, il tutorato comunque funziona.

Per ogni *tutor*, viene predisposto un foglio elettronico online, nel quale il *tutor* registra la propria attività. In particolare, dopo ogni incontro, il *tutor* riporta il numero degli studenti presenti. Inoltre, può scrivere annotazioni su eventuali difficoltà ricorrenti che ha riscontrato parlando con gli studenti. Questo foglio elettronico è condiviso con il docente del corso e con i responsabili dell'organizzazione del tutorato.

A questo punto, sorgono naturalmente molte domande. È utile questo tipo di tutorato? Migliora i risultati di apprendimento? Quanto è oneroso? E come si fa a organizzarlo?

Cominciamo con la prima domanda: è utile questo tipo di tutorato? Riteniamo che sia utile, per gli studenti, per i *tutor* e anche per i docenti. La prima

ragione è che la frequenza all'attività di tutorato è molto elevata. Infatti, in tutto il periodo delle lezioni, nel complesso, su tutti i gruppi, di tutti gli insegnamenti, la media di partecipazione è circa il 50% degli studenti immatricolati. Quindi, è ben superiore alla metà degli studenti che effettivamente seguono le lezioni.

Una seconda ragione è che gli studenti hanno dato giudizi molto positivi sul tutorato e sul tipo di organizzazione adottato negli specifici questionari che sono stati somministrati. Una terza ragione è che i rappresentanti degli studenti hanno espresso giudizi favorevoli sul tutorato nelle commissioni paritetiche e nei consigli di corsi di studio e hanno anche chiesto l'estensione del tutorato ad altri insegnamenti. Infine, abbiamo ricevuto diversi messaggi di apprezzamento, a posteriori, da parte dei singoli studenti.

Parliamo ora dell'utilità del tutorato per i *tutor*. Dai questionari somministrati, emerge un forte apprezzamento dei *tutor* per l'opportunità che hanno di approfondire le discipline di base, sviluppare competenze relazionali e di comunicazione, e avere un riconoscimento sociale ed economico. Diversi *tutor* dichiarano che ricordano di aver trovato utile il tutorato quando erano studenti al primo anno e che ora desiderano diventare *tutor* per restituire socialmente il sostegno ricevuto. Inoltre, alcuni *tutor* che al reclutamento possano apparire un po' deboli per competenza disciplinare o per la comunicazione interpersonale, una volta inseriti in una squadra di *tutor* e opportunamente sostenuti attraverso la formazione, diventano molto apprezzati dagli studenti.

Per quei docenti che curano gli esercizi da assegnare, che seguono la formazione e il lavoro dei *tutor*, e che partecipano alle attività con gli studenti, il tutorato è un'occasione eccellente di avere un *feedback* sull'apprendimento dei loro studenti, e anche per migliorare il proprio insegnamento. D'altra parte, anche i docenti che sono poco convinti dell'utilità del tutorato e non ritengono che sia loro compito stimolare gli studenti a un apprendimento attivo hanno col tutorato un'occasione per accorgersi che fare didattica, insegnare, è molto più che fare lezione e che ci sono dei modi sostenibili per avere una relazione efficace e gratificante con un'ampia parte degli studenti, anche se sono in numero elevato, invece che semplicemente lamentarsi che a ricevimento non viene mai nessuno.

Consideriamo ora la domanda: il tutorato migliora i risultati di apprendimento? Noi riteniamo di sì. Precisamente, riteniamo che, per uno studente che partecipa al tutorato, migliorino la motivazione e la capacità di stare al passo con l'insegnamento. Quindi, migliora il rapporto fra l'apprendimento e il lavoro speso. A questo fine, sarebbe necessario realizzare una sperimentazione scientificamente controllata, ma non siamo stati in grado di farla, sia per motivi di risorse, sia per una nostra insufficiente capacità scientifica nel campo della ricerca didattica.

Consideriamo ora insieme le due domande: quanto è oneroso il tutorato? E come si fa a organizzarlo? A Trento, per gli insegnamenti di Matematica e di Fisica ai circa 1100 studenti di area scientifica e di ingegneria, nel

primo semestre del primo anno, sono impiegati più di 50 *tutor*, che svolgono ciascuno fra 50 e 70 ore di attività, di cui 15 ore di formazione. Poiché il compenso lordo è di 16 euro l'ora, il costo complessivo è di circa 50.000 euro. Tale costo è sostenuto dall'Ateneo utilizzando i finanziamenti «Fondo Giovani» e, in parte, fondi propri.

L'impegno organizzativo, specialmente al primo avvio dell'attività, è molto rilevante.

Qui ci limiteremo a dire qualcosa a proposito della questione cruciale del reclutamento dei *tutor*. Anche solo per Matematica e Fisica, in un'Università medio-piccola come Trento, sono necessari più di 50 *tutor*, che sono prevalentemente studenti delle lauree magistrali in Matematica, in Fisica e in Ingegneria. È un numero elevato da trovare e il loro reclutamento richiede una buona organizzazione.

Un primo accorgimento importante è fare un unico bando per area disciplinare a livello di Ateneo. Oggetto del bando è l'individuazione di un elenco di studenti idonei per l'attività di tutorato, senza indicazione precisa di un numero di ore da svolgere. Da questo elenco si attingerà poi per la costituzione delle squadre di *tutor* che saranno assegnate ai diversi insegnamenti. Il numero di ore svolte da ciascuno studente *tutor* dipenderà dallo specifico incarico e potrà essere variato entro certi limiti nel corso del lavoro, a seconda delle situazioni. Il bando viene predisposto in aprile e pubblicato verso la metà di maggio, con scadenza all'inizio di giugno. I colloqui per l'idoneità e la formazione della graduatoria si fanno entro giugno. Le squadre di *tutor* si formano, invece, all'inizio di settembre, appena sono noti gli orari delle lezioni, in modo da tener conto degli impegni dei *tutor*. Una cosa importante è che nel mese di maggio, in margine alle lezioni dei corsi più frequentati, vengono fatte presentazioni del bando agli studenti della laurea magistrale e dell'ultimo della laurea triennale per i diversi corsi di laurea interessati. Gli studenti delle lauree triennali possono rispondere al bando con riserva di laurearsi e iscriversi alla laurea magistrale entro l'inizio dell'eventuale futura attività di tutorato.

A Trento, si è riusciti a sostenere l'organizzazione del tutorato grazie a una favorevole congiuntura, in particolare, grazie alla presenza di personale amministrativo particolarmente vocato, che ha avuto la possibilità di dedicare parte del proprio lavoro al tutorato. Ma questa situazione non è stabile e potrebbe crollare.

Il problema di come realizzare il complesso delle attività che sono necessarie per il tutorato è soltanto un esempio del problema più generale dell'organizzazione necessaria per attuare l'innovazione didattica. Nell'Università italiana non ci sono funzioni che integrino la competenza didattica-disciplinare e la competenza tecnico-organizzativa che è necessaria a questo scopo; non ci sono figure docenti che possano fare questo – i docenti, non a torto, ritengono di avere anche molto altro da fare e non hanno il tempo e non sono neppure in

grado di fare queste cose. D'altra parte, non sono previste funzioni tecnico-amministrative di questo tipo. Questo problema è di grande peso e costituisce un ostacolo alla realizzazione effettiva, ampia e generalizzata, di un'innovazione didattica che porti a un miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Anche l'impegno richiesto ai docenti per il tutorato è rilevante. Questo impegno comprende la preparazione di esercizi calibrati sul corso, la formazione dei *tutor* e la partecipazione alle attività di tutorato con gli studenti. Quindi, un impegno completo di questo tipo potrebbe non essere in molte situazioni sostenibile da parte dei docenti.

Per ovviare, almeno in parte, a questo problema, si è visto che è possibile dare dei contratti o assumere a tempo determinato o a tempo parziale persone con buone competenze disciplinari (almeno a livello del dottorato) e con capacità didattica e organizzativa, che supportino i docenti nella produzione dei materiali e nella formazione dei *tutor*. Questo è stato fatto, per esempio, negli ultimi anni, in particolare utilizzando finanziamenti dei piani nazionali «Lauree scientifiche» e del Progetto nazionale per l'Orientamento e il Tutorato di Ingegneria (Anzellotti *et al.*, 2021).

Parte seconda

Le esperienze delle Università

5. Università degli Studi di Pavia

di *Michele Madonna*

Vorrei introdurre queste mie brevi riflessioni con un ricordo personale. Ormai qualche anno fa, quando ero una matricola della Facoltà di Giurisprudenza, un Professore, nella sua prima lezione, pose a me e ai miei colleghi una domanda: «Perché vi siete iscritti, perché noi siamo qui, perché studiare Giurisprudenza?». Tornerò su questa domanda al termine del mio intervento.

Come è noto, il diritto non viene studiato nella maggior parte delle scuole secondarie di II grado oppure, quando lo si studia, è approcciato in modo molto diverso rispetto alla metodologia utilizzata in Università. Ciò rende necessario pensare ad azioni integrate e innovative di orientamento, tutorato e formazione per introdurre allo studio universitario del diritto gli studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di II grado. Specifiche azioni sono opportune anche per supportare e motivare gli studenti già iscritti, perché possano fronteggiare le difficoltà *in itinere* del loro percorso accademico e immettersi consapevolmente nel mondo del lavoro.

Il progetto V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement*, a cui hanno aderito una ventina di Atenei italiani, tra i suoi diversi obiettivi, mirava a rispondere proprio a tali esigenze.

Nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pavia, la principale azione di orientamento è stata il «Summer Camp in Law», svoltosi nel periodo luglio-ottobre 2019. Le principali tematiche di approfondimento sono state individuate tramite appositi questionari anonimi compilati dagli studenti delle classi quarte e quinte delle scuole secondarie di II grado durante le iniziative promosse dal COR, il Centro di Ateneo per l'Orientamento.

Il primo incontro (3 luglio), organizzato in collaborazione con la Scuola di Specializzazione per le professioni legali, è stato dedicato al lavoro e alle professioni del giurista, con la testimonianza di giovani magistrati, avvocati e notai.

Il secondo incontro (10 luglio), dopo una breve presentazione dell'offerta formativa del Dipartimento di Giurisprudenza, è consistito in un'iniziativa di didattica innovativa, con la proiezione del film *Il verdetto* (2017), seguito da una conferenza dibattito sul tema della libertà di cura.

Il terzo incontro (22 luglio), svoltosi nell'ambito dell'iniziativa di Ateneo «A tutto Campus», è stato incentrato sulla visita alle strutture del Dipartimento (segreterie, aule studio, biblioteche).

A partire da settembre si sono svolti i momenti principali del Summer Camp. Nel quarto incontro (26 settembre), sono stati anzitutto presentati i corsi di laurea del Dipartimento, gli *stages* e i tirocini formativi, e le opportunità di internazionalizzazione. Sono state poi approfondite le tematiche dei diritti fondamentali, sotto l'angolo visuale del diritto costituzionale e dell'ordinamento internazionale, e del rapporto tra diritto e letteratura. In quest'ultimo ambito, sono stati affrontati alcuni aspetti giuridici dell'ospitalità, alla luce di riferimenti letterari (*Le supplici* di Eschilo, *I promessi sposi* di Alessandro Manzoni).

