

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
TEORIA E RICERCA EDUCATIVA**

XXXVIII CICLO DEL CORSO DI DOTTORATO

**Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA dell'Ateneo
Roma Tre: l'attivazione di processi autoriflessivi e la formazione degli
studenti-tutor**

Dottoranda: Andreina Orlando

Tutor: Prof.ssa Barbara De Angelis
Co-tutor: Prof. Fabio Bocci

Coordinatore: Prof. Marco Accorinti

Indice

Introduzione.....	5
 Capitolo 1 - Inclusione nell'Università di studentesse e studenti con disabilità e con DSA.....	10
1.1 L'inclusione come diritto e principio pedagogico.....	10
1.2 Normativa nazionale e internazionale di riferimento.....	22
1.3 L'accesso all'istruzione universitaria per studenti con disabilità e con DSA.....	28
1.4 Politiche e pratiche inclusive in alcuni Atenei italiani.....	33
1.5 Il contesto dell'Ateneo Roma Tre: storia e sviluppo dei servizi inclusivi..	44
 Capitolo 2 - Gli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA e il <i>peer tutoring</i> in Università.....	52
2.1 Il tutorato alla pari: definizione e caratteristiche.....	52
2.2 Il <i>peer tutoring</i> in ambito educativo: modelli teorici e applicativi.....	58
2.3 Il tutorato per studenti con disabilità e DSA: funzioni, sfide e opportunità	65
2.4 La formazione e il supporto degli studenti-tutor.....	75
2.5 Il tutorato a Roma Tre: struttura, obiettivi e modalità operative.....	83
 Capitolo 3 - L'autoriflessione per la pratica di tutorato alla pari.....	91
3.1 Le concezioni dell'autoriflessione.....	91
3.2 L'autoriflessione nello sviluppo professionale degli insegnanti e nella formazione degli adulti.....	96
3.3 Le pratiche autoriflessive nel contesto universitario.....	103
3.4 L'autoriflessione per i tutor alla pari.....	106
3.5 Il tutor alla pari autoriflessivo inclusivo.....	111
 Capitolo 4 - I bisogni formativi del tutor riflessivo inclusivo.....	116
4.1 I bisogni formativi: prospettive pedagogiche e modelli interpretativi...	116
4.2 L'autoriflessione come via di accesso ai bisogni formativi e alla rielaborazione identitaria: il dispositivo autoriflessivo SANA.....	123
4.3 L'autoriflessione come attivatore di consapevolezza e orientamento formativo.....	127

4.4 Interpretare i bisogni formativi per orientare la formazione degli studenti-tutor alla pari: prime piste pedagogiche.....	130
4.5 Il bisogno formativo come fondamento della formazione inclusiva e riflessiva.....	135
 Capitolo 5 - L'impianto metodologico e il disegno della ricerca.....	139
5.1 Le scelte epistemologiche e l'approccio esplorativo.....	139
5.2 Le domande di ricerca e le ipotesi esplorative.....	142
5.3 Gli strumenti e le tecniche di raccolta dati.....	145
5.4 Il campione e il contesto della ricerca.....	148
5.5 L'analisi dei dati e la responsabilità etica nella gestione del <i>corpus</i>	151
 Capitolo 6 - Gli esiti interpretativi.....	156
6.1 I profili dei tutor partecipanti.....	156
6.2 Le analisi del <i>corpus</i> : categorie, processi e significati emergenti.....	160
6.3 Le rappresentazioni del ruolo di studente-tutor alla pari.....	167
6.4 La percezione degli studenti-tutor della propria esperienza di tutorato e del proprio percorso formativo.....	179
6.5 I bisogni formativi emersi dalle narrazioni degli studenti-tutor.....	184
 Capitolo 7 - Le prospettive future.....	191
7.1 Le riflessioni critiche e i punti di forza della ricerca.....	191
7.2 Le proposte di incremento della formazione degli studenti-tutor alla pari.....	194
7.3 I criteri di utilizzo della scheda SANA per la formazione degli studenti-tutor.....	201
7.4 Le implicazioni per la <i>governance</i> universitaria.....	207
7.5 I suggerimenti per ricerche future sul tema.....	209
 Conclusioni.....	211
 Appendice A.....	215
Appendice B.....	217
Appendice C.....	219
 Bibliografia.....	222

Introduzione

Il tema dell'inclusione in ambito universitario sta assumendo una crescente centralità nel dibattito pedagogico, politico e istituzionale, sollecitando una riflessione sempre più articolata sulle responsabilità formative degli Atenei nei confronti di una popolazione studentesca eterogenea e in continua trasformazione. L'attenzione rivolta agli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ha contribuito a mettere in discussione modelli organizzativi e didattici storicamente fondati su presupposti di omogeneità, aprendo la strada a una concezione dell'Università come contesto educante chiamato non solo a garantire l'accesso ai percorsi formativi, ma anche a promuovere condizioni di partecipazione, riconoscimento e appartenenza per tutte le studentesse e tutti gli studenti.

In tale scenario, i Servizi di tutorato universitario si sono progressivamente affermati come uno dei principali dispositivi attraverso cui le istituzioni cercano di sostenere il diritto allo studio degli studenti con disabilità e con DSA. Tuttavia, nonostante la loro rilevanza normativa, attestata dal riconoscimento formale del diritto allo studio attraverso dispositivi legislativi e documenti di indirizzo internazionali e nazionali (UNESCO, 1994; ONU, 2006; Legge 17/1999; Legge 170/2010; CNUDD, 2014; 2024), e la loro rilevanza organizzativa, visibile nella strutturazione di servizi dedicati, figure di riferimento e procedure istituzionalizzate all'interno degli Atenei, tali Servizi sono spesso interpretati prevalentemente in chiave funzionale, come strumenti di supporto orientati alla compensazione delle difficoltà individuali o al miglioramento dell'andamento accademico, riducendo il tutorato a una funzione prevalentemente esecutiva più che riconoscendolo come dispositivo pedagogico capace di attivare processi formativi nei soggetti coinvolti. In particolare, tale riduzione tende a oscurare il ruolo centrale dello studente-tutor alla pari come figura di mediazione educativa, collocata in una posizione intermedia tra lo studente con disabilità o DSA e l'apparato accademico nel suo insieme (docenti, servizi, strutture, regolamenti), e che svolge una funzione di "gancio" relazionale, comunicativo e organizzativo che risulta cruciale per l'effettiva accessibilità e partecipazione alla vita universitaria (De Angelis et al., 2024).

La presente tesi si colloca all'interno di questo quadro, assumendo come oggetto di indagine il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre, con un'attenzione specifica rivolta alla figura dello studente-tutor alla pari. L'interesse della ricerca non è orientato alla valutazione dell'efficacia del Servizio né alla misurazione delle competenze dei tutor, ma alla comprensione dei bisogni formativi percepiti dei tutor alla pari, così come emergono dalla loro esperienza situata e dalla loro riflessione su di essa. L'obiettivo è interrogare come tali bisogni possano orientare la progettazione della formazione iniziale e *in itinere* dei tutor.

L'assunzione delle narrazioni autoriflessive degli studenti-tutor come punto di osservazione privilegiato risponde a un preciso posizionamento epistemologico, che riconosce nel vissuto e nell'esperienza soggettiva una fonte legittima di conoscenza in ambito educativo. In questa prospettiva, la ricerca si distanzia da approcci orientati alla misurazione degli esiti o alla verifica di modelli predefiniti, privilegiando una lettura qualitativa e interpretativa dei processi messi in atto. L'esperienza del tutorato viene interrogata come spazio educativo complesso, in cui si intrecciano dimensioni relazionali, emotive, etiche e organizzative, e non come semplice contesto applicativo di procedure di supporto.

Un nodo concettuale centrale che attraversa l'intero lavoro è rappresentato dalla riflessività, intesa non come competenza individuale né come pratica spontanea, ma come processo formativo che richiede dispositivi, tempi e cornici di senso adeguate. La riflessività, in questa tesi, non è assunta come valore in sé né come garanzia automatica di miglioramento dell'azione educativa, ma come postura epistemologica che consente di interrogare il proprio agire, di sostare nell'incertezza e di trasformare l'esperienza in oggetto di pensiero. Tale postura risulta particolarmente rilevante per una figura, come il tutor alla pari, chiamata ad agire in contesti caratterizzati da forte indeterminatezza e responsabilità educative non formalizzate.

Connesso a questo tema è il modo in cui vengono concettualizzati i bisogni formativi degli studenti-tutor. Lungi dall'essere intesi come carenze da colmare o deficit individuali, i bisogni formativi sono qui assunti come dimensioni emergenti dall'esperienza, che diventano nominabili attraverso la riflessione e la scrittura

autoriflessiva. Essi costituiscono il fuoco specifico della presente ricerca, in quanto permettono di spostare l'attenzione dalla sola qualità del servizio erogato alla formazione del tutor come soggetto educativo consapevole e riflessivo.

All'interno di tale quadro teorico si colloca la *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA), che rappresenta il dispositivo centrale della ricerca, utilizzata non come strumento valutativo né come rilevazione di competenze, ma come strumento qualitativo di attivazione riflessiva e di emersione dei bisogni formativi. La scrittura autoriflessiva viene così assunta come spazio privilegiato per rendere dicibili i vissuti, le difficoltà, i dilemmi e le trasformazioni che accompagnano l'esperienza tutoriale.

La struttura della tesi riflette in modo coerente l'impianto teorico e metodologico adottato, accompagnando progressivamente il lettore dalla costruzione del quadro concettuale di riferimento all'analisi interpretativa dei processi emersi, fino a una riflessione di carattere prospettico. L'articolazione capitolo per capitolo risponde all'esigenza di mantenere una continuità argomentativa tra i diversi livelli dell'indagine, evitando fratture tra cornice teorica, scelte metodologiche e lettura dei materiali.

Il Capitolo 1 delinea la cornice pedagogica e normativa di riferimento entro cui si colloca la ricerca, ricostruendo il percorso attraverso cui il concetto di inclusione ha progressivamente assunto centralità nel dibattito universitario. Il capitolo mette in dialogo documenti internazionali e nazionali con le politiche inclusive universitarie rivolte agli studenti con disabilità e con DSA, evidenziando come tali riferimenti abbiano contribuito a ridefinire il ruolo dell'Università come contesto promotore e portatore della cultura inclusiva. In questo quadro, una specifica attenzione è rivolta al contesto dell'Ateneo Roma Tre, al fine di collocare la ricerca all'interno di una storia istituzionale concreta e di rendere intelligibili le scelte organizzative che hanno accompagnato lo sviluppo dei servizi di supporto.

Il Capitolo 2 è dedicato alla figura dello studente-tutor alla pari e al *peer tutoring* in ambito universitario, assumendo questa figura non solo come risorsa operativa, ma come soggetto educativo a pieno titolo. Attraverso l'analisi dei principali modelli teorici di riferimento, il capitolo mette in luce le funzioni, le potenzialità e le criticità del tutorato per studenti con disabilità e con DSA, evidenziando le

ambivalenze che caratterizzano tale ruolo. L'attenzione alle modalità organizzative e formative del Servizio di tutorato attivo presso l'Università Roma Tre consente di collocare la riflessione teorica in un contesto pratico, preparando il terreno per l'analisi dei processi formativi che attraversano l'esperienza tutoriale.

Il Capitolo 3 approfondisce il costrutto dell'autoriflessione, esplorandone le diverse declinazioni teoriche nell'ambito della formazione degli adulti e dello sviluppo professionale. Il capitolo non si limita a una ricognizione concettuale, ma utilizza il quadro teorico per interrogare il ruolo dell'autoriflessione nella pratica di tutorato alla pari, mettendo in evidenza come essa rappresenti una dimensione cruciale per la costruzione della consapevolezza del ruolo educativo. In questa prospettiva, il tutor viene progressivamente caratterizzato come soggetto riflessivo inclusivo, chiamato a confrontarsi con l'indeterminatezza delle situazioni educative e con la complessità delle relazioni di aiuto.

Il Capitolo 4 sviluppa una riflessione sistematica sui bisogni formativi del tutor, assumendo il concetto di bisogno formativo come categoria pedagogica e non come semplice indicatore di mancanza. Attraverso un'analisi teorica approfondita, il capitolo mostra come i bisogni formativi emergano dall'esperienza e diventino riconoscibili attraverso processi di autoriflessione. In questo senso, l'autoriflessione viene interpretata come via privilegiata per rendere nominabili tali bisogni, consentendo di tradurli in orientamenti formativi e di superare approcci addestrativi o prescrittivi alla formazione dei tutor.

Il Capitolo 5 presenta l'impianto metodologico della ricerca, esplicitando le scelte epistemologiche che ne hanno orientato lo sviluppo. Il capitolo chiarisce le domande di ricerca, descrive gli strumenti e le tecniche di raccolta dei dati adottati, illustra le caratteristiche del contesto e del campione e definisce i criteri utilizzati per l'analisi dei materiali raccolti. Particolare attenzione è dedicata alla dimensione etica della ricerca, alla gestione del *corpus* e alla responsabilità interpretativa del ricercatore, in coerenza con l'approccio qualitativo ed esplorativo scelto.

Il Capitolo 6 è dedicato all'analisi tematica dei materiali raccolti e alla restituzione degli esiti della ricerca. Attraverso una lettura approfondita del *corpus*, il capitolo ricostruisce i profili dei tutor partecipanti, individua le categorie emergenti e analizza le rappresentazioni del ruolo tutoriale, mettendo in luce i processi riflessivi

attivati e i bisogni formativi percepiti. L'analisi non mira a generalizzare i risultati, ma a restituire una comprensione articolata dei significati attribuiti all'esperienza di tutorato, nel rispetto della complessità e della singolarità dei vissuti.

Il Capitolo 7, infine, propone una riflessione di carattere prospettico che, a partire dagli esiti della ricerca, discute i punti di forza del progetto e le possibilità di incremento della formazione dello studente-tutor riflessivo inclusivo. Il capitolo approfondisce l'utilizzo della scheda SANA in altri contesti universitari, riflette sulle implicazioni per la *governance* e individua alcune piste di ricerca future, collocando il lavoro svolto all'interno di un orizzonte più ampio di sviluppo della pedagogia dell'inclusione universitaria.

Capitolo 1 - Inclusione nell'Università di studentesse e studenti con disabilità e con DSA

Il primo capitolo delinea la cornice teorica, normativa e istituzionale entro cui si colloca il tema dell'inclusione in ambito universitario, con specifico riferimento alle studentesse e agli studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Assumendo l'inclusione come diritto fondamentale e principio pedagogico, il capitolo ricostruisce i principali paradigmi di riferimento che hanno contribuito a ridefinire il senso dell'educazione inclusiva nell'Alta Formazione, dal *Capability Approach* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012) al modello bio-psico-sociale dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001), fino all'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2000; 2011) e allo *Universal Design for Learning* (CAST, 2024). Tali cornici sono messe in dialogo con l'evoluzione della normativa internazionale e nazionale, evidenziando il progressivo superamento di approcci compensativi a favore di prospettive sistemiche orientate alla giustizia educativa. Il capitolo affronta, inoltre, il tema dell'accesso e della partecipazione in ambito universitario degli studenti con disabilità e con DSA, problematizzando criticità ancora presenti nei contesti accademici italiani, e propone una lettura comparativa di alcune esperienze inclusive significative in particolar modo per l'attenzione posta alla formazione degli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA. La sezione si conclude con l'inquadramento del contesto dell'Università degli Studi Roma Tre, presentato come caso emblematico di sviluppo intenzionale e progressivo di politiche e pratiche inclusive.

