

Il tutoring nei contesti informali: il caso della “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

Tutoring in informal contexts: the case of the “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

GIGLIOLA PAVIOTTI, ALESSIO CAVICCHI¹

The paper addresses the roles and competences of tutors when asked to perform in learning activities taking place outside the classroom, by analysing the case of the learning programme “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”, which takes place in real settings across a rural area of the Marche Region, Italy. The aim of the paper is to identify the different tutoring tasks and the specific competences needed to ensure a successful learning action, by focusing then on the competences needed for a not-disciplinary tutor.

KEYWORDS: PROJECT-BASED LEARNING; THIRD SPACE; TEACHING AS TUTORING; MEDIATION; CO-CREATION

Negli ultimi anni si è intensificato il lavoro sulle competenze dei tutor, come figure professionali, e sul ruolo tutoriale dei docenti in ambito accademico (Magnoler, 2017; Da Re, 2017; Coggia e Ricchiardi, 2018). Allo stesso modo, sono aumentate le esperienze di utilizzo di didattiche attive, orientate alla interdisciplinarietà, alla introduzione di percorsi contestualizzati, sia in ambienti virtuali che sul territorio (Rossi, 2011). Il presente contributo analizza le funzioni di docenti e tutor nel quadro di un percorso transnazionale di project-based learning, giunto alla sua terza edizione, che l’Università di Macerata, in collaborazione con associazioni ed enti locali, organizza sul territorio della provincia di Fermo, e presenta alcune riflessioni sulle competenze necessarie ai tutor e ai docenti per supportare l’apprendimento degli studenti in contesti informali.

Il tutoring e l’apprendimento formale in ‘spazi ibridi’ di apprendimento

La figura del tutor, ormai consueta all’interno dell’università, trova spazio sia nell’organizzazione didattica, che nelle attività di supporto, come l’orientamento, durante il percorso accademico degli

studenti. La formulazione di un percorso di formazione per i tutor è quindi particolarmente complessa, poiché è in forte relazione con il contesto e il tipo specifico di supporto che viene richiesto alla figura tutoriale. In particolare, il ruolo del tutor in situazioni molto contestualizzate e/o caratterizzate da un tempo limitato di implementazione, come nell’impiego di didattiche attive in brevi moduli o corsi, è a tutt’oggi discusso in poche discipline, tra cui soprattutto Medicina (Dolmans et al., 2002; Leary et al., 2013) e materie scientifiche e tecniche, come ad esempio Ingegneria (de los Ríos et al. 2010; Rockenbaugh et al., 2011). Anche in questi casi, tuttavia, il tutoring si esplica generalmente in contesti conosciuti e con variabili note: diverso è il caso dei percorsi di apprendimento formali che si svolgono in contesti informali.

Il concetto di ‘ambiente di apprendimento’ è stato a lungo inteso come classificante di ‘tipi di apprendimento’ (formale, informale, non formale), che, in particolare dopo la pubblicazione del “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” (2000), è stato definito in collegamento con il *setting* di apprendimento. Nel documento europeo, infatti, si indicavano come luogo di apprendimento formale gli «istituti d’istruzione e di

formazione», informale «dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile [...] [oppure] da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami)» e non formale, in *setting* non definito, ma come «corollario naturale della vita quotidiana» (p.9).

Riflessioni successive hanno però dimostrato e sottolineato come l'utilizzo del termine 'ambiente di apprendimento' come *setting*, o contesto, non necessariamente si ricollega ad un apprendimento formale, informale o non formale, che piuttosto coesistono sia nello studente che nell'azione didattica (Galliani, 2012).

Il Glossario del CEDEFOP (2008), a prova di questa precisazione, non include il *setting* nella definizione di apprendimento formale, informale e non formale, focalizzandosi piuttosto sulla intenzionalità del discente (CEDEFOP, 2008, pagine 86; 94; 134).

Quando riferiamo a contesti informali, quindi, non riferiamo necessariamente ad un apprendimento informale, quanto piuttosto a percorsi di apprendimento formale che si svolgono in contesti di apprendimento extra-scolastici ed extra-universitari (intesi come sedi, istituti, aule), non pensati specificatamente per l'apprendimento (Bell et al, 2009). In altri termini, ci riferiamo piuttosto ad un terzo spazio di apprendimento, che espone gli studenti al dialogo con i saperi di diverse comunità e diversi valori ed istanze relativi all'area di studio in oggetto.

Il terzo spazio, ispirato inizialmente in ambito geografico da Lefevre (1974/1991) come «space of representation [...] [that] can also be seen as 'lived space'», può essere inteso come lo spazio rappresentato, o spazio a cui diamo significato, che include il 'primo spazio', lo spazio percepito, e il 'secondo spazio', lo spazio cognitivamente costruito (Soja, 1996).