Il quinto incontro (2 ottobre) è stato dedicato ad approfondimenti su Costituzione, democrazia e istruzione, Diritto e Storia, Diritto e Scienze mediche. In particolare, sono stati trattati i temi della scuola aperta e inclusiva, della cittadinanza nel mondo antico e nell'età moderna, della pena di morte nel pensiero di Cesare Beccaria, della libertà di cura alla luce di recenti vicende affrontate dalla giurisprudenza (caso Englaro, caso Cappato).

Nel mese di luglio 2019 sono stati selezionati sei collaboratori del progetto, giovani studiosi con esperienza di ricerca, orientamento e tutorato. A settembre, essi sono stati formati sia sugli aspetti psicologici e relazionali della funzione di *tutor*, sia sulle competenze teorico-pratiche di comunicazione.

Nel mese di ottobre, i collaboratori hanno avviato percorsi di approfondimento, formazione e orientamento per gli studenti, in collaborazione con docenti della scuola scelti per materia, a partire dagli stimoli emersi nel corso del Summer Camp e nel mese di novembre si sono tenuti seminari interdisciplinari sia in Università, sia nelle scuole secondarie di II grado.

Per quanto riguarda le azioni di tutorato per gli studenti già iscritti, anche con l'obiettivo di combattere il fenomeno della dispersione accademica, il Direttore di Dipartimento e il suo Delegato all'ascolto e all'orientamento hanno tenuto incontri organizzativi con i Rappresentanti degli studenti, in cui sono stati individuati alcuni insegnamenti di particolare difficoltà nel corso di studi: Istituzioni di diritto privato, Diritto commerciale, Diritto penale, Diritto processuale civile.

Sono stati quindi selezionati dei *tutor* «dedicati», per ciascuna di queste materie, i quali hanno avviato delle azioni di supporto alla preparazione dell'esame anche attraverso prove simulate.

Qual è in definitiva lo scopo di tutte queste azioni? Torno alla domanda che anni fa il docente aveva posto a me e ai miei colleghi: «Perché studiare Giurisprudenza?». Una domanda che ci aveva sorpreso per la sua diretta semplicità. Ma ancora più attoniti ci lasciò la risposta che il docente stesso, di fronte al nostro imbarazzato silenzio, diede a questa domanda: «Studiamo Giurisprudenza per rendere il mondo più giusto».

In definitiva, anche le azioni del progetto POT cercano di fare affiorare il vero volto dello studio del diritto e il suo nesso inscindibile con la giustizia, che è la dimensione morale del diritto stesso (Kelsen, 1934).

Uno dei più grandi giuristi italiani del Novecento, Salvatore Satta, ha scritto: «Più l'arco della vita piega, più sento che a formare il giurista occorrono due cose che, nella dovuta misura, raramente si possono raggiungere nel breve tempo: cultura ed esperienza. Senza l'una e senza l'altra, si potrà essere professori, ma non giuristi (...). Se uno studente mi chiedesse che cosa deve fare per diventare giurista, lo rimanderei alla lettera che Gargantua scrisse al figlio Pantagruelle quando si avviò agli studi nella città di Parigi: c'è, a mio modo di intendere, in quella lettera, tutta l'essenza di quello che con perfetta parola si è chiamato umanesimo. Il giurista è (o sarebbe!) il vero umanista del nostro tempo, assai più del filosofo e del letterato»⁹. E Bertold Brecht, in una sua opera teatrale (*Santa Giovanna dei Macelli*, 1932), così scriveva: «(...) pensate, per quando dovrete lasciare il mondo, non solo a essere stati buoni, ma a lasciare un mondo buono!», che potremmo tradurre ai nostri fini, come monito perenne per i giuristi: «pensate non solo a essere giusti, ma a lasciare un mondo giusto!».

⁹ S. SATTA, *Il Diario di Tullio Ascarelli*, in *Quaderni del diritto e del processo civile*, IV, 1970, p. 27.

6. Università degli Studi di Pisa

di *Federico Procchi*

6.1 Contributo alla concezione «tripartita» del tutorato

Il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pisa ha preso parte, fin dalla fase progettuale, al Progetto Nazionale «V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement*. Un primo passo verso il futuro», sviluppato nell'ambito dei Piani per l'Orientamento e il Tutorato (POT) 2017-2018, approvato e co-finanziato da M.I.U.R. con Decreto del Dipartimento per la Formazione Superiore e per la Ricerca n. 359 del 4 marzo 2019. Gli obiettivi della prima fase sono stati raggiunti entro il 31 dicembre 2019. L'anno 2020, anche a causa della sopravvenuta emergenza sanitaria, ha visto il completamento di alcune azioni avviate l'anno precedente, grazie al ricorso alle tecnologie informatiche. All'inizio dell'a.a. 2020/2021, inoltre, l'Ateneo pisano ha avviato un proprio progetto, con uno stanziamento speciale di fondi che hanno consentito di dar vita a una nuova forma di «tutorato di accoglienza» da remoto; sono stati così reclutati ben quindici nuovi *tutor* e a ognuno di essi è stato affidato un gruppo di circa 40 neo iscritti ai corsi di laurea del Dipartimento, in modo da garantire un supporto costante e personalizzato alle matricole tramite l'impiego della piattaforma digitale MS-Teams. Preso atto della prosecuzione dei Progetti Nazionali, assicurata in conformità al D.M. n. 435 del 6 agosto 2020 e alla conseguente delibera di ripartizione dei fondi n. XX/2020 del Senato Accademico dell'Università degli Studi di Pisa, il Direttore di Dipartimento, con proprio p.u. n. 155/2020, ha espresso parere favorevole al mantenimento della rete nazionale costituita nel POT 2017/2018 - V.A.L.E. e alla prosecuzione delle attività di coordinamento, monitoraggio e mantenimento delle attività trasversali in atto, al fine di salvaguardare la continuità dei progetti in vista delle future programmazioni triennali. Gli obiettivi della seconda fase sono stati perseguiti nel corso dell'anno 2021 e i risultati raggiunti sono stati presentati nell'ambito del Convegno Nazionale dal titolo «Un primo bilancio ed uno sguardo al futuro» (Pisa, 9 dicembre 2021, modalità di partecipazione mista), organizzato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pisa in collaborazione

con l'Università degli Studi di Pavia e il Consorzio Universitario Giovani Educazione e Orientamento (GEO-Udine).

La sede pisana, nell'ambito di un rapporto di proficua e costante sinergia con la Capofila (Università degli Studi di Pavia), ha ritenuto di poter individuare la «chiave di volta» dell'architettura progettuale da realizzare nella predisposizione di un articolato servizio di «*counselorship*», «*tutorship*» e «*senior mentorship*». I finanziamenti concessi sono stati, quindi, innanzitutto messi a profitto per garantire il reclutamento e la formazione di tre differenti figure di ausilio agli studenti, da impiegare, rispettivamente (ancorché non in via esclusiva), nelle attività di:

- orientamento in ingresso e accoglienza alle «matricole»;
- tutorato «alla pari» a sostegno degli iscritti ad anni di corso successivi al primo;
- sostegno nella fase iniziale delle ricerche per la redazione della tesi di laurea e prima informazione sulle opportunità *post lauream*.

Per le prime due finalità, sono stati approvati bandi riservati agli studenti *senior*, mentre per la terza la selezione è stata riservata a dottorandi di ricerca e allievi della Scuola di Specializzazione per le Professioni Legali.

Tutti i vincitori sono stati formati tramite incontri finalizzati a garantire adeguatezza relazionale (tenuti dalle Psicologhe di Ateneo), competenze informative e un agile confronto con i docenti e il personale tecnico-amministrativo.

Dal punto di vista organizzativo, a partire dall'estate 2021, è stato utile introdurre una o più figure di coordinamento, scelte tra i soggetti selezionati dotati di maggiore esperienza.

Per quel che concerne, infine, le azioni di monitoraggio e di controllo, esse sono state poste in essere con l'ausilio dell'Ufficio Didattica (nelle persone della Dott.ssa Mariapia Sanvito, Massimiliano Degli Innocenti e Gianluca De Lillo) e con l'adozione di una relazione semestrale di rendicontazione delle attività svolte.

Le attività di orientamento in ingresso, attuate nel corso degli ultimi anni accademici, hanno seguito quattro percorsi differenti:

- a. organizzazione di *open days* e partecipazione a saloni dello studente;
- b. visite informative a scuole del territorio viciniore;
- c. lezioni, aperte al pubblico, dedicate a vari aspetti del tema: «Cittadinanza e Costituzione» (in collaborazione con il Laboratorio di Cultura Costituzionale dell'Università degli Studi di Pisa, diretto dal Prof. S. Panizza);
- d. presentazioni *streaming* del Dipartimento e dei suoi corsi di laurea.

Nella preparazione e nella realizzazione di tutte queste attività, il coinvolgimento delle varie tipologie di servizi di tutorato si è rivelato di fondamentale

importanza. In particolar modo, nel corso dei vari incontri hanno potuto far sentire la «viva voce» della propria esperienza tanto gli studenti, quanto i giovani laureati e a questi ultimi è stata offerta la possibilità di presentare ai giovani maturandi questioni giuridiche attuali e rilevanti nella vita quotidiana di ogni cittadino, favorendo – così – il confronto nell’ambito di piccoli seminari, non mediati dall’autorità di un docente.

L’orientamento in ingresso è stato garantito anche durante il periodo estivo, mediante incontri da remoto e con la predisposizione di una e-mail dedicata, presidiata a turno dai vari collaboratori.

Come accennato nella parte introduttiva, tra le varie iniziative assunte dall’Ateneo pisano nel corso dell’anno 2020 per fronteggiare il deficit informativo conseguente all’emergenza sanitaria e all’erogazione da remoto della didattica, vi è stata la creazione di un servizio virtuale di accoglienza per gli iscritti ai primi anni dei corsi di laurea. Sulla scorta di tale positiva esperienza, a partire dall’a.a. 2021/2022 la seconda settimana del mese di settembre viene dedicata all’accoglienza, in presenza e su appuntamento, di ristretti gruppi di neo-iscritti, che vengono introdotti alle strutture e alle opportunità offerte dal Dipartimento di Giurisprudenza da un docente, un rappresentante degli studenti, un *tutor* e dal personale del Servizio Bibliotecario di Ateneo.