1.1 L'inclusione come diritto e principio pedagogico

L'inclusione rappresenta oggi un orizzonte pedagogico ed etico imprescindibile in qualsiasi contesto formativo, un orientamento che non può essere interpretato come un semplice adeguamento tecnico, bensì come un impegno critico e trasformativo capace di interrogare le istituzioni educative nelle loro strutture, nelle loro culture e nelle loro pratiche. Parlare di impegno critico significa riferirsi alla capacità dei

sistemi formativi, e di chi vi opera, di riconoscere come i processi educativi siano sempre situati dentro cornici sociali, culturali ed epistemologiche che possono facilitare oppure ostacolare il pieno esercizio del diritto all'apprendimento. In tale prospettiva, l'Istituzione universitaria è chiamata in causa non soltanto in quanto luogo deputato alla produzione e trasmissione del sapere, ma anche come parte di un sistema sociale più ampio che contribuisce alla definizione delle condizioni materiali e simboliche dell'accesso, della partecipazione e del successo formativo. L'Università, oggi, è pertanto sollecitata a ripensare sé stessa come spazio di conoscenza capace di accogliere la complessità della condizione umana, la pluralità delle traiettorie biografiche, le differenze nei modi di apprendere e di partecipare alla vita accademica e sociale. Tale ripensamento non riguarda esclusivamente le procedure di supporto, ma la cultura istituzionale che informa le politiche, le prassi e gli immaginari dell'accademia. Considerare criticamente le proprie organizzazioni significa, infatti, assumere la responsabilità di rendere il sapere realmente accessibile, significativo e trasformativo per tutte e per tutti, in coerenza con gli impegni sanciti a livello internazionale dalla Dichiarazione di Salamanca (UNESCO, 1994) e dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006), fino alle politiche nazionali che regolano il diritto allo studio universitario delle persone con disabilità, con DSA e con BES (Legge 104/1992; Legge 17/1999; Legge 170/2010).

In questa prospettiva, l'inclusione non può essere ridotta alla predisposizione di misure compensative né all'eliminazione delle sole barriere fisiche, digitali o organizzative. Essa implica la costruzione di una visione pedagogica che riconosce l'educazione come bene comune e la considera luogo generativo di diritti, possibilità e libertà. Il diritto all'apprendimento, infatti, non è una semplice enunciazione normativa, ma un processo che si realizza nella concretezza quotidiana delle relazioni, delle mediazioni didattiche, delle configurazioni ambientali e delle forme di partecipazione che l'Università può rendere possibili. Una prospettiva realmente inclusiva si fonda su un'idea di dignità della persona che non deriva dalla conformità a modelli predefiniti, ma dal riconoscimento della sua capacità di contribuire, con la propria singolare presenza, alla vita della comunità accademica.

Assumere l'inclusione come paradigma significa, dunque, lasciare che la centralità della persona, della sua esperienza e della sua partecipazione attiva, divenga principio ordinatore delle scelte didattiche, organizzative e politiche. Significa, ancora, riconoscere che il sapere universitario acquista valore quando diviene uno spazio in cui ciascuno può trovare forme adeguate di espressione, di orientamento, di apprendimento e di crescita. La cultura inclusiva invita l'Università a interrogarsi sulla qualità delle proprie pratiche, sulle asimmetrie che possono attraversarle, sui processi di marginalizzazione talvolta invisibili che si annidano negli assetti strutturali e nei linguaggi. In questa prospettiva, l'inclusione rappresenta la manifestazione concreta del diritto allo studio come diritto umano fondamentale, riconosciuto non solo nei documenti internazionali e nazionali, ma anche nell'elaborazione di paradigmi pedagogici che pongono al centro la persona nella sua irriducibile singolarità e nella sua capacità di agire, apprendere e svilupparsi all'interno di contesti educativi equi e abilitanti. In particolare, pensiamo ai paradigmi antropologici e pedagogici delineati dal *Capability Approach* (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), dall'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001), dall'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2000; 2011) e dall'*Universal Design for Learning* (CAST, 2024; Fiorucci & al., 2025) che configurano una cornice di senso nella quale inserire la cultura e le pratiche inclusive.

Il *Capability Approach* consente di approfondire in chiave pedagogica ciò che significa assumere l'inclusione come pratica di giustizia sostanziale. La riflessione di Amartya Sen (1999) e Martha Nussbaum (2000; 2007) introduce infatti uno spostamento concettuale che risulta particolarmente fecondo per comprendere il senso educativo dell'inclusione: la giustizia non può essere ridotta alla mera eguaglianza formale delle opportunità, ma richiede che ciascun individuo disponga delle condizioni concrete per esercitare le proprie libertà sostanziali. Le *capabilities*, intese come reali possibilità di essere e di fare ciò che ha valore per la persona, rappresentano l'unità analitica che permette di interrogare criticamente l'effettiva accessibilità dei diritti, superando così ogni concezione meramente procedurale della partecipazione.

Questa impostazione si colloca nel cuore del discorso pedagogico contemporaneo, poiché riformula la questione dell'educabilità non come conseguenza automatica dell'erogazione di servizi, ma come processo relazionale e situato, che dipende dall'interazione dinamica tra le potenzialità della persona e l'architettura sociale, culturale e istituzionale dei contesti in cui vive. Ciò che conta, in altri termini, non sono solo le risorse formalmente disponibili, ma la loro convertibilità in occasioni effettive di apprendimento, partecipazione e riconoscimento.

Il nesso tra *capabilities* e inclusione risulta ancor più evidente se si considera che la lista delle capacità centrali proposta da Martha Nussbaum (2007), ossia vita, salute, integrità corporea, immaginazione, pensiero, emozioni, relazione, appartenenza politica e sociale, individua condizioni minime per una vita degna, che i contesti devono assicurare e rendere praticabili, non solo dichiarare. In presenza di disabilità, vulnerabilità o barriere sistemiche, ciò significa garantire la disponibilità di strumenti, mediazioni, ambienti e relazioni che permettano di trasformare un diritto proclamato in un diritto effettivamente esercitabile.

Proprio questa attenzione alla giustizia situata permette al *Capability Approach* di offrire un contributo decisivo alla pedagogia inclusiva: esso ricomponе la tensione tra differenza e uguaglianza non attraverso l'omologazione, né tramite l'accumulo di misure compensative, ma attraverso la costruzione di contesti abilitanti. Il focus si sposta così dagli *input* (risorse, servizi, strumenti) ai *functionings* perseguiti e raggiunti dalle persone, mostrando come l'equità educativa dipenda dalla capacità dei sistemi formativi di garantire a ogni studente opportunità reali di apprendimento, sviluppo e fioritura umana (Terzi, 2005; Robeyns, 2006; Chiappero-Martinetti & Roche, 2009).

Per l'Università, questo implica una responsabilità specifica, quella di progettare ambienti formativi capacitanti che promuovono il benessere, l'autodeterminazione e la partecipazione. Se un contesto accademico non permette a ciascun soggetto di tradurre le risorse in *capabilities* effettive, ad esempio perché permangono barriere materiali, curriculari o relazionali, esso tradisce la propria funzione pubblica e la propria natura formativa.

Il radicamento teorico del *Capability Approach* consente anche di problematizzare la tradizione contrattualista che, da Hobbes (1651) a Locke (1689) fino a Rawls

(1971), ha fondato la legittimità politica sull'idea di soggetti pienamente razionali, autonomi e produttivi. L'idea che la giustizia possa essere basata sul mutuo vantaggio tra eguali, produce, come osserva la Nussbaum (2007; 2012), un'esclusione sistematica di tutti coloro che non corrispondono al modello di cittadino ideale come le persone con disabilità, i minori, gli anziani, i soggetti non autosufficienti, gli abitanti di contesti deprivati. Pertanto, la dignità non è funzione della produttività, della capacità cognitiva o dell'indipendenza, ma è un valore intrinseco, che le istituzioni devono garantire attraverso condizioni concrete di funzionamento e partecipazione.

Traslata nel campo educativo, questa visione consente di comprendere come l'inclusione non possa mai essere pensata come adattamento dell'individuo a un sistema predefinito, ma come trasformazione del sistema affinché ciascuno possa fiorire secondo le proprie possibilità. Le istituzioni "giuste", e le istituzioni educative devono esserlo per definizione, sono dunque quelle che costruiscono ambienti capaci di sostenere e ampliare le *capabilities* di chi li abita.

L'inclusione, quindi, non può essere considerata un ambito settoriale, ma deve diventare il criterio attraverso cui l'Università misura la propria legittimità democratica e la propria responsabilità sociale. L'idea di educazione che ne deriva è in sintonia con quella proposta da Philippe Meirieu, per il quale il compito della pedagogia è permettere a ciascuno di prendere posto nel mondo, di assumere una posizione singolare e responsabile nella trama delle relazioni umane (Meirieu, 2007).

In un posizionamento empirico e classificatorio, diverso rispetto alla cornice etico-politica del *Capability Approach*, si colloca la prospettiva dell'Organizzazione Mondiale della Sanità con l'elaborazione dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) (WHO, 2001). L'ICF offre un linguaggio condiviso e una struttura concettuale in grado di descrivere il funzionamento umano in chiave integrata e dinamica, costituendo oggi uno dei principali riferimenti internazionali per ripensare la disabilità oltre le dicotomie salute/malattia, normalità/devianza.

Assumendo il modello bio-psico-sociale, l'ICF sposta il baricentro della riflessione dalla menomazione al funzionamento in relazione al contesto. Il funzionamento di

una persona non è più concepito come caratteristica esclusivamente individuale, ma come esito dell'interazione tra condizioni di salute, fattori personali e fattori ambientali. La disabilità, di conseguenza, non è letta come *deficit* da localizzare nel corpo o nella psiche, bensì come una restrizione delle attività e della partecipazione che, in quadro complesso di funzionamento bio-psichico, emerge in contesti strutturati in modo da ostacolare, anziché facilitare, l'accessibilità, l'apprendimento e la vita sociale (WHO, 2001). L'interpretazione pedagogica della cornice concettuale che ha dato forma all'ICF consente di spostare l'intenzionalità educativa dalla correzione del soggetto in vista di un adattamento alla trasformazione dei contesti.

Pertanto, se il *Capability Approach* pone l'accento sulle *capabilities* come libertà sostanziali di essere e di fare del soggetto, l'ICF offre una grammatica per descrivere in che misura tali libertà siano rese praticabili o, al contrario, limitate nei diversi domini della vita quotidiana. In entrambi i casi, l'attenzione è rivolta alle opportunità reali di funzionamento e di partecipazione. Per la pedagogia inclusiva, questa convergenza è cruciale perché permette di ancorare la dimensione etico-politica della giustizia ai dispositivi concreti di lettura del funzionamento, evitando sia le derive astratte sia le riduzioni tecnicistiche.

Nel contesto italiano, tale impostazione ha trovato una traduzione normativa significativa con l'introduzione del Profilo di Funzionamento nel sistema scolastico (D.Lgs. 66/2017, art. 5), redatto sulla base dei codici ICF e posto a fondamento del Piano Educativo Individualizzato (PEI). Si tratta di un passaggio tutt'altro che meramente procedurale poiché il Profilo di Funzionamento restituisce una rappresentazione complessa e dinamica della persona, centrata non sulla diagnosi, ma sull'intreccio di capacità, risorse, barriere e facilitatori contestuali, e richiede una progettazione educativa di natura ecologica che coinvolge scuola, servizi, famiglia e, per quanto possibile, lo stesso soggetto. La possibile prospettiva che viene a delinearsi è promettente: passare dalla logica clinico-certificativa a una logica educativa e partecipativa, in cui la classificazione non è esercizio neutro ma atto intrinsecamente politico e pedagogico.

Gli strumenti come l'ICF, quindi, non vanno letti come semplici tecniche di misurazione, ma come dispositivi che rendono visibili condizioni altrimenti

destinate all'invisibilità statistica e istituzionale. Ciò che è nominato e descritto in termini di funzionamento e partecipazione può, infatti, diventare oggetto di politiche, di risorse e di interventi intenzionali. La classificazione del funzionamento non coincide, quindi, con un'ulteriore etichettatura dei soggetti, ma può configurarsi, se assunta criticamente, come forma di riconoscimento delle barriere e di responsabilizzazione dei contesti affinché si configurino come facilitanti: fattori architettonici, organizzativi, curricolari, relazionali e simbolici possono agire come barriere o come facilitatori. È precisamente in questo spazio di modificabilità che si colloca la responsabilità educativa.

L'inclusione universitaria, letta attraverso questa lente, risulta strettamente connessa al concetto di accessibilità intesa non come intervento compensativo rivolto a pochi, ma come criterio di qualità e di giustizia dell'ambiente formativo nel suo complesso.

Da questo punto di vista, l'ICF, in dialogo con il *Capability Approach*, conferma che l'inclusione non può essere pensata come addizione di misure speciali a un impianto di base immutato, ma come condizione strutturale dell'ambiente universitario. La questione, quindi, non è se l'Università "comprenda" anche studenti in condizioni di vulnerabilità, ma in che misura l'intero dispositivo accademico, dunque curricula, regolamenti, didattica, servizi e spazi, sia progettato fin dall'origine per renderne possibile la presenza, la parola e il successo formativo, visione che viene tematizzata dall'*Universal Design for Learning*, come si vedrà nel proseguio del presente paragrafo.

Un ulteriore contributo decisivo per circoscrivere in termini operativi il significato di inclusione è rappresentato dall'*Index for Inclusion* elaborato da Tony Booth e Mel Ainscow (2000; 2011). Nato per sostenere le scuole nei processi di trasformazione verso ambienti inclusivi, l'*Index* non si limita a offrire uno strumento di autovalutazione, ma propone una vera e propria grammatica del cambiamento istituzionale, in cui i valori di giustizia, equità, partecipazione e rispetto delle differenze diventano criteri regolativi dell'organizzazione educativa. In questo senso, l'*Index* mette a fuoco una dimensione che il *Capability Approach* e l'ICF rendono solo implicitamente visibile: la necessità che tali riferimenti teorici

e classificatori si traducano in processi collettivi di riflessione, decisione e ristrutturazione delle culture, delle politiche e delle pratiche.