In ambito educativo, i lavori di Gutierrez e altri (1999; 2004; 2014) in particolare rilevano l'importanza della creazione di "spazi ibridi" di apprendimento come «mediational context and tools necessary for future social and cognitive development» (Gutierrez et al, 1999, p.92), dove lo spazio ibrido è definito come quello in cui diversi codici si incontrano e dialogano, dando luogo a «processi

di elaborazione di significato tra coloro che condividono i codici e si sforzano di raggiungere una comune comprensione» (p.88). Moje et al (2004, p.44), richiamando la definizione di terzo spazio di Gutierrez, riferiscono ad altri lavori per individuare come questo possa essere visto come

- «uno spazio per navigare in diversi contesti attingendo dalle competenze che possiedono in tutti questi contesti»;
- «uno spazio di cambiamento culturale, sociale ed epistemologico attraverso il quale le diverse risorse di conoscenza o discorsi vengono portati in "conversazione" l'uno con l'altro per rivalutare e rimodellare sia le pratiche dei contenuti accademici che le conoscenze e i saperi dei giovani nelle loro vite quotidiane».

Gli autori definiscono quindi il terzo spazio come segue:

[...] we call this integration of knowledges and Discourses drawn from different spaces the construction of "third space" that merges the "first space" of people's home, community, and peer networks with the "second space" of the Discourses they encounter in more formalized institutions such as work, school, or church (Moja et al., p. 4).

L'idea che il terzo spazio sia quello in cui diversi saperi si incontrano e dialogano per creare nuovi significati è anche comune ai lavori di Elsdon-Clifton e Futter-Puati (2015), Potter e McDougall (2017), Taylor e Klein (2015) e altri.

Predisporre percorsi di apprendimento in contesti informali richiede di tenere in considerazione anche il fondamentale ed attivo apporto di *stakeholder*, sicuramente afferenti, ma comunque esterni, al sistema educativo (Engeström, 2011; Gutierrez e Panuel, 2014). Gli interventi, infatti, si implementano in sistemi complessi e stratificati, in particolare nei percorsi nell'ambito dello sviluppo territoriale, caratterizzato da istanze anche molto diverse tra i gruppi di *stakeholder*. Antecedentemente all'organizzazione di percorsi formativi all'interno di un determinato territorio, è pertanto indispensabile per il docente attivare formule di *stakeholder engagement*. Il concetto di *stakeholder engagement* è nato nell'ambito della Responsabilità Sociale d'Impresa e indica «il processo usato da una organizzazione per coinvolgere le rilevanti parti

interessate per uno scopo preciso e per raggiungere risultati concordati» (AccountAbility, 2015). Negli ultimi decenni, ha assunto sempre più rilevanza la relazione tra le università e il territorio, in termini di sviluppo sociale e non solo prettamente economico. Tuttavia, mentre esiste un nutrito corpo di letteratura che si occupa di questa relazione come ricerca ed innovazione (Etzkowitz e Leyersdorff, 2000; Goddard, 2009; Phan e Siegel, 2006; Carayannis e Campbell, 2012), è meno chiaro come la relazione si espliciti nella pedagogia. Le pedagogie *community-based* e *place-based* sono più comuni nella scuola (da primaria a secondaria superiore) (Gruenewald, 2003; Mcinerney, 2011; Smith e Sobel, 2010) che all'università, e il più delle volte tipiche di istituti collocati in aree a forte connotazione rurale (es. nell'Australia centrale, o negli Stati Uniti d'America). È tuttavia questo il filone di studio (e di azione) in cui si identificano le maggiori relazioni tra pedagogia e territorio; focalizzandosi sulla relazione docente-studente, più che su un più ampio ed implicito processo di apprendimento della comunità, in cui è inclusa la stessa università, si può riassumere che:

- per il docente, agire in contesti di apprendimento informali implica una revisione del proprio insegnamento e del proprio 'fare ricerca': non contrapponendo le due azioni di insegnare e ricercare, potremmo piuttosto concordare che «if there is a link between the two it operates through that which teaching and research have in common; both are concerned with the act of learning» (Brew e Boud, 1995, p. 261). L'apprendimento 'profondo' che si innesca nei percorsi di ricerca può potenzialmente essere insegnato agli studenti: il contesto stesso può essere visto come prodotto di ricerca, ma soprattutto come processo di ricerca, come l'insegnamento può essere interpretato come un'esplorazione del mondo, piuttosto che una trasmissione del mondo (Jenkins et al., 2003, p. 13). Inoltre, la ricerca sul territorio consente un insegnamento in grado di supportare lo studente ad interagire positivamente con quella che Barnett (2000) chiama «l'età della supercomplessità»;
- per lo studente, apprendere in contesto supporta la costruzione del sapere epistemologico e del pensiero critico (Baxter Magolda e King, 2004; Barnett, 2000); è fondamentale per la professionalizzazione (Fink,

2003; Jill, 2008); è una forte leva motivazionale, che favorisce il successo negli studi (Vadeboncoeur, 2006; Rockenbaugh et al, 2011).