L’esperienza maturata nel corso degli anni ha messo in luce esigenze diverse di sostegno agli studenti, a seconda della progressione delle singole carriere universitarie e dei vari momenti dell’anno accademico. Nella fase dell’accoglienza, per esempio, è stato assai importante garantire una presenza pressoché quotidiana dei *tutor* presso la sede dipartimentale e i poli didattici, per assicurare finalità informative anche di natura meramente logistica e/o organizzativa. Il soddisfacimento di tali esigenze è stato per lo più appannaggio degli studenti addetti all’orientamento in ingresso. Con l’approssimarsi della prima sessione di esami, invece, è stata sempre più richiesta la consulenza dei *mentores* (giovani dottorandi o specializzandi), i quali hanno offerto incontri dedicati all’insegnamento del metodo di studio e validi suggerimenti per la memorizzazione delle nozioni. Le specifiche competenze dei giovani laureati sono state, inoltre, messe a profitto con l’istituzione di un nuovo servizio, molto apprezzato dagli studenti a fine carriera: lo sportello di consulenza per le tesi di laurea. Spesso, infatti, i laureandi denunciano grandi difficoltà nel muovere i primi passi nelle ricerche bibliografiche finalizzate alla stesura delle loro dissertazioni scritte. I *mentores* hanno garantito un servizio informativo costante, in presenza e da remoto, aiutando in modo tangibile i laureandi che si sono rivolti a loro anche per la predisposizione di schemi e/o indici da sottoporre ai rispettivi relatori. Giova evidenziare che l’attività di guida e supporto appena menzionata ha riguardato esclusivamente la fase preliminare di predisposizione del lavoro, non interferendo in alcun modo nel rapporto scientifico (diretto ed esclusivo) del candidato con il proprio relatore.

Il tentativo di offrire un valido supporto alle diffuse difficoltà incontrate dai laureandi nella stesura scritta dell'elaborato finale ha favorito lo sviluppo di una riflessione più generale, sull'importanza delle tecniche comunicative, argomentative e persuasive nella formazione dei giovani giuristi, tanto sul versante gnoseologico, quanto su quello più squisitamente pratico.

Come è stato giustamente evidenziato dal Prof. Emanuele Stolfi dell'Università di Siena in una recente pubblicazione che si prefigge il lodevole scopo di offrire alle «matricole» dei corsi di laurea giuridici un percorso ragionato di preparazione alle prove di accesso, «quello del giurista è, prima di tutto, un peculiare stile di ragionamento, accompagnato da un inconfondibile modo di esprimersi, che non tollera approssimazioni o incertezze, ma esige pulizia concettuale e termini appropriati, impiegati con cognizione di causa, senza indebite sovrapposizioni»¹⁰: «ci formiamo dunque sulle (e con le) parole per poi servirci di esse, e niente altro (o quasi)»¹¹.

Il tutto anche in chiave di irrinunciabile collegamento del sapere giuridico acquisito nel corso degli studi universitari con il futuro collocamento occupazionale dei neolaureati. All'offerta didattica, che contempla due specifici seminari da 3 CFU, uno di Retorica Giudiziaria e uno di Italiano per il diritto, sono venute quindi ad aggiungersi, nel corso degli ultimi anni, attività nuove di *moot court*, *legal debate* e *negotiation competition*, organizzate anche in collaborazione con Scuola Forense «Alto Tirreno» (Fondazione degli Ordini degli Avvocati di Pisa, Livorno, Lucca, Massa-Carrara e La Spezia) e con le sedi locali E.L.S.A. di Pisa e Pavia.

Nell'ambito delle selezioni bandite per le attività di *mentoring*, due sono state riservate a dottorandi di ricerca in scienze statistiche ed espressamente finalizzate all'analisi dei dati curricolari delle coorti di studenti in ingresso nei corsi di laurea del Dipartimento di Giurisprudenza, al fine di verificare l'efficacia predittiva dei risultati del test (autovalutativo) di ingresso, che attualmente viene erogato dal nostro Dipartimento in convenzione con il C.I.S.I.A., con adozione della tipologia TOLC-SU in modalità da remoto (TOLC@CASA).

Sono state, quindi, condotte analisi statistiche sulle coorti di studenti in ingresso nei corsi di laurea del Dipartimento di Giurisprudenza negli anni accademici 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020 e 2020/2021. L'indagine ha avuto tre obiettivi principali: (i) individuare le caratteristiche statistiche delle varie coorti in ingresso; (ii) tracciare le relazioni statisticamente significative tra il punteggio nel test di ammissione e la futura performance accademica degli studenti; (iii) studiare la bontà del test d'ingresso come variabile predittiva per l'abbandono universitario.

¹⁰ Così E. STOLFI, *Introduzione* § 2, in ID. - S. BENVENUTI - R. TOFANINI, *Verso Giurisprudenza. Guida alle prove di accesso ai corsi di laurea giuridici*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2019, p. 5.

¹¹ *Ivi*, p. 7. Per l'addestramento logico-comunicativo dei giuristi in erba, v. anche E. STOLFI, *Gli attrezzi del giurista. Introduzione alle pratiche discorsive del diritto*, Torino, G. Giappichelli Editore, 2018, 1-218, ove – tra l'altro – l'Autore mette in guardia i neofiti dalle insidie (oscurità, lacune, fallacie) che spesso si annidano nel linguaggio corrente (pp. 187 ss.).

Consapevoli degli inevitabili limiti di un'indagine sviluppata su un campione di coorti così limitato, abbiamo dato avvio a un'opera di monitoraggio che intendiamo proseguire e affinare nel corso degli anni, anche al fine di verificare la possibilità di dare vita a una tipologia di test di ingresso «tarato» sulle specifiche esigenze dei corsi di laurea giuridici e non, genericamente, sul settore delle Scienze Umane.

Il Convegno Nazionale dal titolo «Un primo bilancio ed uno sguardo al futuro», organizzato a Pisa il 9 dicembre 2021 per condividere i risultati raggiunti dalle varie sedi aderenti al progetto, è stato anche l'occasione per favorire il confronto – promosso e incentivato dal Prorettore Prof. Rossano Massai – tra le esperienze maturate dai vari POT e PLS attivi all'interno dell'Ateneo pisano. Nell'ambito della discussione, coordinata dal Prof. Alberto Landi, Referente POT della Scuola di Ingegneria, è emersa – tra l'altro – l'opportunità di pensare a percorsi «trasversali», attuabili tramite la collaborazione di POT e PLS, ed è stata evidenziata la necessità di predisporre un piano comune di attività, da presentare unitariamente alle scuole-partner, in modo da evitare la parcellizzazione dei contatti e la dispersione delle attività.

Infine, corre l'obbligo di ricordare come, in prossimità della scadenza della proroga del POT, l'integrazione con i progetti Giovanisi e SUPERFORMA della Regione Toscana abbia consentito al nostro Dipartimento di attivare due ulteriori collaborazioni part-time per lo svolgimento di attività di accoglienza e come tali bandi ci abbiano consentito di assicurare la continuità degli interventi intrapresi, in attesa dell'ordinaria selezione di *tutor* e *mentor* avvenuta nel corso dell'anno 2022.

Al termine di questa sintetica rassegna dei risultati raggiunti dal POT V.A.L.E. nel corso degli anni accademici 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 e nei primi mesi dell'anno accademico 2021/2022, ritengo doveroso esprimere la mia più sentita riconoscenza alle colleghe e ai colleghi, al personale tecnico-amministrativo, alle studentesse e agli studenti, alle dottorande e ai dottorandi, alle specializzande e agli specializzandi che hanno reso possibili ed efficaci le varie iniziative. Un ringraziamento particolarmente sentito lo devo a Massimiliano Degli Innocenti, non solo per il prezioso aiuto nella gestione amministrativa del progetto, ma anche (e soprattutto) per l'entusiasmo con il quale ha condiviso la realizzazione delle singole attività. Nella consapevolezza che in questi anni sono stati mossi solo i primi passi di un lungo cammino e che le sfide vere sono quelle che ancora ci attendono, ne evidenzio due, a mo' di promemoria, per la futura programmazione triennale: l'implementazione di un test di ingresso unico, predisposto e condiviso da tutte le sedi di Giurisprudenza sul territorio nazionale, e la definizione di un piano comune per assolvere agli OFA. Obiettivi oltremodo ambiziosi, ne sono conscio, ma ben raggiungibili sotto la sapiente guida delle Professoressa Marisa Micheli e M. Assunta Zanetti.

7. Università del Salento

di *Ubaldo Villani-Lubelli*

L'esperienza del Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università del Salento nell'ambito del progetto «Un primo passo verso il futuro» (V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement*) è stata ampiamente positiva. Nell'ambito delle azioni di orientamento e tutorato sono stati raggiunti gli obiettivi prefissati. Esse sono state svolte in stretta sinergia al fine di ottenere risultati solidi e duraturi. Il coinvolgimento del personale di sede (Eliana Augusti, Raffaele D'Alessio, Clara Napolitano, Claudia Morini, Ubaldo Villani-Lubelli, Carlo Mignone, Maria Luisa Tacelli) coordinato sapientemente dalla Prof.ssa Francesca Lamberti ha permesso il raggiungimento degli obiettivi. In questo senso è stato altresì importante la collaborazione dei docenti delle scuole, in particolare: Concetta Rausa («Olivetti», Lecce), Alessandra Galizia («De Giorgi», Lecce), Massimo Viva («Bachelet», Copertino), Daniela Capozza («Palmieri», Lecce), Antonella Galante («Don Tonino Bello», Copertino), Francesco Chiarello («Salvemini», Alessano), Roberta Maci («Galilei», Nardò), Annamaria Rollo («Da Vinci», Maglie), Maria Lucia Pulimeno («Capece», Maglie). L'eccellente lavoro svolto con le istituzioni scolastiche ha rappresentato, e rappresenterà in futuro, uno sviluppo concreto di cooperazione con le medesime.

Le attività di orientamento si sono svolte in due differenti azioni. La prima ha previsto un incontro interdisciplinare di presentazione dell'offerta formativa e degli sbocchi occupazionali, delle attività di ricerca e delle strutture accademiche con il coinvolgimento dei docenti Raffaele D'Alessio, Claudia Morini e Maria Luisa Tacelli. L'*Open day* di Ateneo, svoltosi il 18 e 25 ottobre 2019, ha avuto come obiettivo la presentazione della comunità accademica, del personale tecnico-amministrativo e anche degli studenti. In questa occasione sono stati presentati i corsi di studio, sono state simulate lezioni universitarie – nello specifico la Prof.ssa Maria Luisa Tacelli ha introdotto con un contributo dal titolo «Il CDL in Giurisprudenza», la Prof.ssa. Claudia Morini ha tenuto una lezione su «Cittadinanza e Costituzione» e il Prof. Raffaele D'Alessio ha presentato «La tutela dei diritti nel nostro ordinamento», sono state svolte, inoltre, visite guidate mirate a far conoscere ai futuri studenti le sedi e l'intero personale.

In generale, l'obiettivo pienamente raggiunto è stato di sviluppare l'interesse nei confronti delle materie giuridiche.

La seconda azione si è concretizzata in un laboratorio per il riconoscimento delle abilità e lo sviluppo delle vocazioni. Nell'ambito della *Giornata della Legalità* (19 dicembre 2019) presso il Liceo Scientifico «De Giorgi» di Lecce, si sono svolti degli incontri con i docenti Raffaele D'Alessio, Clara Napolitano e Gaetana Balestra, insieme a ospiti esterni: il Prof. Davide De Lungo (Università San Raffaele di Roma) e il Dott. Danilo Lupo (giornalista di LA7). Hanno partecipato attivamente anche la Prof.ssa Giovanna Carretto (Dirigente Scolastica Liceo Scientifico «De Giorgi») e il Prof. Rocco Moles (docente Liceo Scientifico «De Giorgi»). L'obiettivo di questa giornata è stato di orientare gli studenti delle classi IV e V delle scuole secondarie di II grado nella scelta degli studi giuridici, attraverso il confronto con docenti del Dipartimento di Scienze giuridiche ed esponenti del mondo del lavoro mediante l'approfondimento di specifiche tematiche quali «Legalità e Ambiente» e «Legalità e Stato di diritto».