La tripartizione proposta da Booth e Ainscow, culture inclusive, politiche inclusive, pratiche inclusive, non va intesa come schema descrittivo, ma come invito a interrogare criticamente la coerenza dell'istituzione educativa rispetto ai principi che dichiara di assumere. Parlando di culture, l'*Index* rimanda all'insieme di significati, aspettative, narrazioni implicite che orientano i comportamenti quotidiani di chi abita la scuola o l'università; parlando di politiche, mette in questione le regole formali, le procedure, le priorità di investimento; parlando di pratiche, osserva ciò che concretamente avviene nelle aule, nei corridoi, nelle relazioni, nei processi valutativi. L'inclusione, di conseguenza, è colta come processo mai concluso, che implica un lavoro continuo di decostruzione e ricostruzione istituzionale, piuttosto che l'adesione a un modello precostituito.

La forza epistemologica dell'*Index* risiede proprio nel suo carattere processuale e dialogico: l'inclusione non è un obiettivo da “raggiungere” né una conformità a standard esterni, ma il risultato di un esercizio permanente di interrogazione condivisa sul modo in cui l'istituzione rende possibile o, al contrario, ostacola la partecipazione di tutte e di tutti. In tal senso, la prospettiva proposta da Booth e Ainscow si colloca in continuità con il *Capability Approach* e con il paradigma bio-psico-sociale dell'ICF poiché come questi ultimi invitano a guardare alle opportunità reali di funzionamento e di fioritura umana, così l'*Index* chiede di verificare se i contesti educativi siano effettivamente configurati per sostenere tali opportunità e per redistribuire potere, voce e riconoscimento all'interno della comunità educativa.

Trasposto nel contesto universitario, l'*Index* può sollecitare una revisione critica di alcuni nodi strutturali: le modalità di accesso e di permanenza di tutte le studentesse e di tutti gli studenti, l'organizzazione dei curricula, l'erogazione della didattica, le pratiche valutative, le relazioni tra docenti e studenti. L'attenzione non si concentra solo sugli studenti in condizioni di vulnerabilità, ma sulla configurazione complessiva dell'ambiente accademico e sulla sua capacità di farsi luogo di partecipazione, riconoscimento e apprendimento per soggetti plurali. La domanda non è se l'università “ospiti” anche studenti con disabilità o con bisogni educativi

speciali, bensì in che modo la sua infrastruttura materiale, organizzativa e simbolica sia costruita a partire dalla loro presenza, e non nonostante essa.

Assumere l'*Index* non come semplice repertorio di indicatori, ma come una opportunità autoriflessiva significa, per l'Università, riconoscere che l'inclusione non è delegabile a uffici specifici o a figure specialistiche, ma chiama in causa l'intera comunità accademica. È in questo intreccio tra valori, strutture e pratiche, reso leggibile dall'*Index* e sostenuto dalle visioni del *Capability Approach* e dell'ICF, che l'inclusione può diventare realmente criterio ordinatore dell'Alta Formazione, e non etichetta aggiuntiva o segmento di *policy* separato dal cuore della vita universitaria.

A completare questo quadro teorico si inserisce il paradigma dello *Universal Design for Learning* (UDL), che può essere letto come la traduzione, sul piano didattico, delle istanze di giustizia, partecipazione e funzionamento finora delineate. Nato per analogia con l'*Universal Design* (UD) elaborato da Ronald L. Mace negli anni Ottanta nel campo della progettazione architettonica, orientato a progettare sin dall'origine ambienti utilizzabili dal maggior numero possibile di persone senza interventi adattivi successivi, l'UDL riprende questa intuizione e la trasferisce alla progettazione dei curricula e degli ambienti di apprendimento. A partire dagli anni Novanta, il lavoro di David Rose, Anne Meyer e del gruppo di ricerca del *Center for Applied Special Technology* (CAST) ha progressivamente sistematizzato l'UDL come cornice teorica e operativa per una didattica capace di tenere insieme flessibilità, accessibilità e qualità degli apprendimenti per tutti gli studenti, superando l'idea di un curriculum "standard" al quale ci si limita ad aggiungere accomodamenti individuali per chi è percepito come "diverso".

In questa prospettiva, l'UDL non si configura come una tecnica aggiuntiva, ma come un vero e proprio criterio di progettazione che assume la variabilità umana (cognitiva, sensoriale, linguistica, culturale) come dato originario e non come eccezione da gestire a posteriori. I tre principi classici del modello, molteplicità delle modalità di coinvolgimento, delle forme di rappresentazione dei contenuti e delle possibilità di azione ed espressione, non vanno letti come un elenco prescrittivo di strategie, bensì come un orientamento progettuale: la domanda pedagogica non è più come adattare lo studente al curriculum dato, ma come

ridisegnare il curriculum perché possa essere realmente abitato da soggetti diversi nelle loro traiettorie di apprendimento.

Le UDL *Guidelines*, pubblicate per la prima volta in forma sistematica nel 2008 e recentemente aggiornate alla versione 3.0 (30 luglio 2024) dopo un processo di revisione avviato nel 2020, segnano un ulteriore passaggio di rilievo. L'aggiornamento non si limita a un'operazione di affinamento terminologico, ma esplicita alcuni nodi che risultano particolarmente significativi per una lettura pedagogica dell'inclusione anche in ambito universitario. Da un lato, le nuove Linee guida insistono sulla centralità dell'identità di studentesse e studenti, il *who of learning*, riconoscendo che ogni progetto formativo si confronta con soggetti situati, portatori di storie, appartenenze, posizionamenti che incidono profondamente sui modi di partecipare e di apprendere. Dall'altro, viene tematizzato in maniera più diretta il ruolo dei pregiudizi, individuali e istituzionali, come ostacoli all'apprendimento e all'inclusione, spostando l'attenzione dalle sole barriere materiali o organizzative alle dimensioni simboliche e relazionali che strutturano gli spazi educativi.

L'enfasi sulla *learner agency*, ossia sulla possibilità per i soggetti in formazione di esercitare una partecipazione attiva, consapevole e critica ai propri percorsi, colloca l'UDL in una posizione di forte consonanza con il *Capability Approach* in quanto progettare ambienti didattici universali significa, in questa prospettiva, predisporre condizioni perché ciascuno possa trasformare le opportunità formali di accesso al sapere in reali *capabilities* di apprendimento, di espressione e di partecipazione. Al tempo stesso, il riferimento alle barriere e ai facilitatori che attraversano curricula, metodologie e dispositivi valutativi rimanda direttamente alla logica dell'ICF: anche in ambito universitario, ciò che gli studenti possono fare non dipende solo dalle loro caratteristiche individuali, ma dall'architettura complessiva degli ambienti in cui sono chiamati ad agire. Infine, l'idea di comunità che apprende, sottesa alle Linee guida UDL, dialoga con l'*Index for Inclusion* nella misura in cui sollecita processi collegiali di riflessione sulla coerenza tra valori dichiarati, politiche e pratiche, evitando che l'attenzione alla progettazione didattica resti confinata alla sfera del "metodo" senza incidere sulle strutture e sulle culture istituzionali.

Traslato nell'ambito dell'Alta Formazione, l'UDL esige una revisione progettuale dei curricula che non può essere ridotta all'introduzione di qualche risorsa digitale o di occasionali adattamenti valutativi. Si tratta, piuttosto, di ripensare l'offerta formativa in termini di pluralità strutturale, quindi in termini di percorsi diversificati di accesso ai contenuti, di prove di valutazione multiple e comparabili, di forme di *scaffolding* anche digitale che accompagnino nel tempo l'autonomia degli studenti, di dispositivi interattivi che favoriscano il senso di appartenenza e di responsabilità condivisa. In questo quadro, la figura del docente universitario è chiamata a decentrarsi da un ruolo eminentemente erogativo a una funzione di regia pedagogica, quindi pensarsi non solo come semplice trasmettitore di contenuti, ma come progettista di ambienti di apprendimento nei quali le differenze divengono risorsa cognitiva ed etica.

Nel contesto di questo orizzonte teorico, il progetto nazionale PRIN 2022 "D.A.N.T.E.-U. – Design Accessibility Network to Enjoy University" assume un valore emblematico, poiché rende operativi, in ambito accademico, i principi dell'*Universal Design for Learning* in dialogo con gli indicatori dell'*Index for Inclusion*. Coordinato dall'Università del Salento e sviluppato in partenariato con diversi atenei italiani, tra cui l'Università Roma Tre, il progetto si propone di innovare la didattica universitaria attraverso la progettazione di una piattaforma digitale di formazione docenti UDL-based, espressamente orientata a garantire pari opportunità a tutte le studentesse e a tutti gli studenti, tradizionali e non tradizionali. La piattaforma DANTE-U, concepita come ambiente *e-learning web-based*, non si limita a offrire risorse informative, ma si configura come un dispositivo formativo e riflessivo che accompagna i docenti universitari nella progettazione inclusiva delle lezioni. Attraverso l'adattamento delle UDL *Guidelines* 3.0 al contesto accademico, essa mette a disposizione percorsi modulari di sviluppo professionale, contenuti multimediali (video-lezioni, podcast, materiali interattivi), strumenti di supporto alla pianificazione didattica e un *repository* collaborativo di modelli, esempi e materiali didattici elaborati secondo i criteri dell'UDL e gli indicatori dell'*Index for Inclusion*. In questa prospettiva, il progetto DANTE-U può essere letto come una infrastruttura pedagogica che consente di mettere a sistema i paradigmi teorici richiamati poiché le linee guida UDL forniscono il riferimento

progettuale, l'*Index for Inclusion* offre la lente per interrogare culture, politiche e pratiche (Fiorucci & al., 2025).

L'adozione del modello UDL nelle Università consente, in definitiva, di spostare il fuoco dal paradigma dell'"adattamento individuale" a quello della "progettazione inclusiva". Non si tratta più di predisporre misure eccezionali per alcuni studenti fragili, ma di assumere la diversità come criterio di progettazione ordinaria degli ambienti formativi, riducendo le barriere sistemiche che attraversano curricula, dispositivi valutativi, tempi e spazi della didattica.

Le proposte del *Capability Approach*, dell'ICF, dell'*Index for Inclusion* e dell'UDL delineano, nel loro insieme, un'idea di Università che non considera l'inclusione come risposta emergenziale a singole situazioni problematiche, ma come dispositivo ordinario di giustizia sociale e di garanzia del diritto allo studio per tutte e tutti. L'istituzione universitaria, in quanto luogo di produzione e legittimazione del sapere, è chiamata a riconoscere la diversità non come elemento disturbante da neutralizzare, bensì come condizione strutturale dell'esperienza umana e, dunque, come risorsa educativa e sociale. In questa prospettiva, l'inclusione e l'accessibilità all'apprendimento universitario non costituiscono un traguardo da raggiungere una volta per tutte, ma una postura educativa da praticare, un processo riflessivo e trasformativo da alimentare nel tempo: implicano la capacità di abitare la complessità, di decostruire i dispositivi normativi e culturali dell'esclusione, di costruire ambienti in cui ciascuno possa apprendere senza dover rinunciare alla propria identità.

L'inclusione, assunta come diritto e principio pedagogico, può configurarsi allora come critica permanente alla mera verticalità dei saperi, alla standardizzazione dei percorsi di studio, alla tecnicizzazione della formazione che la riduce a semplice erogazione di contenuti valutabili. Al contrario, essa apre la possibilità di una Università più giusta, capace di accogliere la vulnerabilità come dimensione costitutiva dell'esistenza e come occasione di rinnovamento delle pratiche educative: un'Università che misura la propria qualità non solo in termini di *performance* e di *output*, ma sulla capacità di garantire a ciascuno condizioni effettive di partecipazione, riconoscimento e fioritura umana.

1.2 Normativa nazionale e internazionale di riferimento

L'inclusione e l'accessibilità ai percorsi di apprendimento in ambito universitario sono imprescindibilmente legati al concetto di disabilità nella sua evoluzione storico-culturale e, tale evoluzione, rappresenta uno dei terreni più fecondi di rielaborazione teorica all'interno del discorso pedagogico contemporaneo.

Il concetto di disabilità ha conosciuto nel tempo, infatti, una trasformazione profonda che riflette l'evoluzione del pensiero pedagogico, giuridico e sociale. Nel presente paragrafo, si prenderà ad oggetto l'evoluzione normativa. Da un punto di vista legislativo, infatti, la condizione di disabilità e il progressivo riconoscimento di diritti legati ad essa si iscrive in un percorso storico che ha attraversato diverse fasi: dall'epoca della disabilità vista come una condizione fisica da supportare con interventi assistenzialisti, incentrati su una logica caritatevole, si è passati a una fase integrativa delle persone con disabilità, nella quale esse erano ammesse nei contesti educativi ordinari a condizione che si adattassero agli *standard* prestabiliti. Solo più recentemente, a partire dalla seconda metà del Novecento, si è sviluppata una prospettiva culturale inclusiva, fondata sulla valorizzazione della differenza come elemento costitutivo della qualità educativa.

In tal senso, l'intervento legislativo più significativo è stato messo in atto con la *Dichiarazione di Salamanca* (UNESCO, 1994) sui principi, le politiche e le pratiche in materia di educazione e di esigenze educative speciali, che ha segnato un passaggio importante: ha stabilito il principio dell'educazione inclusiva come *standard* internazionale spostando il *focus* da un modello medico-riabilitativo a un modello sociale ed educativo inclusivo. In particolare, tale Dichiarazione ha riaffermato il diritto di tutti all'educazione, così come annunciato nella *Dichiarazione Universale dei diritti dell'Uomo* del 1948, e ha rinnovato l'impegno preso dalla Comunità internazionale durante la *Conferenza mondiale sull'educazione per tutti* del 1990, di garantire l'applicazione universale di questo diritto, indipendentemente dalle sofferenze individuali.

Un ulteriore contributo decisivo in direzione dell'affermazione di una cultura inclusiva è stato offerto dalla *Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità* (2006). La Convenzione, ratificata dall'Italia, rappresenta

uno strumento condiviso dalla comunità internazionale in grado di orientare valori, politiche e pratiche verso un ampliamento effettivo del grado di inclusione sociale delle persone con disabilità. In tale prospettiva, la capacità di un sistema di rispondere ai bisogni delle persone con disabilità si configura come uno degli indicatori principali della qualità di un *Welfare* moderno, nella misura in cui riflette il grado di equità, accessibilità e partecipazione garantito a tutti i cittadini. In particolare, all'art. 24 si afferma il diritto all'istruzione di ogni persona con disabilità, senza discriminazioni e su base di pari opportunità a tutti i livelli di istruzione ed un apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita. Tale diritto non viene declinato in termini meramente formali, ma si configura come impegno concreto alla costruzione di sistemi educativi inclusivi, orientati al pieno sviluppo del potenziale umano, al rafforzamento del senso di dignità e dell'autostima e alla promozione del rispetto dei diritti umani e della diversità. L'articolazione del diritto all'istruzione inclusiva implica, inoltre, secondo quanto riportato in tale articolo, l'assunzione di precise responsabilità da parte degli Stati, chiamati a garantire che le persone con disabilità non siano escluse dal sistema educativo generale in ragione della loro condizione, e che possano accedere a percorsi formativi di qualità nei contesti di vita di appartenenza. In tale direzione, la Convenzione richiama con forza la necessità di predisporre accomodamenti ragionevoli e misure di sostegno personalizzato, capaci di rispondere ai bisogni specifici degli studenti e di favorire condizioni effettive di apprendimento e partecipazione. Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il riconoscimento dell'importanza delle competenze sociali, comunicative e relazionali per una piena partecipazione alla vita della comunità. In questo senso, l'istituzione educativa è chiamata a sostenere l'acquisizione di strumenti diversificati di comunicazione e interazione, promuovendo modalità e linguaggi adeguati alle specificità dei soggetti, nonché pratiche di supporto tra pari e forme di accompagnamento educativo. Tale attenzione si estende anche alla formazione del personale scolastico e universitario, cui è richiesto di sviluppare competenze specifiche in relazione alla disabilità, non solo sul piano tecnico, ma anche sul piano culturale e pedagogico.