Le funzioni tutoriali: il caso della “Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet”

La “International Student Competition on Place Branding and Mediterranean Diet (ISC)”² (Cavicchi et al, 2018), organizzata annualmente dall'Università di Macerata in collaborazione con PicenoLab, è dedicata alla Dieta Mediterranea come leva per lo sviluppo turistico e prevede la partecipazione di studenti di laurea specialistica da diversi Paesi europei. Si tratta di una esperienza immersiva, in cui gli studenti vengono ospitati dalle strutture di accoglienza del territorio di Fermo (agriturismi e B&B) in una formula di accoglienza diffusa che consenta quanto più possibile di essere esposti alla cultura rurale del luogo: le stesse lezioni frontali si tengono all'interno di aziende di produzione enogastronomica, teatri e altri luoghi identitari e culturalmente rilevanti.

Formulata sul modello degli *short-term study abroad programmes* (Ritchie, 2003), la ISC si articola su un programma di lavoro di una settimana, durante la quale viene richiesto a gruppi di studenti di diversa nazionalità, e talvolta di diversa disciplina, di elaborare un programma di sviluppo turistico sulla base di dati raccolti nella comunità. La giornata conclusiva prevede la presentazione delle proposte alla comunità in/con cui gli studenti hanno lavorato.

La ISC è quindi formulata su un modello di *project-based learning* (Boud e Feletti, 1997; Bell, 2010), poiché ne possiede le due caratteristiche distintive, ovvero a) basarsi su un problema (*problem-based learning*, PBL) e b) produrre una serie di artefatti, o prodotti, che concorrono alla formulazione di un prodotto, o progetto, finale (Blumenfeld et al, 1991). Il tipo di progetto cui si ispira la competizione è, con riferimento alla classificazione di Mergendoller et al (2006, p. 586), un *Field Study Project*, in cui «teams of students address a question, problem, or issue outside of the classroom and present their conclusions and recommendations to an audience outside of the classroom» (Willis, 1997).

In riferimento al lavoro di Barrows (2002), il ‘problema’ presentato nella ISC ha le caratteristiche riportate nella tabella 1:

Punti essenziali del PBL	Implicazioni nella ISC
«I problemi sono presentati allo studente come si presenterebbero nel mondo reale, come problemi irrisolti e mal strutturati che stimolano la generazione di ipotesi multiple sulle loro cause e la loro gestione» ³	<p>la ISC presenta un problema reale ed irrisolto, quale la formulazione di strategie di place branding basate sulla dieta mediterranea, in un preciso contesto geografico, culturale ed economico;</p> <p>Il problema non ha una soluzione univoca, ma genera multiple soluzioni, non necessariamente simili o convergenti.</p>
«Gli studenti devono assumersi la responsabilità del loro apprendimento, determinare quello che hanno bisogno di imparare e [definire] le risorse informative appropriate da reperire»	<p>I gruppi sono autonomi nei tempi, nell’organizzazione, nel monitoraggio delle attività e nella formulazione degli elaborati;</p> <p>Le fonti di informazione non sono fissate, ma vengono proposte diverse fonti possibili sul piano metodologico (ad es. casi di studio; interviste; storytelling; contatto con key informants ecc.).</p>
«Il ruolo del docente è quello di guida o facilitatore dell’apprendimento; nel PBL è comunemente definito come tutor»	Il supporto non è di tipo istruttivo: il docente/i docenti facilitano il processo di apprendimento e mediano la relazione tra studenti e contesto.
«I problemi scelti sono i più adatti per [rappresentare quelli] affrontati dallo studente nella sua vita e nella sua carriera»	<p>Pur essendo afferente a discipline quali economia e marketing, il lavoro richiesto è fortemente interdisciplinare, come avviene in reali interventi di sviluppo territoriale;</p> <p>Le competenze trasversali, essenziali per l’occupabilità, sono necessarie per portare a termine il compito: questo avviene sia all’interno del gruppo di lavoro (con lo sviluppo di abilità quali lavorare in gruppo, comunicazione, organizzazione, interculturalità ecc.), sia nelle relazioni del gruppo con l’esterno (comunicazione con diversi soggetti; analisi di contesto). Inoltre, ai partecipanti è richiesto di usare i social media per registrare le loro azioni e sensazioni, sviluppando così sia competenze digitali, che abilità relative alla social reputation.</p>