Per le attività di formazione per *tutor* finalizzate all'acquisizione di specifiche competenze nella comunicazione in pubblico e interpersonale e nella capacità di *mentoring* sono stati coinvolti due studenti (Margherita Zappatore e Alessandro Leopizzi) al fine di realizzare un percorso formativo per gli studenti *tutor* e implementare le abilità relative a competenze giuridiche nonché, infine, favorire l'apprendimento di tecniche comunicative e di interazione sociale idonee al coinvolgimento degli studenti del primo anno. Nello specifico le attività hanno riguardato il coinvolgimento degli studenti nell'alternanza scuola-lavoro, le attività di *peer tutoring*, la trasmissione ai *tutor* di elementi e tecniche della comunicazione scritta e orale per favorire la conoscenza e la socializzazione. In questo senso sono state utilizzate con notevole successo le nuove tecnologie come la piattaforma Zoom, Microsoft Teams, Skype, YouTube, Streamyard, Facebook e Instagram.

In sintesi, le diverse attività svolte hanno effettivamente contribuito a sviluppare un interesse reale e concreto per le materie giuridiche e fatto acquisire anche conoscenze e abilità specifiche necessarie al progresso negli studi. Il contributo di tutte le parti coinvolte è stato eccellente e le collaborazioni emerse in occasione degli incontri saranno foriere di ulteriori cooperazioni in futuro.

8. Testimonianze dei *tutor* POT

8.1 Essere *tutor* per il progetto POT V.A.L.E., di *Manuela De Contardi**

Nel Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pavia, una delle azioni più significative dirette agli studenti di scuole secondarie di II grado del progetto POT V.A.L.E. è stata il «Summer Camp in Law», con finalità di orientamento e di collaborazione tra Università-scuole secondarie di II grado, svoltosi nel periodo luglio-ottobre 2019 e, con modalità *streaming* nei periodi seguenti tuttora in corso di svolgimento, unitamente alle attività del COR, il centro di orientamento dell'Ateneo pavese.

Nel mese di luglio 2019 sono stati selezionati sei collaboratori del progetto, tra i quali la sottoscritta, giovani studiosi con esperienza di ricerca, orientamento e tutorato. A settembre, abbiamo ricevuto una formazione molto approfondita sia sugli aspetti psicologici e relazionali della funzione di *tutor*, sia sulle competenze teorico-pratiche di comunicazione. Nel mese di ottobre 2019, noi collaboratori abbiamo avviato percorsi di approfondimento, formazione e orientamento per gli studenti delle scuole secondarie di II grado, in collaborazione con docenti della scuola scelti per materia, a partire dagli stimoli emersi nel corso del Summer Camp. Così, attraverso il corso di formazione in due fasi, abbiamo potuto migliorare le nostre competenze, potenziando le nostre capacità di *public speaking*, necessarie per svolgere il nostro compito. Abbiamo altresì potuto fruire di un ulteriore corso di formazione sullo stesso filone in modalità *streaming*, durante il mese di novembre 2021.

I percorsi di approfondimento da noi avviati sono stati preceduti da alcuni incontri preliminari, finalizzati all'organizzazione dei seminari e alla programmazione dei temi da affrontare, assieme ai docenti referenti delle scuole aderenti al progetto.

I tavoli di raccordo scuola-Università, organizzati sia nell'Ateneo pavese sia presso i singoli istituti aderenti, vertono su cinque tematiche principali: I diritti fondamentali; profili storici e giuridici; Diritto e letteratura; Costituzione, democrazia, istruzione; Diritto e Storia; Diritto e Scienze mediche.

* Università degli Studi di Pavia.

Sin dalla selezione, ho compreso come questa esperienza, molto differente dalle mie precedenti come «*tutor* d'Ateneo», svolte nell'ambito di due dipartimenti dell'Università degli Studi di Pavia (Dipartimento di Giurisprudenza e Dipartimento di Scienze Politiche), fosse una possibilità di crescita personale e professionale. Attraverso i corsi di formazione in due fasi, ho potuto migliorare le mie competenze relazionali, empatiche e organizzative, nonché le metodologie per svolgere il mio compito. Ho potenziato, altresì, la mia capacità di ascolto, di *public speaking* e la gestione di singoli e di gruppi di studenti in fase di apprendimento. Ringrazio la Prof.ssa Maria Assunta Zanetti e la Dott.ssa Paola Ferrari, che si sono occupate delle prime fasi della formazione, e il Prof. Gianluca Mainino, che ha seguito le seconde, per il bagaglio di conoscenze preziose che mi hanno trasmesso.

Completata la formazione, è seguita la fase operativa, che mi ha vista collaborare con docenti e studenti degli ultimi anni delle scuole secondarie di II grado, sia in Università a Pavia sia presso i vari istituti, sia attraverso l'ultimo evento in ordine di tempo «Porte Aperte», che si è tenuto il 2 dicembre 2021 in diretta *streaming*.

Avere la possibilità di avvicinarmi al diritto con un uditorio differente da quello a cui sono abituata è stata per me una sfida stimolante e molto interessante. Così, nel percorso di approfondimento che ho curato, «Diritto e Letteratura», ho cercato di stimolare la curiosità e l'interesse di coloro che mi avrebbero ascoltata, favorendo dibattiti e confronti che coinvolgevano direttamente gli studenti.

Ho introdotto la mia riflessione attraverso la figura di Greta Thunberg, il suo impegno per l'ambiente, mettendo poi in luce il legame esistente tra ambiti differenti come, per esempio, la tematica ambientale e il diritto canonico, con la presentazione dei tratti salienti dell'*Enciclica Laudato si'* di Papa Francesco del 24 maggio 2015 e del Sinodo per l'Amazzonia del 2019. Sia su questi aspetti, sia sul concetto di «diritto alla vita», ho coinvolto gli studenti; per esempio, ho chiesto loro che tipologia di sentenza avrebbero emesso se fossero stati essi stessi il giudice protagonista del film *Il verdetto*, dopo averne presentato la trama e avere sottolineato la complessità del rapporto tra due diritti fondamentali come il diritto alla vita e la libertà religiosa. Ho presentato, poi, per contestualizzare nella realtà italiana, una casistica giurisprudenziale delle corti interne e della Corte Europea dei diritti dell'uomo, in tema non solo di trattamenti sanitari, legati a emotrasfusioni a soggetti facenti parte dei Testimoni di Geova (esemplificando con l'esame del caso Oneda, del caso Avilkina e altri c. Russia e della Sentenza del Tribunale di Torino n. 2533/2011), ma anche trattando il tema del cosiddetto «fine vita», con la presentazione e l'analisi del caso Englaro e del Decreto del Tribunale di Modena del 27 luglio 2012, per sottolineare la complessità di questa tematica che coinvolge diverse materie giuridiche come il diritto ecclesiastico, il bio-diritto, il diritto penale, il diritto privato e il diritto costituzionale. Ho avuto

notevoli riscontri in termini di partecipazione, coinvolgimento e interesse, da parte dell'uditorio, che ha saputo fornire spunti di riflessione importanti.

Sono a disposizione dei gruppi di studenti che hanno seguito gli incontri per chiarimenti, condivisione di materiale, oggetto di trattazione e supervisione delle loro dissertazioni in merito. Anche sotto questo profilo, ho avuto soddisfacenti risultati, in termini di originalità, di approfondimenti, di lavori di gruppo, che testimoniano impegno e forte interesse per le tematiche affrontate da me e dai miei colleghi *tutor*.

Si auspica, quindi, che, anche attraverso queste attività, si sia contribuito a stimolare negli studenti una maggiore consapevolezza della scelta universitaria, con particolare riguardo al percorso di laurea in Giurisprudenza.

Ringrazio il Prof. Michele Madonna, la Prof.ssa Maria Assunta Zanetti, per avermi dato l'opportunità di descrivere la mia esperienza come collaboratrice al «Progetto POT» e spero, in futuro, di potere avere un'altra occasione come questa per potere crescere e migliorare le mie competenze e le mie capacità. Concludo con un pensiero di Giovanni Falcone, che mi sembra possa racchiudere la mia esperienza in questo progetto e quella che è l'essenza dello studio del diritto per me, il messaggio che sempre cerco e cercherò di trasmettere:

Chiunque è in grado di esprimere qualcosa deve esprimerlo al meglio. Questo è tutto quello che si può dire, non si può chiedere perché. Non si può chiedere a un alpinista perché lo fa. Lo fa e basta. A scuola avevo un professore di filosofia che voleva sapere se, secondo noi, si era felici quando si è ricchi o quando si soddisfano gli ideali. Allora, avrei risposto: Quando si è ricchi. Invece, aveva ragione lui.

8.2 Il *mentoring* a supporto di simulazioni processuali rivolte agli studenti: un modo per mettere in pratica il diritto e per stimolare il confronto, di Mariagisa Landolfi*

L'esperienza di *mentoring* del Dipartimento di Giurisprudenza dell'Ateneo pisano può senz'altro dirsi positiva. L'obiettivo primario è stato quello di provare a intervenire sulle principali criticità dei corsi di laurea, individuando degli strumenti specifici attraverso i quali coadiuvare gli studenti a organizzare e affrontare al meglio i loro studi. In quest'ottica, il servizio di tutorato si è sviluppato su plurime direttrici, in ragione delle diverse fasi di avanzamento della carriera universitaria, interessando così in maniera del tutto trasversale la platea di iscritti.

L'attività presso il nostro Ateneo ha avuto particolare riguardo alle difficoltà legate al momento iniziale e finale del percorso universitario, con l'intento di agevolare l'inserimento nella comunità accademica degli studenti in ingresso e, per quelli in uscita, di orientarli rispetto alle tecniche di ricerca e redazione del lavoro di tesi, nonché di discutere delle diverse prospettive professionali *post lauream*.

In tale contesto appare utile soffermarsi sull'esperienza registrata in seno al seminario di approfondimento di retorica giudiziaria forense, tenuto dal Prof. Federico Procchi, nel primo semestre dell'a.a. 2021/2022. Il corso ha messo a fuoco la teoria e le tecniche di retorica giudiziaria forense, raccogliendo un buon numero di partecipanti, prevalentemente iscritti agli ultimi anni del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Giurisprudenza. Quanto al metodo, si è cercato di fornire continuamente spunti di riflessione critica, allontanandosi dal modello di lezione frontale, per favorire il dialogo e il confronto.