L'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite (ONU, 2015), con il *Goal 4*, rappresenta un ulteriore punto di svolta in questa direzione: l'istruzione di qualità, equa e inclusiva

viene esplicitamente definita non come un obiettivo settoriale, ma come un prerequisito strutturale per il benessere, la partecipazione sociale e la riduzione delle disuguaglianze. L' Agenda, come rilevato dal recente Rapporto ASviS (2023) mette in evidenza criticità persistenti nei sistemi educativi, dalla dispersione esplicita e implicita alle disuguaglianze territoriali che incidono in maniera ancora più marcata sui percorsi di studenti con disabilità e con DSA, chiamando le istituzioni scolastiche e universitarie a una responsabilità maggiore nel garantire ambienti accessibili e culturalmente inclusivi.

In continuità con questa visione, la *Council of Europe Disability Strategy 2017–2023* (Council of Europe, 2017) colloca il diritto all'accessibilità e alla partecipazione piena all'interno dell'orizzonte dei diritti umani sancito dalla *Convenzione Europea* e dalla *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006). L'accento non è posto sulla condizione individuale, bensì sul compito degli Stati membri di rimuovere barriere organizzative, informative e culturali che ostacolano la partecipazione nei diversi livelli della vita collettiva. Questa impostazione trova un ulteriore consolidamento nella *Strategia europea per i diritti delle persone con disabilità 2021–2030* (Commissione Europea, 2021), che definisce l'accessibilità universale (fisica, digitale e cognitiva) come una condizione non negoziabile dei sistemi formativi, invitando le istituzioni formative a riorganizzare servizi, didattica e *governance* affinché la partecipazione attiva degli studenti con disabilità sia effettiva e non meramente dichiarata.

In ambito nazionale, la normativa italiana a tutela del diritto allo studio delle persone con disabilità e con DSA si fonda su una serie di disposizioni fondamentali che hanno progressivamente contribuito a costruire un impianto normativo articolato e coerente con i principi dell'inclusione educativa delineati nei documenti internazionali. Il riferimento fondante resta la Legge 5 febbraio 1992, n. 104, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, che rappresenta il primo tentativo organico del legislatore italiano di definire i diritti delle persone con disabilità, sancendo esplicitamente il principio dell'inclusione scolastica in ogni ordine e grado di istruzione. L'articolo 12 della legge stabilisce che “la frequenza delle scuole di ogni ordine e grado costituisce un diritto prioritario per l'alunno in situazione di handicap”.

In ambito universitario, la Legge 28 gennaio 1999, n. 17, ha introdotto specifiche disposizioni per garantire l'effettivo diritto allo studio agli studenti con disabilità nelle Università. Essa modifica e integra la Legge 104/1992, imponendo agli Atenei l'obbligo di adottare misure atte a favorire la partecipazione attiva degli studenti con disabilità, attraverso l'istituzione di uffici dedicati, servizi di supporto alla didattica, tutorato specializzato e l'adeguamento delle strutture e dei materiali didattici. All'art. 1 si legge che "le università assicurano, nei limiti delle proprie disponibilità di bilancio, servizi di tutorato specializzato e materiali didattici individualizzati".

Un ulteriore ampliamento del perimetro di tutela è stato operato dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che riconosce i Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) come oggetto di specifica protezione e supporto nei percorsi educativi. Questa norma impone alle Istituzioni scolastiche e universitarie di predisporre misure didattiche personalizzate e l'adozione di strumenti compensativi e dispensativi.

A livello di indirizzo strategico, un ruolo cruciale è svolto dalla *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (CNUDD)*, organismo istituito dalla CRUI con la finalità di garantire una *governance* coordinata delle politiche inclusive nel sistema universitario italiano. Il Documento CNUDD del 2014 ha rappresentato un riferimento normativo decisivo nel delineare *standard* minimi e orientamenti comuni per l'accessibilità dei servizi, la formazione del personale docente e tecnico-amministrativo e la costruzione di ambienti didattici realmente inclusivi. Questo impianto è stato significativamente rivisto e ampliato con le Linee Guida CNUDD 2024, che recepiscono le trasformazioni introdotte dalla digitalizzazione, dall'ibridazione degli ambienti di apprendimento e dalle nuove forme di partecipazione studentesca nel post-pandemico.

Nel documento aggiornato, la CNUDD rafforza una prospettiva pedagogica sistemica, sottolineando che l'inclusione non può essere ridotta a un insieme di misure tecniche o accomodamenti individuali, ma richiede una revisione complessiva dei processi didattici, dei dispositivi organizzativi e della cultura accademica. In tal senso, l'ultima versione delle Linee Guida CNUDD introduce alcuni cambiamenti rilevanti sul piano teorico e organizzativo. In primo luogo, viene assunto con chiarezza un modello sistemico bio-psico-sociale della disabilità,

in linea con l'ICF (WHO, 2001), che sposta l'attenzione dall'individuo alle dinamiche relazionali e contestuali, sottolineando come il funzionamento e la partecipazione derivino dall'interazione tra dimensioni corporee, processi psicologici, fattori ambientali e condizioni socio-culturali. Questo spostamento concettuale comporta un ripensamento complessivo delle responsabilità accademiche, che non possono più limitarsi alla predisposizione di accomodamenti individuali, ma devono interrogare la qualità dei contesti formativi, delle relazioni educative e delle culture istituzionali.

In continuità con tale impostazione, il documento ribadisce l'adesione convinta al modello dello *Universal Design for Learning* (UDL), da adottare a livello macro (politiche e *governance* d'Ateneo), meso (processi dipartimentali, servizi, organizzazione dei corsi) e micro (didattiche, valutazioni, risorse). L'UDL viene proposto come criterio orientativo dell'intera offerta formativa, valorizzando la pluralità dei modi di rappresentazione, azione ed espressione, nonché l'engagement degli studenti, con l'obiettivo di rendere strutturalmente accessibili e flessibili gli ambienti di apprendimento.

L'aggiornamento 2024 evidenzia altresì il riconoscimento di una tutela estesa agli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), i quali, pur presentando documentate condizioni di difficoltà, non rientrano nelle categorie protette dalla normativa vigente. Le Linee Guida invitano gli Atenei ad assumere una visione ampia e non categoriale dei BES, riconoscendo come vulnerabilità temporanee, situazioni di svantaggio socio-culturale, difficoltà emotive, problemi di salute mentale o condizioni di stress accademico possano incidere in modo significativo sui processi di partecipazione. In questa prospettiva, l'intervento istituzionale deve orientarsi verso pratiche proattive, non patologizzanti e fondate su una lettura pedagogica delle differenze, evitando l'uso improprio di certificazioni e privilegiando un approccio preventivo capace di valorizzare le potenzialità degli studenti e di rimuovere le barriere ambientali, organizzative e didattiche.

Un ulteriore elemento di attenzione riguarda la formazione dei docenti universitari, riconosciuta come leva indispensabile per la realizzazione concreta di politiche inclusive. La CNUDD invita infatti le università a promuovere percorsi formativi sistematici e continui che integrino competenze didattiche, tecnologiche e

relazionali, in linea con quanto evidenziato dalla letteratura internazionale più recente. Ciò trova riscontro anche nella letteratura internazionale più recente che evidenzia come l'efficacia delle politiche inclusive dipenda strettamente dalla coerenza tra normative, prassi didattiche, servizi di supporto e sensibilizzazione culturale (Rodrigues et al., 2025; Fiorucci, 2025; Oswal et al., 2025). Le competenze emotive e relazionali dei docenti, così come la loro preparazione metodologico-didattica, incidono in modo rilevante sull'attuazione di ambienti accoglienti e differenziati (Kimhi & Bar Nir, 2025). Inoltre, l'adozione di strategie sistemiche, integrate e continuative nella formazione docente si rivela cruciale per il successo delle politiche inclusive (Oswal et al., 2025).

L'evoluzione normativa dai principali documenti internazionali alle più recenti linee guida nazionali qui delineata ha evidenziato come il processo di diffusione di una cultura inclusiva abbia segnato un passaggio culturale ormai consolidato, quantomeno dal punto di vista formale, per il superamento dell'idea che le istituzioni educative possano limitarsi all'inserimento e/o all'integrazione delle persone con disabilità, con DSA e BES. In tal senso anche l'Università, così come gli altri sistemi formativi, non può più, dunque, limitarsi a garantire l'accesso formale a tutte e tutti, ma deve riconoscere la centralità delle soggettività studentesche, l'importanza della partecipazione attiva e della piena cittadinanza educativa come dimensioni costitutive dell'esperienza universitaria. Perché questo mutamento assuma forma concreta, è necessario che gli Atenei investano con continuità sia sulla formazione iniziale e in servizio dei docenti, sia sulla qualità dei contesti didattici e relazionali, affinché la diversità non venga trattata come un'eccezione da gestire, ma come una condizione ordinaria e feconda della vita accademica.

Le Università sono chiamate, infatti, a riconfigurarsi come veri e propri “laboratori sociali”, luoghi nei quali i principi costituzionali di equità e giustizia educativa trovano traduzione in pratiche coerenti, sistematiche e valutabili. L'insieme delle norme e degli indirizzi elaborati negli ultimi anni non costituisce, dunque, un semplice apparato regolativo per l'Alta Formazione, ma un quadro di riferimento che dovrebbe orientare il sistema universitario verso una concezione dell'inclusione come responsabilità trasversale e *mission* fondativa.

1.3 L'accesso all'istruzione universitaria per studenti con disabilità e con DSA

Il diritto allo studio, nella sua declinazione universitaria, si configura come un principio che impegna l'Istituzione non solo a predisporre condizioni fisiche di accesso, ma a strutturare ambienti formativi capaci di rendere effettiva la partecipazione di soggetti eterogenei, secondo una logica che supera la mera compensazione e si orienta verso forme di responsabilità sistemica. Le analisi condotte nel rapporto ANVUR (2022) mostrano con chiarezza come l'aumento consistente della popolazione studentesca con disabilità e DSA rappresenti una sfida non contingente, ma strutturale: il diritto allo studio diventa così una cartina di tornasole dell'adeguatezza organizzativa, culturale e pedagogica degli Atenei.

Il diritto allo studio, dunque, non può rimanere un mero enunciato normativo bensì deve configurarsi come criterio regolativo che consente di valutare la coerenza tra enunciazioni e azioni, tra *policy* e quotidianità educativa all'interno di un contesto universitario dinamico che richiede un costante lavoro di riallineamento tra cornici istituzionali, pratiche didattiche e condizioni materiali dell'apprendimento (De Angelis et al., 2024).

È sul piano sistemico e culturale che si produce la differenza tra un'Università che abilita la partecipazione e un'Università che, pur senza intenzionalità discriminante, genera condizioni di vulnerabilità e discriminazione. In questa direzione, i dati discussi da Nenzioni (2023) confermano, ad esempio, come la non accessibilità di parte dei materiali digitali, la rigidità di alcune pratiche valutative e la persistenza di rappresentazioni stereotipate sui DSA rappresentino indicatori di un clima formativo non sempre capace di accogliere la pluralità dei modi di apprendere. La questione non riguarda quindi la "fragilità" dello studente, ma il grado di responsività dei contesti: è nelle pratiche quotidiane, formali e informali, che si definisce la misura in cui il diritto allo studio può essere esercitato in modo pieno, riconosciuto e legittimato.

Da questa trama emerge una linea interpretativa forte: il diritto allo studio non coincide con la somma dei servizi, ma con la capacità dell'università di interrogare criticamente le proprie forme di organizzazione, di conoscenza e di relazione. È un principio che opera come "indicatore" della qualità pedagogica dell'istituzione e,

allo stesso tempo, come leva trasformativa che richiede competenze, visione e strumenti di lettura adeguati alla complessità del presente. Una complessità che non può essere affrontata con interventi episodici, ma con architetture inclusive fondate sulla responsabilità condivisa, l'analisi dei dati, la cura dei contesti e la consapevolezza delle implicazioni pedagogiche delle scelte organizzative. Un'Università autenticamente inclusiva è quella che riconosce la differenza come valore epistemologico e politico, capace di rigenerare le forme della conoscenza e della convivenza (Pinnelli et al., 2024).

Ciò comporta una revisione sostanziale delle finalità dell'istruzione superiore, in cui il successo formativo non sia il prodotto di un adattamento individuale a modelli standardizzati, ma il frutto di un'interazione dinamica tra soggetti, saperi, relazioni e ambienti trasformati in senso inclusivo. Una tale prospettiva richiede di spostare l'attenzione dal solo ingresso fisico all'Università verso una comprensione più profonda e articolata della partecipazione, che includa dimensioni relazionali e culturali. L'Università, in quanto istituzione formativa e generativa, è chiamata a rispondere alle differenze non in chiave adattiva, bensì trasformativa, ripensando i propri linguaggi, tempi e spazi in direzione dell'inclusione (Pinnelli et al., 2024).

In questa cornice si colloca la necessità, evidenziata anche a livello internazionale, di una raccolta sistematica e periodica di dati relativi alla presenza e ai percorsi degli studenti con disabilità e con DSA nell'istruzione superiore (Solís García et al., 2025; Dukes et al., 2025). In proposito, una delle questioni emergenti riguarda l'assenza, in molti contesti italiani, di una "cultura del dato" che supporti con evidenze significative decisioni pedagogicamente orientate (de Anna, 2016; Dell'Anna, 2021; ANVUR, 2022). Il monitoraggio sistematico delle carriere studentesche, infatti, non rappresenta soltanto un adempimento tecnico, ma uno strumento interpretativo attraverso cui rendere visibili le forme di discontinuità, dispersione o esclusione che spesso rimangono opache. In mancanza di dati affidabili e comparabili, gli Atenei rischiano di non intercettare processi di marginalizzazione che si producono "dentro" la quotidianità accademica, nei micro-spazi dell'organizzazione didattica e nell'interazione tra studenti, docenti e servizi. Tale esigenza risponde non solo a criteri di *accountability*, ma soprattutto alla volontà di orientare le politiche accademiche verso una maggiore equità.