Tabella 1: Punti chiave del PBL (Barrows, 2002, pp. 119-120) in riferimento alla ISC (nostra elaborazione)

Il tutoring nella ISC è influenzato da almeno due fattori specifici, non sempre presenti nelle esperienze di *project-based* e *problem-based learning* (Barrett and Moore, 2014), quali:

- la caratteristica dei gruppi: la comunicazione nel gruppo è fondamentale perché l'apprendimento sia efficace (Wilkerson, 1996) e il compito sia portato a termine. Accanto a tratti personali, come ad esempio la capacità di comunicazione del singolo studente, nella ISC un elemento che deve essere gestito è dato dal fatto che i gruppi vengono formati il giorno stesso dell'inizio della competizione, e sono composti da studenti eterogenei per nazionalità e per ambito disciplinare;
- la presenza indispensabile dell'elemento esterno, ovvero il contesto extra-universitario, con cui gli studenti debbono dialogare per poter raccogliere informazioni: una funzione tutoriale specifica è quella di mediare la relazione col contesto, rappresentato da un ambiente economico e sociale rurale, costituito da piccoli produttori della filiera enogastronomica e da altri soggetti attivi nel turismo culturale. La mediazione avviene soprattutto nel supporto al pensiero critico sulla interpretazione degli elementi raccolti tramite visite di studio, interviste e osservazione, che spesso corrispondono a visioni parziali del 'problema' posto.

Formalmente, riprendendo Torre (2006, citato in Da Re, 2017), una classificazione delle figure tutoriali della ISC può essere la seguente:

- Tutor disciplinare e di processo (tutorato per i processi di apprendimento; tutorato sul processo di professionalizzazione), a cui è in carico la gestione dell'intero processo della ISC, incluso il valore professionalizzante del percorso e la mediazione con il contesto esterno – nel caso della ISC, è un ricercatore-docente;
- Tutor disciplinare e metodologico (tutorato sui contenuti dell'apprendimento), più focalizzato nel supporto nei contenuti e nei metodi – ricercatore-docente;
- Tutor facilitatori del processo di apprendimento come lavoro di gruppo (un tutor per gruppo, tutorato sul processo di apprendimento a livello del gruppo) –

tutor facilitatori, che non necessariamente hanno un profilo da ricercatore-docente;

- Tutor come counsellor, che sono gli accompagnatori dei gruppi di studenti stranieri (tutorato sull'individuazione e controllo delle potenziali difficoltà dello studente) – ricercatori-docenti.

A questo si aggiunge un connotato esplicito di *peer tutoring*, sia nel lavoro in gruppo (Race, 2001), sia nella mediazione di conoscenza, poiché agli studenti italiani viene richiesto di fungere anche da mediatori linguistici e culturali nelle relazioni dei gruppi col territorio, quindi di svolgere una attiva azione di *scaffolding* (Topping e Ehly, 1998; King et al., 1998).

Vi è inoltre una funzione tutoriale della stessa comunità in cui la *competition* si svolge, per quanto informale: sono i gruppi di volontari del Fermano che si occupano di descrivere il territorio con le sue specificità, di presentare gli studenti alle aziende, di favorire l'accoglienza positiva e un dialogo aperto, agendo in modo da supportare l'immersione dei partecipanti alla ISC in un ambiente naturale, culturale, economico ed umano.

Le competenze dei tutor

La formula della ISC sottende alcune scelte fondamentali nella progettazione didattica e dell'agire di docenti e tutor nel terzo spazio, che riferiscono alla costruzione di un sapere dialogico (*dialogic knowing*, Barret e Moore, 2011). Il dialogo in questo senso si pone come co-creazione di conoscenza tra epistemologie diverse:

What is dialogue in this way of knowing?
Precisely this connection, this epistemological relationship, the object to be known in one place links the cognitive subjects leading them to reflect together on the object. (Shor & Freire, 1987, p. 100)

Perché questo divenga possibile, la formulazione dell'azione pedagogica si fonda quindi su alcuni principi di riferimento, quali:

- lo stabilirsi di relazioni sociali consapevoli con lo studente e tra gli studenti: lo studente prende consapevolezza del proprio ruolo di agente principale dell'apprendimento e ne diventa responsabile; allo stesso modo, riferisce al docente-tutor in termini di mediazione tra quella parte di conoscenza che il docente possiede (disciplinare e metodologica), e, pur

supportato, rimane autonomo nella scelta e nella costruzione del proprio scaffolding (Radford et al, 2014; Bickhar, 2005). Tuttavia, pur rispettando l'autonomia di scelta ed azione dello studente, il docente-tutor interviene per stimolare la riflessione critica, ponendo ad esempio domande che costringono lo studente ad interrogarsi sulla validità del proprio postulato, e per favorire l'acquisizione di abilità di self-assessment (Kanter, 1998; Woods, Hall and Eyles, 1996). La relazione consapevole è fondata sul concetto di dedizione volontaria e costante, che connette studenti e docenti in una forma di additional reciprocity (Bennet, 2007);

- la co-costruzione di conoscenza, tra pari, con e tra docenti-tutor, e tra studenti/docenti e mondo (la comunità con cui lavorano, l'ambiente in cui sono immersi): la conoscenza si genera quindi attraverso l'interazione tra i soggetti coinvolti e l'ambiente in cui operano, in un processo di participatory sense-making (De Jaegher e Di Paolo, 2007);
- L'adozione di un principio di controllo condiviso sul percorso e sull'elaborato finale (Barrett e Moore, 2014), che si promuove soprattutto tra gli studenti, ma anche in forma più limitata tra gli studenti e i tutor, e senz'altro all'interno del gruppo dei tutor: come avviene nei processi di sviluppo partecipato, si applica e si promuove un principio di co-responsabilità e co-controllo sui processi di co-creazione (Estrella et al., 2001; Úcar et al., 2007). A differenza dei processi partecipativi, tuttavia, il controllo condiviso non è completo sul processo nel suo insieme, che è guidato da un programma di attività quotidiane (ad es. visite, presentazioni di casi di studio, tempo per il lavoro di gruppo), non modificabile in modo significativo, e un quadro di riferimento metodologico, che prevede l'utilizzo di un certo numero dato di risorse, ad esempio le interviste, per quanto non sia indicata la natura delle risorse (il soggetto delle interviste; il contenuto delle interviste, ecc.);
- L'utilizzo di forme di assessment diversificate e convergenti, all'interno del gruppo (peer assessment), dei docenti disciplinari sugli elaborati di gruppo, mai del singolo (assessment disciplinare) e, sempre sugli

elaborati finali, da parte della comunità con cui gli studenti hanno lavorato (external assessment).

La ISC è inoltre basata su gruppi di lavoro, i cui processi devono essere gestiti: questo tipo di supporto è fornito soprattutto dai tutor facilitatori, che nella *competition* non sono necessariamente esperti di contenuto. È questo l'unico profilo del gruppo di supporto a non essere un ricercatore-docente ed è pertanto interessante analizzarne la funzione nel dettaglio. Ai tutor facilitatori viene richiesto di favorire il lavoro dei gruppi degli studenti e allo stesso tempo di interagire in modo efficace con il gruppo tutoriale, i cui componenti svolgono diverse funzioni di supporto. In altri termini, questo tipo di tutor ha un duplice mandato:

- supportare il gruppo di lavoro nel compito dato;
- identificare potenziali criticità, non di sua competenza, e segnalare ai colleghi del gruppo tutor la necessità di intervento.

Il tutor facilitatore, quindi, deve perlomeno essere in grado di:

- Facilitare il lavoro di gruppo, come sopra accennato: le competenze del facilitatore sono state e sono molto discusse in letteratura, e, benché non vi sia una formale 'lista condivisa' di abilità necessarie allo svolgimento del compito, vi è un sostanziale accordo sui gruppi di competenza che un facilitatore di un gruppo di lavoro deve possedere. L'Associazione Internazionale Facilitatori (IAF - International Association of Facilitators)⁴ indica sei competenze fondamentali per il facilitatore, che deve essere in grado di: creare partnership collaborative (c. analitiche); pianificare il processo di gruppo (c. organizzative); creare e mantenere un ambiente partecipativo (c. comunicative e sociali); guidare il gruppo verso risultati appropriati e utili (anche c. comunicative e sociali, incluse abilità di negoziazione e problem solving); costruire e mantenere conoscenze professionali (c. di sviluppo professionale); avere una attitudine professionale positiva (c. riflessive). In generale, anche altri autori, per quanto in forma diversa e focalizzandosi più su alcuni che su altri, definiscono questi aspetti di competenza come fondamentali nel lavoro del facilitatore (Kolb e Rothwell, 2002; Schuman, 2005; Kaner, 2007). McFadzean (2002, pag. 541-543) propone una diversa