L'attività, nel suo insieme, si è contraddistinta per una costante tensione a rendere lo studente protagonista attivo. In tal senso, il momento conclusivo del seminario è divenuto occasione per dare concreta applicazione alle nozioni acquisite. La prova finale, infatti, ha avuto a oggetto la simulazione della discussione di un processo. Una volta suddivisi gli studenti in quattro squadre, sono state predisposte due tracce, una concernente il diritto penale e una il diritto civile, all'interno delle quali venivano descritti i fatti e le principali circostanze relativi a due casi fittizi, all'uopo ideati dal docente.

La controversia di matrice civilistica aveva a oggetto la questione relativa all'affidamento del privato ingenerato dalla P.A. mediante la sottoscrizione di un contratto di appalto per la realizzazione di opere pubbliche, mai seguito dalla definitiva approvazione del ministro competente, e, dunque, alla risarcibilità del relativo danno.

La simulazione afferente alla disciplina penale, invece, ineriva alla fattispecie di cui all'art. 580 c.p., con specifico riguardo alla punibilità della condotta

* Università degli Studi di Pisa.

di colui che agevola l'esecuzione del suicidio di un altro soggetto, in stato di paralisi totale e cecità permanente, mediante l'individuazione della struttura estera idonea a praticare il fine vita e il trasporto in predetto luogo.

Lo scenario delineato permetteva di ricostruire le differenti posizioni delle parti processuali, valorizzando opportunamente i vari elementi presenti nelle tracce. A ben vedere, dunque, si trattava di argomenti rispetto ai quali erano sostenibili più soluzioni giuridiche.

Ai gruppi, quindi, è stato chiesto di redigere delle memorie e di preparare una discussione orale, non dando però indicazioni circa il ruolo che avrebbero ricoperto il giorno della simulazione. Per tale motivo, le squadre sono state chiamate a riflettere sulla medesima situazione, allargando l'angolo visuale a entrambi gli opposti punti di osservazione immaginabili. In altri termini, coloro i quali approfondivano la tematica civilistica si sono esercitati tanto con le argomentazioni della parte attrice, quanto con quelle della parte convenuta. Analogamente, i gruppi assegnati al caso penale hanno organizzato sia la strategia della difesa, sia quella dell'accusa.

Tale passaggio assume un significato pregevole dal punto di vista metodologico. Invero, l'incertezza sulla posizione che avrebbero assunto e, di conseguenza, sulle ragioni che sarebbero stati chiamati a difendere, ha indotto i partecipanti a indagare a tutto tondo le fattispecie sottopostegli. Pertanto, in prima battuta, si è reso necessario analizzare i punti di forza e quelli di debolezza di ciascuna ricostruzione sul piano giuridico del diritto sostanziale. In un secondo momento, logicamente consequenziale, si è proceduto a individuare le questioni di più spiccata rilevanza, con la finalità di comprendere come spenderle in maniera ottimale a livello argomentativo. Un esercizio senz'altro complesso, ma davvero stimolante.

Per lo svolgimento di tale lavoro, le squadre sono state affiancate da due *mentores*. L'attività di tutorato, in questo specifico frangente, si è concretizzata nel supporto agli studenti di modo che potessero autonomamente vagliare le problematiche giuridiche sottese ai due casi. Sono stati, quindi, organizzati degli incontri allo scopo di esaminare le modalità di ricerca giuridica e di redazione delle conclusioni. Inoltre, in tali occasioni, alle squadre è stata accordata la possibilità di verificare la tenuta dell'approccio adottato e di dissipare alcuni dubbi. Il ruolo dei *mentores*, dunque, si è dimostrato fondamentale nel guidare i gruppi nello sviluppo delle argomentazioni giuridiche, aiutandoli a essere critici e ad ampliare lo spettro di analisi, senza, però, influenzarli nel giungere a delle soluzioni.

Infine, il giorno della simulazione, dopo aver determinato i rispettivi ruoli tramite sorteggio, le squadre si sono fronteggiate in una discussione davanti a un collegio giudicante, composto da professori e avvocati. A ognuna di loro è stato attribuito un tempo di dieci minuti per presentare le conclusioni e di ulte-

riori cinque minuti per le repliche, precedute – queste ultime – da un breve intervallo per consentire ai membri di ciascun gruppo di organizzarne e concordarne il contenuto.

Gli studenti hanno potuto gestire autonomamente il tempo a loro disposizione, secondo la strategia da loro ritenuta maggiormente conveniente. Inoltre, a ciascun gruppo è stata rimessa anche la scelta relativa alla suddivisione dei compiti tra i membri, in considerazione sia dell'attività di ricerca e redazione delle memorie, sia dell'esposizione orale delle conclusioni e delle repliche.

La simulazione processuale si è rivelata un'attività molto gradita agli studenti, in forza della quale questi ultimi hanno sperimentato un nuovo metodo per l'apprendimento di materie giuridiche.

Tuttavia, sembra indicativo riportare che, allorché venivano comunicate le modalità di svolgimento della prova finale, la maggior parte dei frequentanti è apparsa disorientata. In generale, sono emerse delle perplessità sui criteri di impostazione della ricerca giuridica e della successiva fase argomentativa. Inoltre, come da loro precisato, per tutti si trattava della prima esperienza di analisi di una questione giuridica attraverso una metodologia non puramente teorica.

Eppure, nonostante le iniziali e comprensibili incertezze, al termine dell'attività si è riscontrato un *feedback* estremamente positivo. I partecipanti, infatti, hanno grandemente apprezzato l'opportunità di misurarsi, seppur limitatamente, con il diritto così per come esso opera, mettendosi alla prova nella definizione di una controversia sulla base delle nozioni giuridiche precedentemente apprese e, poi, applicate alla realtà concreta.

È noto, infatti, che molti iscritti alla laurea magistrale a ciclo unico in Giurisprudenza lamentano l'assenza di un riscontro pratico rispetto a quanto approfondito nei programmi d'insegnamento, tanto che non di rado si arriva a un punto piuttosto avanzato del percorso accademico avendo avuto come unico riferimento i manuali e i codici, mancando esperienze laboratoriali o di tirocinio. Nonostante la generale e costante attitudine dell'Università a valorizzare il ragionamento e le doti critiche, gli studenti hanno più volte sottolineato il rischio che l'apprendimento finisca per assumere una valenza prettamente teorica, finalizzato al superamento degli esami e, in alcuni casi, purtroppo, ancora mnemonico. Le conseguenze di tale impostazione si riverberano negativamente sulla capacità di analisi e di risoluzione dei problemi, oltre che sulla propensione al lavoro di gruppo e alla collaborazione. Nelle diverse occasioni di dialogo instaurate con gli iscritti di ogni età, sovente è stata segnalata la difficoltà di immaginare il fattivo operare del diritto nella quotidianità e, di conseguenza, del concreto atteggiarsi delle professioni legali. Eppure, si tratta di un aspetto di primaria importanza, che permetterebbe sin da subito di esplorare le variegate sfaccettature del diritto, di modo da acquisire contezza delle proprie inclinazioni e passioni e da orientare in maniera più consapevole le prospettive di carriera.

Altrettanto costruttiva è stata la scelta di proporre un lavoro in *team*. I membri di ciascuna delle quattro squadre hanno dovuto collaborare nella redazione delle memorie e nella preparazione della discussione, ripartendo tra loro i diversi compiti e il tempo a loro concesso. Si è creata così una forte sinergia e un clima di supporto reciproco. Anche in questo caso, si è voluto stimolare una capacità, quella di lavorare in squadra, che è sempre più richiesta nel mondo professionale, ma che, nella realtà universitaria, talvolta è destinata a trovare un ruolo secondario rispetto alle forme di preparazione individuale.

In conclusione, la simulazione della discussione nell'ambito di un processo fittizio, organizzata dal Prof. Procchi al termine del seminario di retorica giudiziaria, si è distinta quale opportunità, rivolta agli studenti, per mettersi in discussione e per cimentarsi attivamente con la cosiddetta *law in action*. Essi hanno potuto constatare e auto-valutare le personali capacità di analisi e di comprensione, nonché le doti espositive e argomentative. Ne è scaturito un confronto su tematiche giuridiche a più livelli, prima tra i membri della squadra, poi con i *mentores* e, infine, tra i vari gruppi innanzi al collegio giudicante. Grazie a tale attività, infine, sono emersi la dedizione dei diversi gruppi, un forte spirito di squadra e, soprattutto, un grande curiosità.

L'auspicio è che vengano realizzate altre iniziative come questa, che diano occasione di mettere in pratica il diritto già durante gli anni universitari.

L'attività di *mentoring* mi ha dato l'occasione di confrontarmi con gli studenti e di condividere con loro la mia esperienza maturata all'interno dell'Università. Il valore aggiunto di tale servizio, infatti, si ravvisa proprio nello scambio tra gli studenti più giovani e quelli che si trovano in un punto più avanzato del percorso, come nel caso dei dottorandi e degli specializzandi.

Nello svolgimento dei compiti assegnati ai *mentores*, tra i quali si annoverano l'accoglienza e lo sportello tesi, ho potuto implementare le mie capacità relazionali e, soprattutto, le mie conoscenze in punto di didattica e metodologia. L'ascolto e la comprensione delle problematiche di volta in volta avanzate sono divenuti il presupposto per l'instaurazione di un dialogo aperto e costante, attraverso il quale giungere a delle strategie congiunte di risoluzione delle criticità, specialmente in relazione al metodo di studio e di ricerca.

La collaborazione sinergica tra i *tutor* è divenuta essenziale nell'ottica di fornire un servizio omogeneo e coordinato, ma anche per condividere le problematiche e formulare proposte per il miglioramento dell'offerta di tutorato.

Quanto alla simulazione processuale, il rapporto tra *mentores* e studenti è risultato molto proficuo, sia ai fini pratici dell'impostazione del lavoro, sia per prospettare loro un ulteriore punto di riferimento, che si somma a quello, certamente fondamentale, del docente.

In conclusione, credo che il *mentoring* si sia affermato nella nostra realtà universitaria come un valido supporto a disposizione degli studenti, ben conosciuto e apprezzato.

8.3 Esperienza da *tutor* nell'ambito del progetto POT V.A.L.E., di *Daniele Buoncristiani**

Durante il mio percorso universitario ho avuto la possibilità di svolgere il compito di *tutor* per più di una volta, anche nell'ambito del progetto POT V.A.L.E.

Durante i miei primi anni di Università, molti dei miei compagni di corso abbandonarono gli studi di giurisprudenza. Il numero degli studenti e delle studentesse immatricolati calò anno dopo anno. Tale diminuzione era dovuta a un duplice ordine di motivi: (i) una diminuzione fisiologica derivante dall'errore nella scelta del corso di laurea o all'iscrizione all'Università stessa; (ii) una diminuzione patologica legata alle prime difficoltà incontrate.

Con riferimento a questa seconda motivazione, alcuni dei miei compagni e delle mie compagne lasciarono l'Università a seguito delle problematiche e delle complessità riscontrate negli studi: ansia, esami non superati, difficoltà nello studio ecc. Tutte problematiche che i *tutor* cercano di risolvere aiutando e supportando i colleghi più giovani e meno esperti. Uno dei motivi principali che mi spinse a iscrivermi al primo bando di tutorato fu proprio questo: avendo visto con i miei occhi la necessità di questo servizio offerto dall'Università, tenevo molto a fornire il mio contributo.