Tuttavia, la realtà italiana fino a una decina di anni fa e ancora oggi si presenta frammentaria e incompleta sul piano della documentazione statistica: la carenza di dati attendibili compromette la capacità di elaborare strategie inclusive efficaci e di confrontare le pratiche su scala nazionale ed europea (Guaraldi & Bellacicco, 2016). La scarsità di rilevazioni mirate, l'assenza di dati ufficiali da parte dell'ISTAT e le lacune informative del consorzio AlmaLaurea rappresentano elementi critici per la costruzione di un sistema universitario realmente inclusivo. L'Ufficio Statistico del MIUR si limita a fornire dati sulle esenzioni dalle tasse universitarie, senza entrare nel merito dei percorsi formativi, delle difficoltà incontrate o dei servizi attivati. Sarebbe opportuno effettuare un monitoraggio costante e aggiornato nel tempo, che permetta non solo di raccogliere informazioni anagrafiche e sanitarie, ma anche di registrare l'andamento della carriera accademica, i servizi attivati, le misure compensative adottate, le esigenze didattiche rilevate nei colloqui personalizzati.

Secondo quanto riportato nel *Rapporto Biennale ANVUR 2022*, il numero degli studenti con disabilità iscritti negli Atenei italiani è passato da 8.369 nel 2012 a 12.514 nel 2020, mentre gli studenti con DSA sono saliti da 1.693 a 15.876. Pur indicando un'evoluzione positiva dal punto di vista dell'accesso formale, il documento rileva un'ampia eterogeneità tra gli Atenei in termini di politiche di accoglienza, strumenti compensativi e formazione dei docenti. Il rapporto denuncia l'assenza di un sistema condiviso di valutazione della qualità dell'inclusione e sottolinea la mancanza di indicatori qualitativi adeguati per misurare l'effettiva partecipazione e il benessere degli studenti coinvolti (ANVUR, 2022).

La questione della frammentazione e discontinuità dei dati emerge con particolare evidenza quando si considerano fenomeni cruciali per le politiche universitarie, quali il *drop-out*, la durata reale degli studi e gli esiti occupazionali dei laureati con disabilità e con DSA. L'assenza di un monitoraggio sistematico impedisce non solo di comprendere la qualità dei percorsi accademici (abbandoni, interruzioni, tempi medi di conseguimento del titolo), ma anche di valutare con rigore l'impatto dei servizi e delle politiche di accompagnamento sulla transizione all'occupazione, ambito che l'OECD considera da oltre un decennio parte integrante delle strategie di inclusione nell'istruzione superiore (OECD, 2011).

In questa prospettiva, la valutazione di sistema non rappresenta una procedura accessoria, ma costituisce un presupposto imprescindibile per promuovere processi innovativi e garantire pari opportunità formative (Pavone, 2014). Senza un'infrastruttura informativa solida, infatti, le Università non dispongono degli elementi necessari per pianificare interventi efficaci, verificare la coerenza delle azioni intraprese, individuare le barriere persistenti e valutare l'effettiva ricaduta delle politiche inclusive sugli esiti degli studenti.

Nel complesso, l'accesso all'istruzione universitaria da parte di studenti con disabilità e DSA richiede non solo politiche inclusive, ma una solida infrastruttura informativa che consenta di leggere, monitorare e accompagnare le carriere con strumenti adeguati. La produzione di dati, integrata da indicatori qualitativi, si configura come un atto pedagogico e politico, volto a rendere visibili le soggettività che abitano l'università e a riconoscere il valore della differenza come risorsa per il sistema formativo (Bocci, Chiappetta Cajola & Zucca, 2020).

È proprio in questo scarto tra ciò che è documentabile e ciò che rimane sommerso che si collocano molte delle difficoltà sperimentate dagli studenti nei loro percorsi, difficoltà che si manifestano non solo nelle statistiche mancanti, ma nelle pratiche didattiche, nelle interazioni e nelle culture professionali che animano l'Università. In questa prospettiva, le criticità sperimentate dagli studenti con disabilità e DSA non possono essere interpretate come problemi individuali, ma come indicatori del funzionamento istituzionale. Le barriere architettoniche, ancora presenti in diversi Atenei, si intrecciano con ostacoli metodologici e organizzativi che incidono sulla qualità dell'esperienza formativa: pratiche valutative rigide, didattiche prevalentemente trasmissive, limitata formazione dei docenti sulle questioni dell'accessibilità e l'inadeguatezza di alcuni supporti tecnologici rappresentano elementi che, insieme, configurano un contesto non sempre in grado di garantire pari opportunità di apprendimento (Pinnelli et al., 2024).

A tali dimensioni materiali si aggiunge una componente simbolica e culturale che contribuisce a generare forme di esclusione più sottili e pervasive. L'assenza di rappresentazioni della diversità nelle prospettive professionali, la scarsa diffusione di competenze specifiche di didattica inclusiva nei percorsi accademici dei docenti e la mancanza di strategie coordinate per promuovere la partecipazione degli

studenti con bisogni speciali, producono, di fatto, una richiesta implicita di adattamento. Lo studente con disabilità o DSA è spesso chiamato a “normalizzare” la propria presenza all’interno di un sistema che rimane modellato sul paradigma della standardizzazione e della *performance*, demandando sulle soggettività più vulnerabili il peso dell’integrazione.

Le ricerche internazionali e nazionali convergono nel mostrare che un’inclusione universitaria autentica non può essere costruita attraverso l’aggiunta di servizi specialistici, ma richiede un ripensamento profondo delle logiche istituzionali e delle pratiche formative (Moriña, 2017; Moriña & Biagiotti, 2021; Fiorucci et al., 2025).

Nei contesti universitari, l’effettività dell’inclusione dipende in larga misura dalla capacità dei sistemi formativi di costruire relazioni educative significative e di predisporre forme di accompagnamento che sostengano lo sviluppo delle potenzialità di ciascuno. È nella qualità delle interazioni quotidiane e nella responsabilità condivisa dei contesti che si definisce la possibilità per gli studenti con disabilità di vivere percorsi universitari non semplicemente accessibili, ma realmente generativi (Caldin, 2025).

Il quadro che emerge dalle analisi più recenti conferma che le barriere presenti nell’istruzione superiore non si collocano più soltanto nei luoghi fisici, ma proliferano negli ambienti digitali, nei materiali non progettati secondo criteri di accessibilità universale e nelle pratiche valutative che continuano a privilegiare formati standardizzati a discapito della pluralità degli stili cognitivi (De Angelis, 2022; De Angelis et al., 2024). L’accessibilità digitale, in questo senso, non può essere trattata come ambito specialistico o aggiuntivo, ma deve diventare una componente strutturale dell’azione accademica, capace di orientare in modo coerente l’intera filiera educativa, dall’erogazione dei contenuti alla valutazione degli apprendimenti (Fiorucci et al., 2025).

Parallelamente, la vulnerabilità che molti studenti sperimentano non può essere ricondotta a tratti individuali, ma va interpretata come un effetto delle configurazioni organizzative, dei linguaggi professionali e dei modelli culturali attraverso cui l’Università costruisce le proprie pratiche. Quando queste configurazioni si irrigidiscono in procedure non negoziabili o in rappresentazioni

stereotipate della differenza, gli Atenei diventano spazi che generano fragilità; al contrario, quando i contesti sono progettati per ampliare le possibilità di partecipazione, essi diventano luoghi di emancipazione e sviluppo (De Angelis et al., 2024).

Assunta in questa accezione, essa implica un cambiamento sistemico: la vulnerabilità cessa di essere letta come eccezione da gestire e diventa una componente costitutiva dell'esperienza formativa, capace di guidare l'Università verso forme di partecipazione che riconoscono la differenza come risorsa e non come deviazione dalla norma. Questa visione impone un rafforzamento dei Servizi di supporto e di accompagnamento, non solo in termini di risorse materiali, ma soprattutto in termini di qualità delle interazioni e di competenze pedagogiche e relazionali di chi opera al loro interno.

1.4 Politiche e pratiche inclusive in alcuni Atenei italiani

L'elaborazione di politiche e pratiche inclusive negli Atenei italiani si sviluppa oggi in un contesto attraversato da trasformazioni culturali profonde, da un aumento della diversità biografica e cognitiva della popolazione studentesca e da una crescente complessità organizzativa. La presenza sempre più consistente di studenti con disabilità, con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e con Bisogni Educativi Speciali (BES) sollecita le Università a superare approcci frammentari o meramente compensativi, per orientarsi verso un paradigma di inclusione come processo sistemico e trasformativo, capace di interrogare criticamente la *governance*, i servizi, la didattica e le culture accademiche.

Nel complesso, le politiche inclusive negli Atenei italiani si configurano oggi come un campo in transizione: da un modello prevalentemente reattivo e centrato sull'adempimento normativo, verso un modello proattivo che concepisce l'inclusione come responsabilità sistemica, come criterio di qualità formativa e come condizione necessaria per la giustizia educativa.

Affinché questa prospettiva possa tradursi in politiche realmente orientate alla qualità e all'equità, è però necessario disporre di sistemi conoscitivi in grado di restituire con fedeltà la complessità richiamata. Come mostra chiaramente il

Rapporto ANVUR (2022), solo dati strutturati, comparabili e continuativi consentono di trasformare tale complessità in un oggetto di analisi critica e di orientamento strategico per gli Atenei, rendendo possibile individuare con precisione divari, punti di forza e aree di intervento.

Nonostante l'impianto metodologico solido e l'ampiezza della partecipazione, tuttavia, è necessario evidenziare un limite strutturale della ricerca ANVUR, che ne condiziona l'utilizzabilità ai fini di un confronto comparativo tra Atenei. Il rapporto, infatti, si sviluppa prevalentemente come una fotografia d'insieme del sistema universitario italiano, presentando analisi aggregate per tema, quali la tipologia dei servizi erogati, l'accessibilità fisica e digitale, la presenza di personale specializzato, la collocazione organizzativa dei servizi e l'integrazione delle politiche inclusive nella *governance* d'Ateneo, ma non include una mappatura sistematica dei livelli di implementazione delle politiche inclusive nei diversi Atenei.

Nel dettaglio, il documento non offre strumenti comparativi che consentano di distinguere in modo chiaro le diverse configurazioni istituzionali degli Atenei, né propone criteri analitici utili a leggere la qualità, l'ampiezza o l'articolazione dei servizi erogati. Non sono presenti indicatori sintetici o cornici interpretative che permettano di comprendere quali Atenei abbiano sviluppato modalità di implementazione più mature, integrate o coerenti delle politiche inclusive. Manca, inoltre, un'analisi capace di mettere in relazione le pratiche rilevate con variabili contestuali quali i territori, la dimensione degli Atenei o le specificità disciplinari, elementi che risulterebbero decisivi per un'interpretazione pedagogica orientata al miglioramento e alla piena comprensione delle dinamiche in essere.

Va inoltre segnalato che, come dichiarato nella stessa introduzione del rapporto, l'obiettivo della rilevazione non era quello di comparare le *performance*, ma piuttosto di costruire una base conoscitiva condivisa e migliorabile, utile alla programmazione futura. L'accento è posto sul metodo partecipativo adottato, sull'esigenza di consolidare la cultura del dato e sull'avvio di un processo riflessivo che includa anche la voce degli studenti con disabilità e DSA nella valutazione dei Servizi (ANVUR, 2022).

Appare, dunque. opportuno, alla luce di quanto sopra, evitare ogni forma di interpretazione gerarchizzante delle informazioni contenute nel rapporto e considerare i dati presentati come uno stimolo all'elaborazione di modelli di *governance* inclusiva contestualizzati, più che come una base per l'attribuzione di meriti o classificazioni. Ne consegue che, per uno studio approfondito delle pratiche inclusive nelle Università italiane, è necessaria l'integrazione di ulteriori fonti, quali ricerche empiriche, analisi di caso, piani strategici d'Ateneo, dati CNUDD o pubblicazioni scientifiche che approfondiscano le singole esperienze istituzionali con rigore metodologico.

Per colmare, almeno in parte, tale lacuna informativa, si è ritenuto opportuno affiancare alla riflessione teorica e all'analisi del caso di studio un'esplorazione comparativa di alcune esperienze italiane sulla base della documentazione istituzionale e scientifica disponibile selezionate secondo la loro rilevanza pedagogica e organizzativa nella gestione del tutorato. Tale ricognizione non ha finalità classifiche, ma mira a offrire un quadro più articolato delle modalità con cui gli Atenei strutturano il tutorato all'interno dei Servizi per l'inclusione.

L'obiettivo è duplice: da un lato, comprendere più profondamente lo stato dell'arte dei Servizi inclusivi in rapporto alle pratiche di tutorato, superando la frammentarietà dei dati nazionali; dall'altro, individuare modelli, dispositivi e condizioni organizzative che valorizzano la figura del tutor alla pari, con particolare attenzione ai processi di formazione e supervisione. Tale analisi consente di situare criticamente il caso di studio di Roma Tre entro un panorama più ampio, mettendo in luce punti di forza, elementi di innovazione e possibili traiettorie di sviluppo.

L'analisi comparativa rappresenta uno strumento utile per ampliare il quadro di riferimento, confrontando approcci diversi e rilevando convergenze e scarti rispetto al caso di studio approfondito nella sezione successiva.

La selezione degli Atenei oggetto dell'analisi è avvenuta sulla base di criteri qualitativi e documentali. In particolare, sono stati inclusi quegli Atenei che, attraverso fonti ufficiali e portali istituzionali aggiornati, offrono evidenza chiara e articolata di un servizio strutturato rivolto agli studenti con disabilità e DSA, con attenzione esplicita alla formazione e al ruolo educativo dei tutor. Non sono stati presi in considerazione gli Atenei che, pur dichiarando l'erogazione di servizi, non

forniscono documentazione pubblicamente accessibile sulla presenza di percorsi formativi, supervisioni, criteri di selezione o pratiche di accompagnamento per i tutor alla pari.

In tal modo, l'analisi comparativa si configura come uno strumento esplorativo utile non solo a documentare l'esistenza di buone pratiche, ma anche a interrogare il posizionamento pedagogico delle istituzioni universitarie nei confronti del tutorato e della formazione degli studenti-tutor. Si sottolinea infine che l'Università degli Studi Roma Tre non è stata inclusa in questa rassegna, in quanto rappresenta il contesto principale della presente ricerca e sarà trattata in modo approfondito nel paragrafo successivo, proprio in virtù della sua rilevanza nel processo di indagine e di riflessione pedagogica.

L'Università di Padova rappresenta un contesto particolarmente strutturato sul piano dell'inclusione, distinguendosi per l'attenzione sistematica rivolta alla formazione dei soggetti coinvolti nell'erogazione di servizi di supporto agli studenti con disabilità e con DSA, e in particolare alla formazione dei tutor per l'inclusione. All'interno della cornice valoriale esplicitata dall'Ateneo, fondata sui principi di inclusività, accessibilità, trasparenza e fruibilità del sapere, le azioni rivolte alla messa in pratica di una cultura inclusiva e non si limitano all'erogazione di supporti individuali, ma si configurano come un insieme articolato di attività formative e consulenziali rivolte a studenti, docenti, tutor e personale tecnico-amministrativo. Per quanto riguarda specificamente la formazione dei tutor alla pari, l'Università di Padova prevede percorsi strutturati che prevedono seminari informativi *online*, workshop e momenti formativi mirati, finalizzati a fornire competenze trasversali utili a comprendere le difficoltà sperimentate dalle studentesse e dagli studenti afferenti al Settore Inclusione. Tali percorsi affrontano temi legati alle difficoltà di apprendimento, alle strategie di supporto allo studio, all'accessibilità dei materiali didattici e all'uso consapevole degli strumenti compensativi.