sistematizzazione, identificando cinque gruppi di competenza generale (c. organizzativa; c. in dinamiche di gruppo; c. in problem solving; c. comunicativa; c. in sviluppo e crescita personale/professionale), e sottolineando tuttavia che le competenze specifiche si focalizzano diversamente rispetto al livello di maturità del gruppo, da un approccio più orientato al compito nei gruppi di recente composizione, a un approccio più orientato a coltivare lo spirito di fiducia (“team trust”). Il lavoro di facilitazione nella ISC dipende fortemente da questo ultimo punto: il gruppo, di recente composizione e con un tempo limitato, è finalizzato ad un compito specifico. Il mandato del tutor facilitatore, tuttavia, non è tanto assicurare il risultato, ma assicurare che il processo verso quel risultato sia condiviso e partecipato da tutti i membri del gruppo. In questo senso, sono fondamentali competenze comunicative e sociali, che includono abilità quali ad esempio l’ascolto attivo, la gestione dei conflitti, il problem solving, ecc.;

- Stimolare l’apprendimento tra pari: nella gestione del processo di lavoro del gruppo, viene richiesto al tutor facilitatore di supportare la comunicazione tra i membri in modo da stimolare l’apprendimento peer to peer. In questo senso, applica quindi competenze generali di facilitazione per favorire lo scambio tra i membri del gruppo, intervenendo nel momento in cui sia necessaria una riorganizzazione dei contenuti espressi (Magnoler, 2017), o fornendo uno stimolo perché gli studenti continuino a dibattere, ad esempio ricordando elementi metodologici dati, oppure anticipando potenziali conflitti che potrebbero innescarsi tra uno o più membri del gruppo, con interventi puntuali o solo stemperando la tensione, sempre mantenendosi, per quanto possibile, elemento neutro rispetto ai contenuti (Gregory e Romm, 2001);
- Facilitare il dialogo del gruppo con il mondo: uno degli elementi di più complessa gestione per il tutor facilitatore è la necessaria mediazione del gruppo con il contesto in cui opera. In questo ruolo può essere supportato solo parzialmente dal tutor disciplinare, che è il primo referente anche per questo compito, ma che non potendo lavorare simultaneamente con tutti i gruppi, assicura piuttosto il processo di

apprendimento nel suo insieme. All’interno del lavoro di gruppo, è il tutor facilitatore che si occupa di dare supporto alla ‘decodifica’ dei dati di contesto immediati, ovvero a interpretazioni di eventi, circostanze e persone. Il tutor, dato che normalmente le prime spiegazioni vengono fornite dagli studenti nazionali, dovrebbe intervenire solo qualora il peer tutoring non fosse efficace, suggerendo di considerare altre possibili letture, ed evitando di essere istruttivo. Questo compito implica senz’altro abilità interculturali, ma più di tutto richiede conoscenza del territorio e una determinata postura di ricerca, che potremmo definire come la capacità di stabilire per primo un dialogo con il mondo, per comprenderne le istanze e poterle condividere con il gruppo;

- Agire nel limite del proprio mandato: il team tutoriale nella ISC si basa su una chiara definizione dei compiti, tuttavia, per la natura stessa del programma di apprendimento (breve, immersivo, con gruppi multilingue), è talvolta difficile conservare la propria azione entro i limiti del mandato. In particolare, sono più frequenti due casi in cui il tutor facilitatore rischia di travalicare il proprio ruolo, ed entrambi devono essere considerati nella formazione del tutor stesso: il primo è disciplinare, o metodologico; il secondo è relativo alla funzione di counselling. Nel primo caso, il rischio aumenta se il tutor è anche esperto di contenuti: il mandato è quello di segnalare i risultati intermedi del gruppo ai referenti competenti, ma talvolta il tutor tende a partecipare alla discussione, non solo a facilitarla, rischiando di coordinare e non di facilitare il gruppo (Gregory e Romm, 2001). Nel secondo caso, per sensibilità ed empatia, il tutor si occupa di dare supporto a singoli studenti, che sembrano meno partecipativi o in difficoltà, assumendo funzioni di counsellor. In realtà il suo intervento rischia di essere poco efficace o anche controproducente: i gruppi di lavoro della ISC vengono formati il giorno stesso dell’arrivo dei partecipanti, e questo significa che l’intervento non si basa su una conoscenza dello studente nel tempo; la lingua, inoltre, può costituire un ostacolo sia nella emissione, che nella ricezione del messaggio: anche gli studenti sono raramente di madrelingua inglese e il tutor sicuramente non lo è. Per questo, il mandato è di

segnalare le proprie impressioni al tutor counsellor, che è docente dello studente durante l'anno accademico.