Quando feci la prima esperienza da *tutor* si trattava di una novità, ancora poco conosciuta dagli studenti del dipartimento. La prima cosa di cui i miei colleghi e io ci occupammo, quindi, fu la promozione del servizio. Ci presentammo a tutti i corsi dei primi anni cercando di spiegare agli studenti e alle studentesse cosa facessimo e quando si potevano rivolgere a noi; creammo un profilo social e un indirizzo e-mail per essere il più raggiungibili possibile; organizzammo i nostri orari in modo da essere reperibili quando gli studenti si trovavano in Università. Il risultato fu positivo: il numero delle persone che si rivolse a noi aumentò enormemente.

In generale, nell'esperienza da *tutor* ho notato molta necessità degli studenti, in particolare quelli dei primi anni, di avere informazioni di vario genere: informazioni prettamente amministrative, come per esempio contatti delle segreterie, funzionamento della mensa, pagamento delle tasse, suddivisione dei corsi e periodi d'esame; e informazioni e consigli sulla didattica, sui programmi d'esame, sul metodo di studio ecc.

Un argomento molto importante portato all'attenzione dei *tutor* è quello del metodo di studio. Arrivati dalla scuola secondaria di II grado, infatti, gli studenti e le studentesse generalmente non sanno come approcciarsi allo studio dei manuali universitari. Si passa da uno studio giornaliero, come quello nei licei e negli istituti, con una preparazione pressoché costante ma ridotta a pochi argomenti, a uno studio, appunto, manualistico, con un'unica verifica (l'esame) al termine di molte settimane di lezioni. Un esame, quindi, che per la sua mole

* Università degli Studi di Pisa.

necessita di uno studio costante durante i mesi. I *tutor*, essendo studenti *senior*, hanno già affrontato e superato le medesime difficoltà e sanno quindi come consigliare l'acquisizione di un metodo di studio individuale. Essendo un tutorato alla pari, ossia da studente a studente, gli studenti si confrontano con dei loro colleghi, con solo un po' di esperienza in più.

Il POT V.A.L.E., inoltre, ha aggiunto un «qualcosa in più» al semplice tutorato. Nella mia esperienza nel progetto, infatti, oltre a svolgere l'attività di *tutor*, ho avuto la possibilità di recarmi nelle scuole delle province viciniori per raccontare agli studenti la mia esperienza universitaria in un'ottica orientativa.

In particolare, così era strutturata l'attività: uno studente, un dottorando e un professore universitario pisano si recavano presso alcuni licei e istituti toscani (Viareggio, San Miniato, Cecina ecc.) per portare agli studenti degli ultimi anni tre diversi punti di vista dell'Università. A loro volta, gli studenti e le studentesse di questi istituti si recavano presso la nostra Università per seguire seminari tenuti da professori universitari e aventi a oggetto materie giuridiche.

In tal modo il progetto POT V.A.L.E. è riuscito ad avvicinare gli studenti della secondaria di II grado ai temi del diritto dall'interno e ancora prima di immatricolarsi. Siamo riusciti a dar loro un'idea di cosa si potevano aspettare e di come è strutturata l'Università, facilitando l'assunzione di una decisione più consapevole. Questi incontri, infatti, hanno cercato di offrire agli studenti una chiara rappresentazione di quello che è il mondo universitario, inteso non solo come luogo di insegnamento e verifica delle conoscenze (lezioni, esami ecc.), ma anche un luogo di costruzione e condivisione di valori e prospettive professionali.

È proprio questa dualità – *tutor* da un lato e dialogo con le scuole dall'altro – il punto di forza del progetto POT V.A.L.E., che quindi merita di essere portato avanti con nuove edizioni.

8.4 Il servizio di tutorato nel Dipartimento di Giurisprudenza, di *Martina Condorelli**

Il Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università degli Studi di Pisa ha molto a cuore il servizio di tutorato e, nel tempo, ha implementato i servizi di supporto destinati agli studenti.

Nel 2015 veniva sperimentato per la prima volta lo sportello dei «*tutor alla pari*», di cui io stessa facevo parte quale studente *senior*. L'obiettivo del progetto era inizialmente quello di agevolare il rapporto tra studenti e professori e l'accesso alle strutture amministrative, proponendo come intermediari le figure dei *tutor*, studenti giunti quasi al termine del proprio percorso di studi, con il ruolo di fornire un supporto organizzativo e metodologico ai colleghi di corso, secondo una dinamica *peer to peer*.

Da allora, sulla base dei *feedback* positivi degli studenti, riscontrati attraverso dei questionari valutativi, grazie al costante impegno del responsabile del servizio, il Prof. Federico Procchi, e alla disponibilità dei ragazzi che hanno deciso di anno in anno di prendere parte al progetto, il tutorato ha subito un'evoluzione notevole e si presenta oggi come un servizio strutturato che accompagna lo studente in tre diverse tappe del percorso di studi.

Nel corso dell'ultimo anno accademico, in cui ho avuto l'onore di far parte della squadra dei *mentores* e di coordinare l'attività dei *tutor*, sotto la diretta supervisione del Prof. Procchi, il servizio di tutorato si è strutturato in:

- *tutorato di accoglienza*, dedicato alle attività di orientamento degli studenti delle scuole secondarie di II grado e a incontri su temi specifici destinati ad agevolare l'inserimento in ingresso degli studenti del primo anno di corso;
- *tutorato alla pari*, pensato per fornire un supporto costante nelle difficoltà riscontrate dagli studenti di ogni età;
- *sportello tesi di laurea*, predisposizione di uno spazio dedicato esclusivamente agli studenti laureandi che necessitassero di un ausilio nell'attività di ricerca e di stesura della tesi.

L'inizio delle attività di tutorato è stato preceduto dalla selezione e dalla formazione dei *tutor*. Quanto al processo di selezione, è stata formata una squadra di *tutor* e *mentor* aventi alle spalle esperienze formative e vissuti molto diversi. Vi hanno preso parte studenti del corso di laurea magistrale a ciclo unico e del corso di laurea triennale, nonché specializzandi e dottorandi di diversi *curricula*.

Alla selezione ha fatto seguito, poi, un periodo di formazione articolato in due momenti. Un primo momento, in cui sono stati coinvolti i *tutor* di tutti i Dipartimenti dell'Università degli Studi di Pisa indipendentemente dall'area

* Università degli Studi di Pisa.

scientifico di riferimento, ha previsto lo svolgimento di seminari di formazione da parte di figure professionali del Centro di Ascolto di Ateneo che hanno illustrato genericamente i servizi di Ateneo (amministrazione, didattica, DSU, Erasmus ecc.), per poi approfondire nello specifico i temi della comunicazione (stile comunicativo, situazione di conflittualità, approccio relazionale ed empatico, importanza dell'ascolto, approccio *peer to peer*) e del metodo di studio. La partecipazione attiva ai seminari di formazione si è rivelata di fondamentale importanza nel percorso dei *tutor*, in quanto ha agevolato un processo di autocoscienza che ha consentito di sviluppare un approccio relazionale consapevole nello svolgimento dell'attività di tutorato. Ogni *tutor*, infatti, è – o è stato – uno studente che presumibilmente si è già trovato ad affrontare, nella propria esperienza di studio, situazioni analoghe a quelle vissute dagli studenti che si recano agli incontri di tutorato.

Un secondo momento di formazione, poi, si è svolto a livello interno e ha visto una partecipazione attiva e collaborativa dei *tutor*, anche nella formulazione di proposte organizzative alla luce delle pregresse esperienze. Il tutorato, infatti, non può avere una struttura rigida e costante nel tempo, ma dev'essere capace di mutare e, per così dire, «reinventarsi» per andare incontro alle necessità concrete degli studenti, così come i *tutor* devono sapersi adattare alle varie esigenze cui, di volta in volta, è necessario far fronte. Per fare un esempio, durante lo stato di emergenza, il tutorato di accoglienza, nel rispetto della normativa vigente in tema di restrizioni, è riuscito a garantire una presenza costante – seppur virtuale – dei *tutor*, riducendo al minimo la dispersione. Ciò è stato possibile in quanto gli studenti del primo anno di Giurisprudenza sono stati suddivisi in gruppi ristretti, analogamente al contesto «classe» a loro già noto, e assegnati a coppie di *tutor* di riferimento con i quali hanno potuto interfacciarsi in maniera diretta e concordare modalità e contenuti dei singoli ricevimenti. Tale modalità organizzativa ha fatto emergere le difficoltà relazionali e di approccio allo studio riscontrate dalle matricole, catapultate sin dalle primissime lezioni nel mondo della DaD, nonché la totale assenza di contatto con il mondo universitario, ignoto a coloro che si sono immatricolati durante la pandemia.

Il tutorato di accoglienza è stato pensato per i maturandi e per le matricole del Dipartimento di Giurisprudenza.

Con riferimento ai primi, esso è consistito prevalentemente nell'attività di orientamento alla scelta con incontri settimanali su Teams aperti a tutti i maturandi, anche al di fuori della regione Toscana, in cui hanno illustrato l'offerta didattica del Dipartimento di Giurisprudenza e i servizi che l'Ateneo eroga per garantire a tutti il diritto allo studio. In concomitanza con l'apertura delle immatricolazioni sono state, poi, organizzate visite guidate nella sede storica del Palazzo della Sapienza, durante le quali i *tutor* hanno fornito delle informazioni

più dettagliate, anche su richiesta dei maturandi, con la collaborazione dei docenti del primo anno e del personale degli uffici della didattica, dell'amministrazione e del Sistema Bibliotecario di Ateneo.

Quanto agli studenti del primo anno, invece, il tutorato di accoglienza si è proposto di affiancarli nel loro percorso di inserimento. Ai *tutor* è stata assegnata un'aula negli edifici in cui si svolgono le lezioni del primo anno, al fine di ridurre al minimo possibili impedimenti e distanze, per poter ricevere gli studenti due giorni a settimana.

Particolare attenzione è stata dedicata dai *tutor* alla gestione dei canali social del servizio di tutorato, sia perché consentono di pubblicizzare agevolmente tutte le iniziative promosse dal tutorato e sono capaci di raggiungere un gran numero di studenti in brevissimo tempo, sia perché essi rappresentano spesso lo strumento di primo contatto con il servizio di tutorato. Per la stessa ragione, il servizio di tutorato ha anche attivato una casella di posta elettronica istituzionale, attraverso la quale i *tutor* hanno gestito le varie richieste sulla base delle proprie esperienze e competenze specifiche.

Nell'ambito del tutorato di accoglienza si è rivelato fondamentale curare l'approccio relazionale e l'ascolto. È in questa fase del percorso di studi, infatti, che emergono le primissime richieste di supporto da parte degli studenti per problematiche talvolta analoghe a quelle riscontrate dalle matricole di altri Dipartimenti (metodo di studio, gestione dell'ansia in sede d'esame, obiettivi di valutazione e CFU), talaltra tipicamente riscontrate da coloro che per la prima volta affrontano studi giuridici (linguaggio giuridico, mole di studio).