La formazione iniziale dei tutor per l'inclusione è integrata da requisiti chiari e formalizzati: per il conseguimento dell'*Open Badge* "Tutor per l'inclusione" il tutor deve aver partecipato alla formazione prevista, svolto almeno 25 ore di attività tutoriale e aver completato un questionario e una relazione finale. Il riconoscimento delle competenze acquisite attraverso l'*Open Badge* segnala una scelta istituzionale

orientata alla valorizzazione delle competenze trasversali maturate dai tutor nel corso dell'esperienza.

Inoltre, accanto alla formazione rivolta specificamente ai tutor, l'Ateneo promuove un ampio ventaglio di azioni formative che contribuiscono alla costruzione di contesti inclusivi: seminari e laboratori offerti agli studenti, formazione sulla didattica accessibile rivolta a docenti e personale amministrativo, workshop nelle strutture didattiche, formazione per le commissioni scientifiche coinvolte nelle prove di accesso ai Corsi di Laurea e percorsi di formazione nell'ambito del *Teaching for Learning* (T4L). In tale quadro, la formazione dei tutor si inserisce in una logica di sistema, in cui l'inclusione non è delegata a singole figure, ma sostenuta da una pluralità di interventi coordinati.

Nel complesso, l'esperienza dell'Università di Padova mostra come la formazione dei tutor alla pari possa essere concepita non come intervento accessorio, ma come componente strutturale delle politiche inclusive di Ateneo, fondata su un investimento esplicito in termini di formazione, riconoscimento delle competenze e integrazione con le azioni rivolte agli altri attori della comunità universitaria¹.

Un'ulteriore Ateneo preso in analisi è quello dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca nel quale le attività di supporto agli studenti con disabilità e con DSA sono articolate attraverso il servizio Spazio B.Inclusion, che prevede il coinvolgimento di studenti collaboratori selezionati tramite bandi di collaborazione studentesca (150 ore). Il Bando n. 114 a.a. 2025/2026 definisce in modo puntuale il quadro organizzativo, formativo e di accompagnamento entro cui si colloca l'attività degli operatori, rendendo esplicita l'attenzione dell'Ateneo non solo alla dimensione operativa del Servizio, ma anche ai momenti di formazione e supervisione delle figure che operano al suo interno.

Nel corso dei dodici mesi di collaborazione, agli operatori è richiesta la partecipazione obbligatoria a riunioni d'*équipe* mensili, della durata indicativa di due ore, che rappresentano il principale spazio di confronto collettivo e di monitoraggio dell'andamento delle attività e dell'esperienza complessiva dell'erogazione dei servizi offerti. Le riunioni d'*équipe* sono esplicitamente

¹ Sito ufficiale dell'Università di Padova: <https://www.unipd.it/formazione-consulenza-contesti-inclusivi> (Ultima consultazione 2 dicembre 2025).

riconosciute come momenti fondamentali di condivisione tra le persone operanti all'interno di Spazio B.Inclusion e come occasione strutturata di riflessione sull'operatività, configurandosi, appunto, come dispositivo di monitoraggio di gruppo. Le ore di presenza aggiuntive maturate attraverso tali incontri, eccedenti le dieci ore settimanali di servizio, vengono successivamente recuperate secondo accordi organizzativi con il Servizio.

Accanto a questi momenti di confronto collettivo, il bando prevede incontri di formazione obbligatori, con cadenza mensile e durata di circa due ore, il cui calendario viene definito all'avvio del progetto. La formazione è orientata a un approfondimento teorico delle tematiche relative all'inclusione, alle diverse tipologie di disabilità e ai disturbi specifici dell'apprendimento attraverso il coinvolgimento di docenti esperti, ed è integrata da incontri di carattere esperienziale focalizzati sul ruolo dell'operatore nella relazione d'aiuto in ambito disabilità e DSA. Pur essendo obbligatoria, la formazione non è conteggiata come orario di servizio, a segnalare una distinzione formale tra tempo di lavoro e tempo formativo, che tuttavia viene riconosciuto a conclusione della collaborazione tramite il rilascio di un *Open Badge*.

Il bando definisce inoltre in modo preciso le condizioni di partecipazione alle attività formative e di *équipe*, prevedendo un numero massimo di assenze non giustificate per l'ottenimento dell'*Open Badge* e specificando le casistiche in cui le assenze possono essere giustificate (esami, tirocini o attività formative obbligatorie), previa presentazione di idonea certificazione. Tale regolamentazione evidenzia un'impostazione organizzativa attenta alla continuità del percorso formativo e alla responsabilizzazione degli operatori rispetto agli impegni assunti. Un ulteriore elemento qualificante del modello adottato da Spazio B.Inclusion è rappresentato dalla previsione di incontri di monitoraggio individuale: nel corso della collaborazione, ciascun operatore ha la possibilità di svolgere tre incontri con una psicologa del Servizio, finalizzati alla supervisione dell'andamento dell'attività, allo sviluppo delle competenze e al benessere personale degli studenti collaboratori. La presenza di uno spazio di monitoraggio individuale esplicita il riconoscimento delle implicazioni emotive e relazionali del loro ruolo e introduce

una forma strutturata di accompagnamento, che affianca i momenti di confronto collettivo.

Nel complesso, la collaborazione al Servizio, delineata dal bando dell'Università di Milano-Bicocca mostra come la formazione e il supporto agli operatori per l'inclusione siano concepiti come elementi strutturali dell'organizzazione, attraverso un intreccio di momenti formativi teorici, spazi di confronto in *équipe* e supervisioni individuali. Pur collocandosi all'interno di un modello di collaborazione studentesca, tale impostazione rende visibile una concezione del tutorato che riconosce la necessità di accompagnare l'agire di supporto con dispositivi di formazione e monitoraggio, in una logica che va oltre la sola dimensione esecutiva del ruolo di accompagnamento².

Presso l'Università di Genova, l'avvio delle attività di tutorato a supporto di studentesse e studenti con disabilità e con DSA è subordinato a una fase iniziale di formazione propedeutica, prevista come condizione necessaria prima dell'accettazione formale dell'incarico e dell'inizio delle attività.

La formazione propedeutica si articola in un insieme di corsi obbligatori, erogati sia in presenza sia a distanza, alcuni dei quali non prevedono l'inserimento delle ore nel registro *online*, mentre altri sono riconosciuti come ore di attività esclusivamente per specifici profili di tutor. In particolare, sono previsti due corsi: un corso di formazione per tutor alla pari e un corso di formazione specifico per tutor alla pari (Art. 17), entrambi obbligatori e propedeutici allo svolgimento dell'attività. Tali corsi si svolgono in presenza presso l'aula formazione dell'Ateneo e sono richiesti anche ai tutor che abbiano già maturato esperienze pregresse di tutorato, a segnalare l'intento di uniformare le condizioni formative di accesso al ruolo.

Accanto alla formazione in presenza, l'Ateneo prevede, come già evidenziato, una serie di percorsi formativi obbligatori a distanza, rivolti in particolare ai tutor alla prima esperienza. Tra gli argomenti trattati da tali corsi rientrano: la formazione generale sulla sicurezza e salute nei luoghi di lavoro e il corso sulla *privacy* e la protezione dei dati personali. Tali percorsi, pur non essendo specificamente

² Si veda quanto ripostato nel Bando di selezione dei tutor: <https://www.unimib.it/ateneo/gare-e-concorsi/bando-n-114-5> (Ultima consultazione 2 dicembre 2025).

orientati alle dimensioni pedagogiche o relazionali del tutorato, configurano un insieme di prerequisiti formativi ritenuti necessari per l'accesso all'attività.

È inoltre previsto, per i tutor alla pari afferenti a specifici profili (Profilo B), un corso di formazione obbligatorio con inserimento delle ore nel registro, relativo alla formazione specifica per il personale d'ufficio a rischio basso, riconosciuto esclusivamente ai tutor che svolgono il corso per la prima volta nel corso della propria carriera.

Solo al termine della frequenza di tutti i corsi obbligatori previsti è possibile procedere all'accettazione formale dell'incarico di tutorato attraverso i servizi *online* dell'Ateneo. L'inizio effettivo dell'attività è inoltre subordinato alla risposta alle richieste di disponibilità inviate dal Settore competente, a conferma di una scansione procedurale che separa nettamente la fase formativa preliminare dall'avvio operativo del servizio.

Nel complesso, il modello adottato dall'Università di Genova mostra un'elevata formalizzazione della formazione propedeutica, concepita come prerequisito indispensabile per l'esercizio del ruolo tutoriale. La presenza di un articolato sistema di corsi obbligatori prima dell'inizio delle attività evidenzia l'attenzione dell'Ateneo alla regolamentazione dell'accesso al tutorato; tuttavia, va segnalato che sulla base delle informazioni disponibili, la formazione appare prevalentemente orientata a dimensioni procedurali, normative e di sicurezza, lasciando meno esplicitata, sul piano documentale, la strutturazione di dispositivi specificamente dedicati all'elaborazione riflessiva dell'esperienza tutoriale e alle competenze pedagogico-relazionali del ruolo³.

Anche nell'Università di Bologna si rileva un sistema di tutorato alla pari inserito all'interno del Servizio per gli studenti con Disabilità e con DSA. Nelle *Linee guida operative per Tutor alla Pari* compare esplicitamente la dicitura relativa a una formazione obbligatoria prevista per i tutor selezionati e nel video informativo pubblicato sulla pagina dedicata al *Tutor alla pari* dell'Ateneo, viene specificato che possono candidarsi studenti sotto i 30 anni iscritti a un corso di laurea magistrale o agli ultimi due anni di un corso di laurea a ciclo unico e che, anche in assenza di

³ Sito ufficiale Università di Genova: <https://unige.it/disabilita-dsa/avvio-tutorato> (Ultima consultazione 2 dicembre 2025).

esperienze pregresse, i candidati selezionati verranno formati su tutti gli aspetti necessari allo svolgimento dell'attività. Tuttavia, sia nelle Linee guida operative sia nei materiali informativi disponibili, non compaiono indicazioni puntuali in merito ai contenuti, alle modalità, alla durata o alle articolazioni della formazione prevista. Nel complesso, l'esperienza dell'Università di Bologna mostra una chiara formalizzazione istituzionale del tutorato alla pari e il riconoscimento esplicito della necessità di una formazione dei tutor, pur lasciando aperta, sul piano documentale, la questione relativa alla strutturazione pedagogica di tale formazione⁴.

Presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, il servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA prevede il coinvolgimento di studenti senior selezionati tramite bando pubblico per lo svolgimento di attività di accompagnamento e affiancamento alle attività didattiche. Il bando relativo all'anno accademico 2025/2026, pubblicato nella sezione del sito dedicata ai *Servizi agli studenti e alle studentesse con disabilità e DSA*, disciplina in modo esplicito le condizioni formative e di supervisione connesse allo svolgimento del ruolo tutoriale.

Gli studenti risultati idonei all'assegnazione degli assegni di tutorato sono tenuti a frequentare obbligatoriamente un percorso di formazione su tematiche di natura legislativa, clinica e psico-pedagogica, erogato attraverso la piattaforma *e-learning* dell'Ateneo. La formazione, pur non rientrando nel computo orario dell'attività lavorativa, è indicata come condizione necessaria per l'avvio del servizio e si conclude con il rilascio di un attestato di partecipazione, a segnalare un riconoscimento formale del percorso svolto.

Accanto alla formazione iniziale, il bando prevede in modo esplicito la partecipazione obbligatoria ad attività di supervisione, con cadenza mensile, da parte dei tutor specialistici. La supervisione è indicata come parte integrante delle mansioni connesse allo svolgimento del ruolo di tutor senior, configurandosi come dispositivo strutturato di accompagnamento dell'attività e di supporto all'operatività nel tempo.

Nel complesso, il modello adottato dall'Università di Bari Aldo Moro rende visibile un'impostazione in cui il tutorato per studenti con disabilità e con DSA è sostenuto

⁴ Sito ufficiale Università di Bologna: <https://site.unibo.it/studenti-con-disabilita-e-dsa/it/tutor-alla-pari#:~:text=Per%20beneficiare%20dell'assegno%20di,della%20disabilit%C3%A0%20e%20dei%20DSA>. (Ultima consultazione 2 dicembre 2025).

da dispositivi formativi e di supervisione esplicitamente dichiarati, che affiancano l'attività di accompagnamento didattico e segnala il riconoscimento istituzionale della complessità del ruolo tutoriale e della necessità di sostenere l'agire dei tutor attraverso momenti strutturati di apprendimento e di confronto, all'interno di una cornice organizzativa formalizzata⁵.

Al fine di offrire una sintesi comparativa dei principali elementi rilevati nelle università analizzate, si propone di seguito una tabella (Tabella 1) che evidenzia in forma schematica le caratteristiche organizzative dei servizi per studenti con disabilità e DSA, la presenza e il ruolo dei tutor alla pari, le modalità di formazione e supervisione previste, nonché le fonti documentali di riferimento. Questa rappresentazione grafica ha lo scopo di rendere immediatamente visibile la varietà e la qualità delle pratiche inclusive osservate, supportando l'analisi comparativa condotta nel presente paragrafo.

⁵ Sito ufficiale Università di Bari Aldo Moro: <https://www.uniba.it/it/studenti/servizi-disabilita-dsa/bandi-e-selezioni/2025-2026> (Ultima consultazione 2 dicembre 2025).