La formazione dei tutor facilitatori non è stata concepita espressamente per la ISC: i tutor vengono selezionati tra coloro che sono stati formati su tecniche di facilitazione e gestione di gruppi in percorsi partecipativi, il cui programma prevede dei workshop iniziali seguiti dall'esperienza sul campo durante altri percorsi e progetti dell'università per lo sviluppo territoriale. Possono quindi non possedere competenze disciplinari specifiche (economia e marketing), né competenze pedagogiche (processi di apprendimento).

Una ulteriore risorsa formativa è data dagli incontri del gruppo tutor, in cui si condividono ruoli, metodi, e precedenti esperienze, che avvengono prima dell'inizio della competizione (il tutor *counsellor* non partecipa), poi nuovamente il giorno stesso dell'inizio del programma. Durante la settimana della ISC, i tutor si incontrano, anche se non sempre in gruppo, diverse volte durante la giornata per condividere i risultati intermedi dei gruppi ed eventuali criticità: non sono invece purtroppo possibili, per esigenze anche logistiche (ad esempio i gruppi di lavoro sono attivi la sera, durante e dopo cena), incontri quotidiani di gruppo, che potrebbero essere utili anche come apprendimento e supporto tra pari (Schmidt e Moust, 2000).

Conclusioni

Le forme di tutoring evolvono sulla base della ricerca pedagogica, delle scelte didattiche e delle necessità organizzative. L'azione didattica in contesti di apprendimento informale aggiunge ulteriore complessità alle funzioni del tutor, poiché per essere efficace richiede ulteriori conoscenze (economiche, disciplinari, culturali, ecc.) e ulteriori abilità (comprensione e mediazione del contesto, supporto all'interpretazione critica del dato raccolto, capacità di coinvolgere attivamente il territorio e di includerlo nel processo, ecc.). Se parte di dette funzioni vengono svolte dai docenti stessi, le attività di facilitazione di processo possono essere affidate invece a tutor non disciplinari. La formazione del tutor in grado di lavorare in contesti strutturati ma non 'scolastici' non sembra però di facile definizione: se da un lato infatti il tutoring si esplica come supporto al gruppo di lavoro e al

singolo all'interno del gruppo, quindi utilizzando metodi e tecniche comuni al tutoring in contesti formali, la variabile costituita dal territorio con cui gli studenti entrano necessariamente in relazione richiede ulteriori abilità, talvolta simili a quelle richieste dalla gestione di processi partecipativi. Soprattutto, mediare il 'dialogo con il mondo' significa essere in grado per primi di entrare in relazione dialogica con quel mondo, ovvero con saperi diversi, che si esplicano in *modi operandi* e linguaggi differenti. Sembra pertanto necessaria nella formazione dei tutor una importante componente di interdisciplinarietà, in grado di stimolare l'acquisizione di capacità di entrare in dialogo positivo e costruttivo con conoscenze ed istanze di un contesto mutevole. Allo stato attuale della ricerca, curriculum e percorsi strutturati e testati per la formazione dei tutor in questo senso non sono disponibili e, anche quando parziali (ad esempio sul solo tutoring nel PBL), spesso sono limitati ad alcune aree disciplinari, come la Medicina. Ulteriori progressi della ricerca dipendono anche da una più intensa collaborazione tra le scienze pedagogiche e altre discipline: percorsi strutturati in contesti reali, elaborati sulla base delle caratteristiche delle singole discipline, consentono allo studente sia di 'dare significato' alla teoria, diventando leve motivazionali per l'apprendimento, che di sperimentarsi in situazioni lavorative, acquisendo competenze trasversali e specifiche della professione. Tuttavia, per essere efficaci, questi percorsi devono essere gestiti da figure professionali competenti. Sarebbe necessario quindi comprendere come attivare nuove formule di formazione per queste figure tutoriali, anche valutando la possibilità di mutuare dispositivi utilizzati in altre aree (ad esempio *counselling*, orientamento, ecc.), e considerando l'opportunità di creare gruppi di lavoro misti di ricercatori, delle scienze pedagogiche e altre discipline, che affianchino i tutor durante il lavoro sul campo, analizzandone le pratiche e apportando il proprio contributo di riflessione.

GILIOLA PAVIOTTI, ALESSIO CAVICCHI
University of Macerata

¹ Il contributo è stato discusso e progettato da entrambi gli autori, ma la stesura è stata curata interamente da Gigliola Paviotti.

² <http://www.laboratoriodietamediterranea.it/it/international-student-competition-2018>

³ Nostra traduzione.

⁴ <https://www.iaf-world.org/site/sites/default/files/publications/IAF%20Core%20Competencies.pdf>.