Lo sportello dedicato alle tesi di laurea ha rappresentato una novità dell'ultimo anno accademico, accolta con molto entusiasmo sia dagli studenti laureandi sia, più in generale, dagli studenti dell'ultimo anno. Tale servizio è stato erogato con cadenza settimanale sia in presenza sia online dai *mentores* – dottorandi e specializzandi – in ragione dell'esperienza maturata negli studi giuridici e nella ricerca.

Nell'ambito del tutorato delle tesi di laurea, i *tutor* hanno affiancato i laureandi nella ricerca e selezione del materiale e nella redazione dell'elaborato, incentivando il dialogo con il Relatore di riferimento per le problematiche più complesse e strettamente legate ai contenuti di merito. Con riferimento alla ricerca delle fonti è stato anche organizzato un seminario aperto a tutti gli studenti, cui hanno preso parte prevalentemente studenti laureandi, nel corso del quale il personale della biblioteca ha illustrato come ricercare il materiale di studio fisicamente, in biblioteca, e virtualmente, nelle banche dati giuridiche.

Nell'ambito dello sportello tesi di laurea, poi, una buona parte delle richieste dei laureandi ha avuto a oggetto lo scenario *post lauream*. È emersa molto spesso una concezione del diploma di laurea come obiettivo finale di un percorso, anziché come punto di partenza nel proprio processo di crescita professionale e personale, nonché una scarsa consapevolezza sull'accesso al mondo

del lavoro. L'esperienza maturata dai *mentores* ha consentito di fornire informazioni puntuali sui diversi sbocchi professionali e sui requisiti di accesso alle professioni forensi, ai concorsi pubblici, nazionali e locali, e all'insegnamento nell'Università e nella scuola secondaria.

La mia esperienza nel tutorato si è rivelata molto positiva e mi ha arricchito principalmente come persona. Il contatto diretto con gli studenti che si sono recati agli incontri del tutorato di accoglienza e del tutorato tesi mi ha consentito di mettere in pratica le conoscenze acquisite in ambito didattico e metodologico e le competenze di *problem solving*. Essere *tutor* ha voluto dire ascoltare, empatizzare, accogliere le istanze degli studenti e ragionare insieme sulla gestione delle problematiche organizzative e di approccio allo studio.

È stato molto proficuo anche il rapporto di collaborazione, ma anche di amicizia, che si è creato nell'ambito della squadra dei *tutor*. Ognuno ha fornito un contributo essenziale, partecipando in maniera attiva a tutte le iniziative promosse e formulando diverse proposte per il continuo miglioramento del servizio.

Avendo svolto attività di tutorato per molto tempo e avendo assistito a quella evoluzione cui accennavo all'inizio, auspico che tale processo possa proseguire mediante il coinvolgimento di un numero sempre maggiore di studenti, dottorandi e professori e la creazione di una rete di supporto che possa costantemente affiancare gli studenti dall'inizio alla fine del proprio percorso universitario e di crescita.

Conclusioni

di *Maria Assunta Zanetti e Sara Martelli*

L'istituzione dei POT - Piani per l'Orientamento e il Tutorato si colloca in continuità con la felice e positiva esperienza pluridecennale dei PLS - Progetto Lauree Scientifiche. Lo scopo è fin dall'inizio offrire strumenti utili a studentesse e studenti riguardo al dopo diploma, attraverso azioni coordinate con i docenti della secondaria di II grado. Le azioni volte alla scelta del percorso sono integrate con attività di autovalutazione oltre a strumenti e metodologie innovative di tutorato per la riduzione degli abbandoni universitari e il miglioramento delle carriere.

Il progetto POT V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement* nasce con la finalità di migliorare, nel contesto delle lauree in ambito giuridico, la qualità dell'orientamento e del tutorato sostenendo le e i giovani sia nella scelta del corso di laurea sia nei primi anni di studio universitario, al fine di:

- incentivare l'iscrizione a corsi universitari, il nostro Paese ha ancora tassi di partecipazione molto bassa – 26,8% –, percentuale nettamente inferiore alla media europea;
- ridurre il tasso di abbandono e di dispersione;
- aumentare la percentuale di coloro che terminano con successo e nei tempi previsti il proprio percorso di studi.

A partire dalle riflessioni condivise fra i 19 Atenei partecipanti al progetto sono emerse alcune problematiche relative all'area giuridica sulle quali le diverse sedi si sono impegnate a mettere in atto delle azioni di miglioramento:

- a livello nazionale si registrano percentuali elevate di abbandono;
- il diritto non viene studiato nella maggior parte delle scuole di provenienza o è approcciato in modo molto diverso rispetto alla metodologia utilizzata in Università;

- l'iscrizione a Facoltà/corso di laurea non è sempre consapevole, motivata talvolta dall'assenza di test di ingresso, risultando talvolta una scelta per esclusione e/o di ripiego;
- l'approccio allo studio del diritto è avvertito come eccessivamente teorico.

Abbiamo raccontato l'esperienza del POT V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement*, in cui, accanto alle azioni di orientamento in ingresso, si sono realizzate azioni di tutorato che si allargavano all'ambito delle competenze trasversali e motivazionali. Lo studente che sta vivendo un momento di criticità/difficoltà ora trova nei *tutor* figure capaci di supportarlo con l'offerta di strumenti e occasioni in grado di fargli superare l'impasse. La figura del *tutor* diventa, così, un importante fattore di mediazione riflessiva tra la dimensione culturale e quella sociale e relazionale che aiuta a superare la concezione paternalistica del rapporto docente/studente permettendo al secondo di svolgere un ruolo attivo nella programmazione delle attività didattiche e, più in generale, nella costruzione del proprio percorso formativo di successo. È quindi importante che acquisisca buone competenze di ascolto, di accompagnamento e di interazione in una cornice di una comunicazione empatica, capace di favorire un'esperienza di grande valore umano, oltre che un'occasione di apprendimento metacognitivo. Queste caratteristiche è opportuno siano tenute nella dovuta considerazione al momento del reclutamento delle figure di *tutor* e pertanto sarà necessario investire su una formazione che possa offrire risposte adeguate ai bisogni degli studenti. Nel secondo capitolo della parte prima del volume abbiamo raccontato l'esperienza del Servizio di Ascolto e Consultazione dell'Università degli Studi dell'Aquila che integra e si combina con le funzioni di tutoraggio inteso come sostegno al benessere della platea studentesca. Le figure dei *tutor* devono sempre più essere in grado di porsi come traghettatori verso servizi appositamente dedicati al sostegno psicologico.

Il progetto V.A.L.E. - *Vocational Academic in Law Enhancement* ha quindi consentito che le diverse sedi condividessero un modello di tutoraggio per contenuti e strumenti, monitorandone gli esiti in termini di miglioramento delle performances (numero crediti, regolarità del conseguimento del titolo, riduzione degli abbandoni) e del livello di soddisfazione e di benessere (partecipazione alla vita universitaria nei diversi organismi, esperienze di *service learning*...).

In conclusione, i POT devono essere intesi come azioni di sistema per valorizzare il fondamentale ruolo di accompagnamento e di *mentoring* nei riguardi della popolazione studentesca da parte delle singole e singoli docenti, anche grazie al supporto delle figure di *tutoring*.

In prospettiva è cruciale investire nella costruzione di un modello di formazione di queste figure che integri lo sviluppo di competenze di supporto disciplinari con azioni di sviluppo delle competenze trasversali e di sostegno al benessere personale.

Bibliografia

- Acharya L., Jin L., Collins W. (2018), «College life is stressful today - Emerging stressors and depressive symptoms in college students», *J. Am. Coll. Health.*, Oct., 66(7), pp. 655-664. doi: 10.1080/07448481.2018.1451869. Epub 2018 May 22.
- Allulli G., Messeri A. (1995), *Orientamento e tutorato*, CRUI, Roma. <https://www2.cruai.it/CRUI/cruai/95-orientamento-tutorato.html>.
- Anzellotti G., Della Torre G., Toldo C. (2021), «Un modello di tutorato efficace e sostenibile per stimolare l'apprendimento attivo e rinnovare la didattica», *Scuola Democratica*, n. 2, pp. 387-397. doi: 10.12828/101875.
- Batic N., Burba G., Cibin I., Iannis E., Michelini M. (2003), «Un'indagine sull'immagine di università nella scuola dei Friuli-Venezia Giulia: i risultati quantitativi», *Magellano – Rivista per l'orientamento*, vol. IV, n. 16, pp. 48-53.
- Bellini L.M., Shea J.A. (2005), «Mood change and empathy decline persist during three years of internal medicine training», *Acad. Med.*, 80, pp. 164-167. doi: 10.1097/00001888-200502000-0 0013.
- Bucci S., Schwannauer M., Berry N. (2019), «The digital revolution and its impact on mental health care», *Psychol. Psychother.*, 92, pp. 277-97. doi: 10.1111/papt.12222.
- Burkhardt H., Schoenfeld, A.H. (2003), «Improving Educational Research: Toward a More Useful, More Influential, and Better-Funded», *Enterprise. Educational Researcher*, 32(9), pp. 3-14. <http://doi.org/10.3102/0013189X032009003>.
- Caltun O., Michelini M., Stefanel A. (2019), «Magnetic phenomena and living systems in the bio area degrees», *IOP Science - Journal of Physics: Conf. Series*, 1286, 012023. doi: 10.1088/1742-6596/1286/1/012023
- Casacchia M., Arduini L., Roncone R. (1999), *Servizi di consultazione psicologica per gli studenti universitari: esperienze a confronto*, Atti della Giornata di Studio L'Aquila, 10 dicembre 1999.