Ateneo	Servizio per studenti con disabilità e DSA	Figura del tutor alla pari	Formazione iniziale	Formazione <i>in itinere</i> / supervisione	Riconoscimento delle competenze
Padova	Settore Inclusione	Tutor per l'inclusione	Percorso strutturato con seminari informativi <i>online</i> , workshop e momenti formativi mirati	Inserita in un sistema articolato di azioni formative (studenti, docenti, personale); accompagnamento nel quadro <i>Teaching for Learning</i> (T4L)	<i>Open Badge</i> "Tutor per l'inclusione" (frequenza formazione, ≥25 ore tutorato, relazione finale)
Milano-Bicocca	Spazio B. Inclusion	Studenti collaboratori (150 ore)	Incontri formativi obbligatori mensili (temi inclusione, disabilità, DSA, ruolo relazionale)	Riunioni d'équipe mensili; 3 incontri individuali di monitoraggio con psicologa del Servizio	<i>Open Badge</i> a conclusione della collaborazione
Genova	Settore Disabilità e DSA	Tutor alla pari	Formazione propedeutica obbligatoria (corsi in presenza e a distanza)	Non esplicitata, sul piano documentale, una supervisione riflessiva strutturata	Non indicato
Bologna	Servizio per studenti con Disabilità e DSA	Tutor alla pari	Formazione obbligatoria dichiarata	Non specificata nei contenuti, nelle modalità e nella durata	Non indicato
Bari Aldo Moro	Servizi per studenti con disabilità e DSA	Tutor senior	Formazione obbligatoria su temi legislativi, clinici e psico-pedagogici (<i>e-learning</i>)	Supervisione obbligatoria mensile per tutor specialistici	Attestato di partecipazione

Tabella 1 - Confronto documentario tra servizi universitari rivolti a studenti con disabilità e DSA e dispositivi di formazione e supervisione dei tutor alla pari nei principali Atenei italiani esaminati (elaborazione a partire da fonti istituzionali ufficiali, aggiornate al 2 dicembre 2025)

Attraverso questa analisi documentaria condotta all'interno della presente ricerca dottorale, si è potuto osservare che la figura dello studente tutor alla pari sta progressivamente assumendo una centralità educativa, andando ben oltre la funzione di supporto tecnico o logistico. Nei contesti osservati, essa si configura

come soggetto educativo che necessita di accompagnamento, di formazione strutturata e di riconoscimento istituzionale. I modelli qui analizzati offrono pertanto un contributo rilevante alla costruzione di un *framework* teorico e pratico per il tutorato universitario, che sarà rielaborato nel capitolo successivo a partire dal caso studio dell'Università degli Studi Roma Tre.

L'inclusione universitaria, per essere effettiva, deve divenire parte integrante della cultura organizzativa dell'Ateneo, coinvolgendo le politiche, le pratiche e le relazioni. Sulla base di tali presupposti sarà possibile costruire un'Università realmente democratica, equa e generativa, capace di accogliere la complessità dei percorsi di vita e formativi di tutte le studentesse e di tutti gli studenti.

1.5 Il contesto dell'Ateneo Roma Tre: storia e sviluppo dei servizi inclusivi

L'Università degli Studi Roma Tre si configura come un esempio significativo di impegno sistemico nell'ambito dell'inclusione universitaria avendo sviluppato nel tempo una rete strutturata di servizi e dispositivi a supporto degli studenti con disabilità, con DSA e con BES divenendo un punto di riferimento nel panorama universitario italiano per le politiche e le pratiche inclusive messe in atto a sostegno del diritto allo studio. L'istituzione dell'Ufficio studenti con disabilità e con DSA e l'attivazione del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA in tutti i tredici Dipartimenti dell'Ateneo ha rappresentato un punto di svolta in tale direzione.

Fin dalla sua fondazione, nel 1992, l'Ateneo ha intrapreso un percorso articolato e progressivo di sensibilizzazione, istituzionalizzazione e innovazione dei servizi, in linea con l'evoluzione della normativa internazionale e nazionale (ONU, 2006; Legge 104/92; Legge 17/99; Legge 170/2010) e con le più avanzate prospettive pedagogiche in materia di inclusione.

La *governance* dell'inclusione è stata, poi, ulteriormente rafforzata dalla figura della Delegata del Rettore alle politiche inclusive, il cui ruolo non è solo rappresentativo, ma strategico in quanto partecipa alla pianificazione delle politiche accademiche, coordina la rete dei Referenti nei dipartimenti, promuove iniziative culturali e formative, supervisiona le attività del Servizio e agisce come garante dei

diritti degli studenti in condizione di vulnerabilità, svolgendo un ruolo di regia istituzionale e rappresentanza nei tavoli nazionali. La partecipazione attiva dell'Ateneo alla rete nazionale e alle iniziative di confronto interuniversitario ha consentito, inoltre, di adottare buone pratiche condivise, promuovere innovazioni metodologiche e consolidare una cultura dell'inclusione capillare e sistemica.

Va sottolineato che l'idea di una struttura volta ad offrire risposte adeguate ai bisogni delle persone con disabilità si trovava già nel pensiero del professor Roberto Zavalloni (docente di Pedagogia Speciale dal 1964 presso l'Università di Roma) che nel 1983 propose l'istituzione del Laboratorio di tecnologie per l'handicap. L'attività di ricerca, orientata all'integrazione degli studenti dentro l'Università prevedeva la figura del Counsellor-Tutor per informare, orientare e individuare strategie personalizzate per le studentesse e gli studenti con disabilità.

In particolare, a seguito dell'incremento crescente delle iscrizioni degli studenti con disabilità si è pensato alla creazione di un Servizio di Tutorato di Facoltà nato in collaborazione con il Centro di Accoglienza Disabili di Ateneo. Tale Centro di Roma Tre forniva informazioni per un orientamento generale relativo alle scelte universitarie e agli sbocchi post-lauream, provvedeva al censimento degli studenti, alla facilitazione degli iter burocratici, all'individuazione e alla riduzione di barriere architettoniche, al servizio di interpretariato e di facilitazione alla comunicazione. L'attuale Servizio di tutorato per studenti con disabilità è nato, ufficialmente, nell'a.a. 2000-2001 per sostenere l'integrazione degli studenti con disabilità della Facoltà di Scienze della Formazione poiché era emerso che per gli studenti con disabilità esistessero elementi di rischio rappresentati dalla "non conoscenza" della vita universitaria, delle sue offerte e delle possibilità culturali, politiche e sociali di cui potevano usufruire. Dalle richieste di "aiuto" è nata la proposta del *Counselling* integrato con il Tutorato didattico, per elaborare modalità di studio e di socializzazione adeguate nelle fasi "problematiche" come: disorientamento iniziale, preparazione degli esami, valutazione, tirocinio, laurea, partecipazione alla vita universitaria, inserimento nel mondo del lavoro. Vi era la possibilità di usufruire di diverse tipologie di *counselling*: per disagio, insuccesso e difficoltà; per abbandono del corso di studi; per difficoltà di relazione; per sussidi e ausili. Gli obiettivi sottesi erano: fornire pari opportunità di apprendimento agli studenti con disabilità, con

strumenti e strategie specifiche; perfezionare il percorso formativo attraverso l'accessibilità ai contenuti culturali; facilitare il processo di integrazione attraverso la didattica; stimolare la collaborazione degli studenti alla ricerca universitaria sull'integrazione delle diversità. Le metodologie utilizzate in tale prospettiva erano focalizzate sulla dimensione relazionale sia a livello individuale, come attenzione rivolta a ciascuno studente, alla sua formazione, alle sue attività e abilità nello studio, alla sua vita e ai suoi progetti, sia a livello di gruppo, come attenzione alla natura e alla qualità delle relazioni all'interno dei gruppi, in cui gli studenti si organizzano, sia a livello istituzionale, come attenzione di tipo normativo e organizzativo alla qualità della vita e al clima relazionale dentro l'Università.

L'Ufficio studenti con disabilità e con DSA nel tempo ha avuto diverse evoluzioni e ad oggi opera in sinergia con il *Sistema inclusione* che si configura come una rete articolata e sinergica di figure competenti in materia di inclusione quali la Delegata del Rettore alla disabilità, ai DSA e all'inclusione, l'Ufficio per gli studenti con disabilità e con DSA di Ateneo, una referente per gli studenti con DSA di Ateneo, i docenti Referenti dei singoli Dipartimenti, il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e gli studenti-tutor alla pari. Questa rete agisce in modo integrato per garantire accoglienza, orientamento, accompagnamento nella carriera universitaria, mediazione didattica, supporto emotivo e relazionale, accesso a tecnologie assistive e personalizzazione dei percorsi. Va sottolineato che la figura del Referente di Dipartimento per il Servizio di tutorato rivolto a studentesse e studenti con disabilità e con DSA non sia prevista da alcuna disposizione normativa nazionale né contemplata nei documenti ministeriali. Si tratta, piuttosto, di una figura istituita autonomamente dall'Università Roma Tre, nell'ambito di una progettualità inclusiva maturata a livello di *governance* di Ateneo. L'introduzione di tale ruolo risponde all'esigenza di garantire un presidio costante e qualificato all'interno di ciascun Dipartimento, capace di coordinare localmente le attività di tutorato, dialogare in modo diretto con i tutor alla pari, i docenti e il personale tecnico-amministrativo, e favorire l'integrazione tra le politiche di inclusione e le specificità dei contesti disciplinari. Questa scelta organizzativa, sebbene non formalmente obbligatoria, ha dimostrato nel tempo una notevole efficacia nel rendere più coerente e diffusa l'attuazione dei principi inclusivi, assicurando una maggiore

prossimità ai bisogni degli studenti e una più agevole interlocuzione tra le diverse componenti istituzionali.

Per quanto concerne gli studenti-tutor alla pari vi è una selezione tramite bandi pubblici annuali, sulla base di criteri di competenza, di motivazione e di disponibilità, una formazione obbligatoria e un affiancamento da parte di figure di tutor senior, presenti nel Servizio da più di due anni accademici consecutivi, e che svolgono funzioni di organizzazione e coordinamento dei tutor.

In particolare, il tutorato alla pari rappresenta uno dei pilastri più solidi della strategia inclusiva dell'Ateneo in quanto, come appena precisato si tratta di studenti appositamente selezionati e formati che affiancano i colleghi in un'ottica di sostegno orizzontale, basato sull'empatia, sulla condivisione di tecniche di studio, saperi, esperienze e sulla costruzione di relazioni significative. Al contempo lo studente-tutor, in stretta connessione con il Referente del Dipartimento di afferenza, funge da snodo tra lo studente tutorato e tutto il sistema accademico nel quale esso stesso è inserito. Questo doppio asse del tutorato alla pari, verticale e orizzontale, consente di rispondere sia ai bisogni formativi sia a quelli organizzativi, relazionali ed emotivi.

Inoltre, al fine di regolamentare le pratiche inclusive all'interno dell'Ateneo, dal 2020 è stato redatto, ad opera della Delegata del Rettore, dei Referenti e dell'Ufficio Studenti con disabilità e con DSA un *Vademecum per studenti con disabilità e con DSA* che ha visto un recente aggiornamento (aprile 2024) e ampliamento sia in termini di figure coinvolte nella redazione dello stesso, in quanto ha collaborato alla stesura anche il Servizio di Tutorato di Ateneo per gli studenti con DSA, sia in termini di approfondimento teorico e pratico-applicativo. Nello specifico, nel *Vademecum per studenti con disabilità e con DSA* (2024), l'Università descrive la gamma articolata e integrata di misure di supporto offerte agli studenti che ne hanno diritto, orientate alla rimozione delle barriere fisiche, didattiche, comunicative e relazionali che possono ostacolare la loro esperienza accademica. Fra le principali misure messe a disposizione degli studenti troviamo:

- Servizi di accoglienza e orientamento, attivati già in fase pre-immatricolazione, per accompagnare lo studente nell'inserimento e nella conoscenza dell'offerta formativa. Questi servizi comprendono colloqui

individuali, open day accessibili, consulenze su modalità di iscrizione e possibilità di adattamento del percorso formativo.

- Tutorato didattico e tutorato specializzato, erogati da studenti senior selezionati e formati, che supportano nello studio individuale, nella rielaborazione dei contenuti disciplinari e nella gestione del tempo e del carico cognitivo. Il tutorato viene erogato sia in presenza che a distanza, attraverso piattaforme accessibili, e comprende anche attività di supporto motivazionale e orientamento allo studio autonomo.
- Ausili tecnologici e dispositivi compensativi all'avanguardia, personalizzati sulla base delle esigenze funzionali degli studenti (*screen reader*, *software OCR*, dispositivi Braille, software di sintesi vocale, mappe concettuali digitali, registratori digitali, tastiere alternative e software per la predizione del testo). L'Ateneo fornisce anche una consulenza specifica per la scelta e l'uso degli ausili più appropriati in base al profilo funzionale dello studente.
- Personalizzazione degli esami con modalità flessibili (prove orali in alternativa allo scritto, tempi aggiuntivi, possibilità di svolgere l'esame con il supporto di un tutor o di un assistente, uso di mappe concettuali, supporti visivi, mediatori simbolici). Gli studenti possono presentare istanze specifiche agli Uffici competenti e ricevere indicazioni per una gestione efficace degli appelli d'esame.
- Accesso a servizi di consulenza psicologica, supporto motivazionale e benessere accademico, gestiti da professionisti interni o convenzionati. Tali servizi sono disponibili per affrontare situazioni di stress, ansia da prestazione, difficoltà relazionali e problematiche legate all'identità studentesca o all'adattamento all'ambiente universitario.
- Digitalizzazione e adattamento dei materiali didattici, su richiesta degli studenti, anche in accordo con i docenti referenti. Questo comprende la trascrizione dei testi, la sintesi audio, l'adattamento in formato digitale accessibile (PDF leggibili da *screen reader*) e la creazione di presentazioni inclusive.

L'Università prevede anche servizi di accompagnamento logistico per studenti con disabilità motorie, sensoriali o gravi patologie, interventi di mediazione per

l'accesso agli spazi e alle risorse digitali, supporti tecnologici personalizzati, materiali in formato accessibile e l'uso di software compensativi.

L'Ufficio studenti con disabilità e con DSA ha istituito, inoltre, una banca dati interna per la gestione delle informazioni e dei profili degli studenti con disabilità e DSA, al fine di garantire un monitoraggio costante delle esigenze di ogni studentessa e ogni studente e un aggiornamento tempestivo dei servizi erogati.

Un ulteriore intervento significativo realizzato dall'Ateneo Roma Tre riguarda il rinnovamento delle pagine web dedicate al *Sistema Inclusione* (gennaio-marzo 2026). Il portale del Servizio consente agli studenti, sia futuri che iscritti, in maniera semplice e intuitiva, di gestire le richieste di ausili, accedere alla documentazione dedicata e mantenere un dialogo costante con il personale di riferimento.

In particolare, per tutte le studentesse e gli studenti che ne fanno richiesta e che sono in possesso di una certificazione di disabilità o DSA l'accesso ai servizi inizia con un colloquio di accoglienza, finalizzato all'analisi dei bisogni educativi e delle eventuali barriere presenti e che possono ostacolare l'accesso e la permanenza all'interno del percorso universitario. Questo momento rappresenta non solo un passaggio informativo, ma anche un'occasione di ascolto e orientamento, volto a favorire la costruzione di un percorso coerente con le esigenze individuali. Da tale analisi scaturisce, su richiesta, un primo contatto con il Referente del Dipartimento di afferenza e l'assegnazione di uno studente-tutor alla pari con il quale si può procedere alla predisposizione di un Piano individualizzato, che individua gli strumenti compensativi e le misure dispensative necessarie, esplicitando modalità organizzative, didattiche e valutative adatte al singolo studente.

Il piano viene condiviso, dove necessario, con i docenti delle diverse discipline tramite comunicazioni formali e riservate, a tutela della *privacy* e della dignità della persona. Tale condivisione promuove la corresponsabilità educativa e la flessibilità didattica, sollecitando il anche corpo docente a rivedere prassi consolidate alla luce di nuovi bisogni, nel quadro di una didattica inclusiva e non adattativa. L'inclusione viene così intesa non come intervento speciale su un soggetto deviante dalla norma, ma come riprogettazione sistemica degli ambienti formativi.