Riferimenti bibliografici

- A. Brew, D. Boud, *Teaching and research: establishing the vital link with learning*, Higher Education, 29, 1995, pp 261–73
- A. Cavicchi, E. Frontoni, R. Pierdicca, C. Rinaldi, G. Bertella, C. Santini (2018), *Participatory Location-based Learning and ICT as Tools to Increase International Reputation of Rural Areas: A Case Study*, «Tourism, Health, Wellbeing and Protected Areas», 82.
- A. Jenkins, R. Breen, R. Lindsay, *Reshaping teaching in higher education: linking teaching with research*, Kogan Page Limited, London, UK and Sterling, USA, 2003
- A. King, A. Staffieri, A. Adelgais, *Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning*, «Journal of Educational Psychology» Vol. 90, Fasc. 1, 1998
- A.B. Boland, *Positioning Civic Engagement on the Higher Education Landscape: Insights from a civically engaged pedagogy*, «Tertiary Education and Management» Vol. 17, No. 2, June 2011, pp. 101–115
- AccountAbility, United Nations Environment Programme & Stakeholder Research Associates, *From words to action: the stakeholder engagement manual*, Volume 2: «The practitioner’s handbook on stakeholder engagement», 2005
- B. Ritchie, C. Cooper, N. Carr, *Managing educational tourism*, Clevedon Channel View Publications, 2003
- C. Coggia, P. Ricchiardi, *Sviluppare un insegnamento efficace in Università*, Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 23-38, apr. 2018
- C. E. Hmelo-Silver e H.S. Barrows, *Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator*. «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», 1(1), 2006
- CEDEFOP, *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008
- Commissione Europea, *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente*, SEC(2000) 1832, Bruxelles, 2000
- D. A. Gruenewald, *Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education*, «American Educational Research Journal» Fall 2003, Vol. 40, No. 3, pp. 619–654
- D. Boud and G. Feletti, *The challenge of problem-based learning* (2nd ed.), London: Kogan, 1997
- D. R. Woods, L.F. Hall, C.H. Eyles, *Tutored versus tutorless groups in problem-based learning*, in «American Journal of Pharmaceutical Education», 60(3), 1996, 231-238.
- D.H.J.M. Dolmans, W.H. Gijsselaers, J.H.C. Moust, W.S. de Grave, I.H.A.P. Wolfhagen, C.P.M. van der Vleuten (2002) *Trends in research on the tutor in problem-based learning: conclusions and implications for educational practice and research*, «Medical Teacher», 24:2, 173-180
- E. McFadzean, *Developing and supporting creative problem solving teams: part 2 – facilitator competencies*, «Management Decision», 2002, Vol. 40 Issue: 6, pp.537-551
- E. Torre, *Il Tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci: Roma, 2006
- E.B. Moje, K. McIntosh Chiechanowski, K.E. Kramer, L. Ellis, R. Carrillo, T. Collazo, *Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse*, «Reading Research Quarterly» Vol. 39, No. 1 January/February/March 2004
- E.G. Carayannis, D.F. Campbell (2012), *Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems*, «Mode 3 knowledge production in quadruple helix innovation systems», 1-63, Springer, New York, NY.
- E.W. Soja, *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and Other Real-Imagined Places*, Blackwell publishers, Cambridge, Massachuset, USA, 1996
- F.M. Jill, *A Pedagogical Model of Higher Education/Industry Engagement for Enhancing Employability and Professional Practice*. «Proceedings Work Integrated Learning (WIL): Transforming Futures, Practice...Pedagogy...Partnerships», 2008, pages pp. 164-169, Manly, Sydney, Australia
- G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and Community-based Education in Schools*, Routledge, New York, USA, 2010
- H. De Jaegher, E. Di Paolo, *Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 6(4), 2007 485–507

- H. Etkowitz, L. Leydesdorff (2000), *The dynamics of innovation: from National Systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations*, «Research policy», 29(2), 109-123.
- H. Leary, A. Walker, B.E. Shelton e M.H. Fitt, *Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis*. «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», 7(1), 2013.
- H. Leary, A. Walker, B.E. Shelton, M.H. Fitt (2013). *Exploring the Relationships Between Tutor Background, Tutor Training, and Student Learning: A Problem-based Learning Meta-Analysis*. «Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning», 7(1).
- H. Lefebvre, *The production of space*, translated by Donald Nicholson-Smith, tradotto in inglese da «Production de l’espace» (1974), Basil Blackwell Ltd., Cambridge, Massachussets, USA, 1991
- H.G. Schmidt, J.H.C. Moust, *Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research*, D.H. Evensen, C.E. Hmelo-Silver (Eds), «Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions», 2000, 19-52, New Jersey, USA, Lawrence Erlbaum Associates, Inc
- H.S. Barrows, *Is it Truly Possible to Have Such a Thing as dPBL?*, «Distance Education», 23:1, 2002,119-122