- Casacchia M., Bianchini V., Mazza M., Pollice R., Roncone R. (2013), «Acute stress reactions and associated factors in the help-seekers after the L'Aquila earthquake», *Psychopathology*, 46(2), pp. 120-30.
- Casacchia M., Cifone M.G., Giusti L., Fabiani L., Gatto R., Lancia L., Cinque B., Petrucci C., Giannoni M., Ippoliti R., Frattaroli A.R., Macchiarelli G., Roncone R. (2021), «Distance education during COVID 19: an Italian survey on the university teachers' perspectives and their emotional conditions», *BMC Medical Education*, vol. 21, article n. 335.
- Casacchia M., Giosuè P., Roncone R. (2005), *Sopravvivere all'Università*, L'Aquila, Gruppo Tipografico Editoriale.
- Casacchia M., Pollice R., Roncone R. (2012), «The narrative epidemiology of L'Aquila 2009 earthquake», *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 21 (1), pp. 13-15.
- Corbo J.C., Reinholtz D., Daney M.H., Deetz S., Finkelstein N. (2016), «Framework for transforming departmental culture to support educational innovation», *Phys. Rev. Phys. Educ. Res.*, 12, 010113.
- Damiano R.F., DiLalla L.F., Lucchetti G., Dorsey J.K. (2017), «Empathy in medical students is moderated by openness to spirituality», *Teach. Learn. Med.*, 29, pp. 188-195. doi: 10.1080/10401334.2016.1241714.
- De Lauretis I., Giordani Paesani N., Di Venanzio C., Pollice R., Roncone R., Casacchia M. (2013), «Il Servizio di Ascolto e Consultazione per studenti: l'esperienza del SACS dell'Università degli Studi dell'Aquila», *Quaderni della Conferenza dei Presidenti di Corsi di Laurea*, 58, pp. 2582-2585.
- De Toni A.F., Michelini M. (2019), *L'Innovazione Didattica tra Scuola e Università*, Padova, CLEUP.
- De Toni A.F., Michelini M. (2021), *I progetti di innovazione didattica all'Università di Udine*, Verona, QuiEdit.
- Gallo P., Bani M., Bellini T., Casacchia M., Cavagnero M., Della Rocca C., Familiari G., Mazzeo A., Merli M., Moncharmont B., Montagna L., Muraro R., Riggio O., Rosso U., Strepparava M.G., Valli M., Viola F. (2017), «Analisi delle cause del ritardo studentesco nel CLM in Medicina», *Medicina e Chirurgia*, 74, pp. 3366-3371.
- Giosuè P., Contestabile A., Roncone R., Casacchia M. (2005), «Fattori emotivo comportamentali e livelli d'ansia: confronto tra studenti universitari e delle scuole medie superiori», *MEDIC*, vol. 13, n. 2.
- Giusti L., Mammarella S., Salza A., Del Vecchio S., Ussorio D., Casacchia M., Roncone R. (2021), «Predictors of academic performance during the covid-19 out-

- break: impact of distance education on mental health, social cognition and memory abilities in an Italian university student sample», *BMC Psychology*, vol. 9, article n. 142.
- Giusti L., Mammarella S., Salza A., Ussorio D., Bianco D., Casacchia M., Roncone R. (2021), «Heart and Head: Profiles and Predictors of Self-Assessed Cognitive and Affective Empathy in a Sample of Medical and Health Professional Students», *Front. Psychol.*, May 21. [https://doi: 10.3389/fpsyg.2021.632996](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.632996).
- Giusti L., Salza A., Mammarella S., Bianco D., Ussorio D., Casacchia M., Roncone R. (2020), «Everything Will Be Fine. Duration of Home Confinement and “All-or-Nothing” Cognitive Thinking Style as Predictors of Traumatic Distress in Young University Students on a Digital Platform During the COVID-19 Italian Lockdown», *Front. Psychiatry*, 15 December. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574812>.
- Grace M.K. (2018), «Depressive symptoms, burnout, and declining medical career interest among undergraduate pre-medical students», *Int. J. Med. Educ.*, 9, pp. 302-308. doi: 10.5116/ijme.5be5.8131. Epub 2018 Nov. 26.
- Hafferty F.W., O'Donnell B. (2015), *The hidden curriculum in Health professional education*, Lebanon, University Press of New England.
- Hojat M., Louis D.Z., Markham F.W., Wender R., Rabinowitz C., Gonnella J.S. (2011), «Physicians' empathy and clinical outcomes for diabetic patients», *Acad. Med.*, 86, pp. 359-364. doi: 10.1097/ACM.0b013e3182086fe1.
- Ibrahim A.K., Kelly S.J., Adams C.E., Glazebrook C. (2013), «A systematic review of studies of depression prevalence in university students», *J. Psychiatr. Res.*, 47(3), pp. 391-400. doi: 10.1016/j.jpsychires.2012.11.015. Epub 2012 Dec. 20.
- Messeri A. (2005), «Editoriale», *Magellano – Rivista per l'orientamento*, 3, n. 6, n. 27
- Michellini M. (1995), «Un'esperienza di raccordo scuola-università per un progetto organico di orientamento alla scelta all'Università di Udine», in *L'Orientamento Universitario in Italia*, a cura della CRUI, MURST Ed., Fondazione RUI.
- Michellini M. (2016), *Idee di Università e strategie degli atenei italiani*, Milano, Angelo Guerini e Associati.
- Michellini M. (2018a), *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*, Udine, Forum.
- Michellini M. (2018b), «Uno sguardo d'insieme all'innovazione didattica», in *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*, Udine, Forum
- Michellini M., Santi L., Stefanel A., Chiofalo M. (2023), «Entangled research methods for the building of coherent conceptual thematic learning paths and connecting

research with praxis», *Il Nuovo Cimento*, 46 C (2023) 196. doi 10.1393/ncc/i2023-23196-4 Colloquia: IPER 2022

- Michelini M., Stefanel A. (2016), «Teaching Physics to Non Physicist: Physics for Agricultural, Biotech and Environmental Sciences», in E. Dębowska, T. Greczyło (eds), *Key Competences in Physics Teaching and Learning, Proceedings Of selected papers*, Girep-EPEC 2015 congress, Wrocław 1-6-july 2015, Institute of Experimental Physics, University of Wrocław, GIREP, Wrocław, Poland.
- Michelini M., Strassoldo M. (eds) (1999), *Modelli e Strumenti per l'Orientamento Universitario, in una struttura territoriale di orientamento*, CRUI - Università degli Studi di Udine, Udine, Forum.
- Newby J.M., Twomey C., Li S.S.Y., Andrews G. (2016), «Transdiagnostic computerised cognitive behavioural therapy for depression and anxiety: a systematic review and meta-analysis», *Journal of Affective Disorders*, 199, pp. 30-41.
- O'Malley P.M., Bachman J.G., Johnston L.D., Schulenberg J. (2004), «Studying the Transition from Youth to Adulthood: Impacts on Substance Use and Abuse», in J.S. House, F.T. Juster, R.L. Kahn, H. Schuman, E. Singer (eds), *A telescope on society: Survey research and social science at the University of Michigan and beyond*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, pp. 305-329.
- Petrucci C., La Cerra C., Aloisio F., Montanari P., Lancia L. (2016), «Empathy in health professional students: a comparative cross-sectional study», *Nurse Educ. Today*, 41, pp. 1-5. doi: 10.1016/j.nedt.2016.03.022.
- Piccione E. (a cura di), (2013), *Servizio di Ascolto e Consultazione per Studenti dell'Università dell'Aquila*, SACS, Osservatorio universitario.
- Piumatti G., Abbiati M., Baroffio A., Gerbase M.W. (2020), «Empathy trajectories throughout medical school: relationships with personality and motives for studying medicine», *Adv. Health Sci. Educ. Theory Pract.*, 25, pp. 1227-1242. doi: 10.1007/s10459-020-09965-y.
- Roll I., Holmes N.G., Day J., Bonn D. (2012), «Evaluating metacognitive scaffolding in Guided Invention Activities», *Instructional Science*, vol. 40, n. 4, pp. 691-710.
- Ronccone R., Giusti L., Mazza M. *et al.* (2013), «Persistent fear of aftershocks, impairment of working memory, and acute stress disorder predict post-traumatic stress disorder: 6-month follow-up of help seekers following the L'Aquila earthquake», *Springerplus*, 2, 636.
- Rotenstein L.S., Ramos M.A., Torre M., Segal J.B., Peluso M.J., Guille C., Sen S., Mata D.A. (2016), «Prevalence of Depression, Depressive Symptoms, and Suicidal Ideation Among Medical Students: A Systematic Review and Meta-Analysis», *JAMA*, Dec., 6, 316(21), pp. 2214-2236. doi: 10.1001/jama.2016.17324.

- Salza A., Giusti L., Ussorio D., Casacchia M., Roncone R. (2020), «Cognitive behavioral therapy (CBT) anxiety management and reasoning bias modification in young adults with anxiety disorders: A real-world study of a therapist-assisted computerized (TACCBT) program Vs. “person-to-person” group CBT», *Internet Interventions*, disponibile online, 11 January, 100305. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2020.100305>.
- Tam W., Lo K., Pacheco J. (2019), «Prevalence of depressive symptoms among medical students: overview of systematic reviews», *Med. Educ.*, Apr., 53(4), pp. 345-354. doi: 10.1111/medu.13770. Epub 2018 Nov. 25.
- Van Merriënboer J.J.G., Sweller J. (2005), «Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions», *Educational Psychology Review*, vol. 17, pp. 147-177.
- Volpe U., Ventriglio A., Bellomo A., Kadhum M., Lewis T., Fiorillo A. (2019), «Mental health and wellbeing among Italian medical students: a descriptive study», *Int. Rev. Psychiatry*, Nov.-Dec., 31(7-8), pp. 569-573. doi: 10.1080/09540261.2019.1654718. Epub 2019 Aug. 30.
- Vosniadou S. (2008), *International Handbook of Research on Conceptual Change*, New York (NY), Taylor & Francis.
- Zanetti M.A. (2023), «Il contributo di GEO e il caso dei POT di Giurisprudenza», in M. Michelini, L. Perla, *Strategie per lo sviluppo della qualità nella didattica universitaria*, Bari, PensaMultimedia.
- Zanetti M.A., Ferrari P.R., Percivalle V. (2013), «Promuovere benessere all'università: Esperienze tra tutorato, metodi di studio e counseling individuale», *Conferenza Internazionale «Life Design e Career» - Counseling: instillare speranza e fortificare la resilienza*, 20-21-22 giugno 2013, Padova.

Il volume raccoglie riflessioni e testimonianze intorno al tema del tutorato universitario nell'ambito della prima edizione del progetto *POT V.A.L.E. - Vocational Academic in Law 2017-18*, coordinato dall'Università degli Studi di Pavia.

Lo studio affronta il tema del tutorato in una prospettiva integrata non solo con azioni rivolte a studentesse e studenti per prevenire o contrastare le cause dell'insuccesso accademico e delle fatiche psicologiche correlate alla vita universitaria. La figura del tutor è un importante fattore di mediazione riflessiva tra la dimensione culturale e quella sociale e relazionale. Il suo ruolo va pensato superando il modello paternalistico del rapporto docente/studente e immaginando una condivisione degli obiettivi che promuovano una maggiore proattività. Questo modello richiede uno sforzo formativo di tutoring e mentoring che integri competenze didattiche con strumenti di supporto socioemotivo specificamente rivolti al benessere della persona.

Maria Assunta Zanetti è PhD, psicologa, docente di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università degli Studi di Pavia. Già presidente del COR – Centro Orientamento dell'Università di Pavia, è direttrice del Centro interuniversitario G.E.O. Giovani Educazione Orientamento, responsabile scientifica nazionale e coordinatrice dei progetti POT MUR- V.A.L.E. – Vocational Academic in Law Enhancement per l'Università di Pavia per le edizioni 2017-18 e 2023-26.

Paola Roberta Ferrari è PhD, psicologa presso il COR – Centro Orientamento Università di Pavia, staff di progetto del POT MUR - V.A.L.E. per la sede di Pavia (edizioni 2017-18 e 2023-26). Collaboratrice del Centro G.E.O. per la ricerca sulle concezioni e le pratiche di tutorato nelle Università italiane (2005), dal 2018 è formatrice di tutor e docenti della scuola per i progetti POT e PLS.

Sara Martelli, PhD, psicologa dello sviluppo e dell'educazione, è responsabile di progetti di orientamento nelle scuole secondarie, formatrice di tutor nell'università e di docenti d'orientamento nelle scuole, anche nell'ambito dei POT e PLS dell'Università degli Studi di Pavia.