Nel Dipartimento di Scienze della Formazione, in particolare, il Servizio per studenti con disabilità e con DSA è supportato da un ufficio dedicato, presidiato

dalla docente Referente di Dipartimento e da personale tecnico-amministrativo appositamente assegnato. Tale struttura mantiene un dialogo operativo continuo con la Direzione del Dipartimento, con le segreterie didattiche, con i coordinatori dei Corsi di Laurea e con la Delegata del Rettore, garantendo coerenza con le politiche di Ateneo e gli indirizzi delle Linee guida della CNUDD (2024).

Un ulteriore ambito di intervento riguarda la formazione del personale docente neoassunto e tecnico-amministrativo. L'Ateneo promuove regolarmente seminari, workshop e moduli formativi su temi come il linguaggio inclusivo, l'accessibilità digitale, l'UDL e la gestione dei bisogni educativi speciali. Tali attività non solo accrescono le competenze del personale, ma alimentano un cambiamento culturale che riguarda la concezione stessa dell'Università come spazio pubblico aperto e democratico. Inoltre, viene incoraggiata la partecipazione attiva degli studenti tutorati nella valutazione e co-progettazione dei servizi, attraverso questionari, *focus group* e momenti di restituzione collettiva. In questo modo, l'inclusione si configura come processo dinamico e partecipato, che non si esaurisce nell'erogazione di servizi, ma implica la trasformazione dei contesti, delle relazioni e della cultura accademica. Questa prospettiva trova piena espressione nella cura posta dall'Ateneo alla dimensione culturale e partecipativa dell'inclusione, intesa come costruzione condivisa di significati, pratiche e responsabilità all'interno della comunità universitaria.

L'Università Roma Tre, in particolare presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, favorisce l'organizzazione di eventi pubblici, seminari, giornate tematiche e laboratori interdisciplinari mirati a promuovere consapevolezza diffusa, riflessività collettiva e senso di corresponsabilità tra tutte le componenti istituzionali e il territorio. L'inclusione non è dunque concepita come competenza delegata unicamente ai Servizi di supporto didattico o amministrativo, ma come processo trasformativo che attraversa le relazioni e le politiche, coinvolgendo in modo integrato docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e organi di *governance*.

L'Università degli Studi Roma Tre, inoltre, mostra particolare attenzione anche alla transizione delle studentesse e degli studenti con disabilità e con DSA tra scuola e Università, nonché tra Università e mondo del lavoro. Attraverso percorsi di

orientamento personalizzati, attività di *placement* inclusivo e convenzioni con enti pubblici e privati, l'Ateneo accompagna gli studenti nel percorso verso l'autonomia professionale, contribuendo all'attuazione della Legge 68/1999 sul collocamento mirato che mira a favorire l'inserimento e l'integrazione lavorativa delle persone con disabilità e di altre categorie protette, al fine di garantire un inserimento lavorativo efficace e duraturo.

Pur in presenza di traguardi importanti, l'Ateneo continua a lavorare per colmare le criticità ancora esistenti, tra queste si segnalano: l'uniformazione dei criteri valutativi nei Dipartimenti e la formazione obbligatoria dell'intero corpo docente su tematiche inclusive.

Il modello inclusivo adottato dall'Università Roma Tre si configura, dunque, come un'esperienza in continua trasformazione, fondata su una visione pedagogica che riconosce l'educazione inclusiva come pratica sociale, politica e relazionale. Si potrebbe affermare che l'intento culturale e attuativo che traspare dalle azioni introdotte dall'Ateneo Roma Tre, in termini di diffusione di cultura, pratiche e processi inclusivi sia quello di passare da una concezione dell'inclusione meramente tecnica o amministrativa, ad una strutturalmente connessa alla produzione di giustizia epistemica (Fricker, 2007) e alla responsabilità istituzionale nei confronti delle soggettività marginalizzate. Un Ateneo che, pur nella sua specificità territoriale e storica, offre spunti generativi per ripensare il ruolo dell'Università pubblica come spazio di emancipazione, equità e cittadinanza democratica (Freire, 1970; Giroux, 2024).

Capitolo 2 - Gli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA e il *peer tutoring* in Università

Il Capitolo 2 inquadra la figura degli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA come ruolo che svolge una funzione di mediazione educativa e istituzionale, nella quale si intrecciano le pratiche di supporto, i processi di apprendimento maturati nell'esperienza e le responsabilità dell'Università di costruire contesti realmente accessibili e inclusivi. Muovendo dalla definizione di tutorato tra pari e dalle sue dimensioni relazionali, il capitolo approfondisce i principali modelli teorici che ne evidenziano la funzione formativa, mostrando come il tutorato si configuri come spazio dialogico e cooperativo di costruzione condivisa dell'apprendimento. Il capitolo approfondisce quindi le specificità del tutorato rivolto a studenti con disabilità e con DSA, evidenziandone le potenzialità e le criticità in relazione alla mediazione dell'esperienza universitaria, alla costruzione di condizioni di accessibilità e ai processi di riconoscimento e partecipazione degli studenti tutorati nella vita accademica. In chiusura, viene analizzato il modello sviluppato dall'Università Roma Tre, presentato come esperienza organizzativa in cui selezione, formazione e supervisione contribuiscono alla costruzione di un sistema di tutorato capace di sostenere processi di inclusione, partecipazione e responsabilità educativa condivisa.

2.1 Il tutorato alla pari: definizione e caratteristiche

Il *peer tutoring* (Topping, 1997) può essere definito come un'attività svolta da persone che non sono insegnanti professionisti e che consiste nell'aiuto e sostegno all'apprendimento di altri in modo interattivo, intenzionale e sistematico. Di solito si fa su base uno ad uno (Topping, 2000). In ambito scolastico, il *tutoring* consiste nell'insegnamento reciproco tra pari, compagni di classe o meno, dove uno studente svolge il ruolo di "tutor", cioè colui che insegna al compagno, che è il "tutee" o tutorato.

Nel corso del tempo, il *peer tutoring* ha assunto configurazioni differenti in relazione all'età dei partecipanti, agli obiettivi formativi e ai contesti educativi nei

quali viene attivato e, in ogni caso, il tutor non coincide con una figura esperta o professionalizzata, ma con uno studente che dispone di un livello di esperienza o di competenza sufficientemente avanzato da poter sostenere l'altro nei processi di apprendimento e partecipazione (Topping, 2000). È in questa prossimità, come sottolineato dalla letteratura internazionale (Falchikov, 2001; Topping, 2005), che si situano i caratteri distintivi del *peer tutoring*: l'orizzontalità, la reciprocità e la co-costruzione.

Proprio per la complessità delle dinamiche relazionali e formative implicate, la letteratura sottolinea la necessità che il tutorato non venga considerato come pratica spontanea o improvvisata, ma come esperienza che richiede dispositivi di formazione, accompagnamento e supervisione capaci di sostenere i tutor sia sul piano operativo sia sul piano riflessivo. Tale esigenza appare particolarmente rilevante nei contesti inclusivi, nei quali il tutorato si confronta con situazioni educative caratterizzate da bisogni differenziati, vulnerabilità e richieste di mediazione sempre più articolate (Topping, 2000; Falchikov, 2001).

Questa metodologia ha radici storiche molto antiche e nel corso dei secoli è stata variamente utilizzata, viene, infatti, fatta risalire all'antica Grecia di Aristotele, alla Roma di Quintiliano nel I secolo d.C., e si ritrova nella scuola gesuitica e in Comenio (XVII secolo). Torna in auge nell'India coloniale dove Andrew Bell (1789) sviluppò il metodo del "mutuo insegnamento" e fondò una scuola per gli orfani dei soldati inglesi morti in guerra e nell'Inghilterra della prima industrializzazione con Joseph Lancaster che nel 1798 aprì a Londra una scuola per i figli degli operai.

La rinascita di questa metodologia negli anni '60-'70 si deve alle crescenti esigenze di integrazione sociale nei paesi più industrializzati. Negli Stati Uniti alcuni programmi di *Tutoring* vennero, infatti, utilizzati per promuovere possibili soluzioni ai problemi di integrazione sociale. Furono sperimentati programmi di insegnamento reciproco inter-età, focalizzati soprattutto sullo sviluppo di relazioni sociali significative tra i partecipanti in ambito scolastico ma anche sullo sviluppo di abilità di lettura, matematica, scienze, recupero di difficoltà di apprendimento; vennero anche realizzate attività di tutoring della stessa età (Martinez e Comoglio, 1994).

L'evoluzione del tutorato alla pari, nello specifico contesto universitario, non può essere compresa senza considerare l'orizzonte istituzionale e legislativo. Nel sistema universitario italiano, ha acquisito nel tempo una valenza normativa rilevante: la legge 341/1990 introduce attività di orientamento e monitoraggio, si precisa che inizialmente la funzione di tutor era stata affidata ai docenti e solo successivamente, con la legge n.170/2003, è nata la figura dello studente tutor alla pari retribuito (art.1, comma b); la legge 17/1999 riconosce il supporto personalizzato per gli studenti con disabilità; e la legge 170/2010 estende questo impianto agli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Questo *corpus* normativo ha contribuito a definire il tutorato come un servizio strutturale del diritto allo studio, inscrivendolo nella cornice più ampia di un'università orientata all'equità e alla partecipazione.

Tali sviluppi legislativi hanno trovato eco nelle linee di indirizzo nazionali e internazionali (CNUDD, 2014; 2024; EHEA, 2020; Evans & Zhu, 2022), individuando il tutorato tra pari come strumento capace di favorire l'accessibilità e la continuità formativa. La sua presenza è oggi un indicatore della capacità istituzionale di rispondere alla complessità dell'esperienza studentesca (OECD, 2021; ANVUR, 2022).

Nel contesto dell'istruzione superiore contemporanea, caratterizzato da una crescente eterogeneità dei percorsi formativi e dall'emergere di differenti forme di vulnerabilità educativa, intese come condizioni che possono ostacolare la piena partecipazione ai contesti di apprendimento, il tutorato alla pari assume un ruolo rilevante nel sostenere i processi di partecipazione, accessibilità e orientamento degli studenti all'interno della vita universitaria. La letteratura internazionale attribuisce, infatti, al *peer tutoring* un ruolo strategico all'interno di sistemi formativi complessi, riconoscendolo come un dispositivo relazionale attraverso il quale gli studenti possono accedere non soltanto a risorse cognitive, ma anche a forme di accompagnamento capaci di rendere maggiormente comprensibili le dimensioni implicite dell'esperienza universitaria, quali le modalità di studio, i codici comunicativi, le aspettative accademiche e i processi di partecipazione alla vita universitaria (Boud, Cohen & Sampson, 2001; Topping, 2005). Il tutorato alla pari si configura, infatti, anzitutto come una relazione educativa in cui uno studente

con maggiore esperienza istituzionale o disciplinare sostiene un collega nel comprendere, affrontare e interpretare le richieste esplicite e implicite dell'ambiente universitario. Non si tratta di una relazione guidata da logiche gerarchiche, bensì da una forma di asimmetria funzionale: il tutor non è un docente né un esperto formalizzato, ma un mediatore che mette a disposizione la propria esperienza per facilitare l'accesso dell'altro ai linguaggi, alle pratiche e ai codici del contesto accademico (Falchikov, 2001). Questa posizione liminale, tra appartenenza alla comunità studentesca e riconoscimento istituzionale, conferisce al tutor un ruolo interpretativo che nessun'altra figura universitaria incarna con la stessa efficacia. La dimensione relazionale del tutorato rappresenta, dunque, il suo nucleo fondativo. Tale prospettiva, se si inserisce nella cornice del tutorato per studenti con disabilità e con DSA, appare particolarmente rilevante se si considera che le difficoltà incontrate da questi studenti derivano spesso non solo dai contenuti di studio, ma anche dalla difficoltà di comprendere linguaggi, regole implicite e aspettative che strutturano la vita universitaria e che frequentemente vengono date per scontate dall'istituzione sebbene si è giunti in un'epoca in cui l'Università non può più fondarsi esclusivamente sulla trasmissione disciplinare, ma deve assumere su di sé la responsabilità di creare condizioni favorevoli alla partecipazione e al successo formativo di tutti e di ognuno. Tale argomentazione, tuttavia, sarà oggetto del paragrafo 2.3.

L'apprendimento, come evidenziato dagli studi sulla natura sociale dei processi formativi (Boud, Cohen & Sampson, 2001), emerge dall'interazione con altri soggetti significativi. Nel tutorato alla pari, tale interazione assume una configurazione peculiare perché si colloca all'interno di una cornice di prossimità generazionale e di condivisione di vissuti simili. Questa vicinanza tra il tutor e lo studente consente di co-costruire uno spazio comunicativo sicuro e non giudicante in cui possono emergere interrogativi, incertezze e difficoltà che nei contesti più formali dell'insegnamento rimangono spesso taciuti. È proprio la riduzione della distanza simbolica che permette allo studente di esprimere il proprio disorientamento senza timore di giudizio e di articolare domande percepite altrove come inappropriate o indicative di inadeguatezza, favorendo il riconoscimento

reciproco e la normalizzazione delle difficoltà (Colvin & Ashman, 2010; Thomas, 2012).

Questa relazione educativa tra pari non è soltanto un luogo di trasmissione di informazioni, ma uno spazio in cui l'esperienza universitaria viene rielaborata, narrata e resa intelligibile. Non è un caso che numerosi studi mettano in evidenza come il *peer tutoring* favorisca non solo l'acquisizione di strategie cognitive, ma anche la regolazione emotiva e motivazionale (Hattie, 2008; Bowman-Perrott et al., 2013). Questa capacità di rielaborazione emotiva sostiene, infatti, la resilienza formativa degli studenti tutorati nei momenti di maggiore incertezza e vulnerabilità (Tinto, 2012). Sul piano motivazionale e affettivo, la relazione tra pari genera un clima meno formale e meno esposto alla valutazione rispetto alla relazione docente-studente, favorendo la partecipazione attiva, la riduzione dell'ansia e l'espressione di fragilità. In tali contesti, gli studenti sperimentano un sostegno emotivo che rinforza il senso di autoefficacia e la motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 2000; Bowman-Perrott et al., 2013). La relazione con un pari contribuisce, in tal senso, in modo significativo alla costruzione dell'identità accademica e del senso di appartenenza (*sense of belonging*), fattori decisivi per orientare la persistenza negli studi e prevenire il disingaggio (Thomas, 2012; Wenger, 1998). Il tutorato agisce come un catalizzatore di appartenenza, superando l'isolamento e rivelandosi fondamentale nei momenti di transizione educativa, dove la mediazione di un pari riduce lo spaesamento e contribuisce a migliorare la *retention* studentesca (Gale & Parker, 2017).

Alcuni studi sul *peer tutoring* evidenziano come la prossimità tra studenti possa facilitare la comprensione di linguaggi, aspettative e pratiche implicite che strutturano l'esperienza universitaria (Thomas, 2012; Gale & Parker, 2017). In tal senso, il tutorato può sostenere processi di alfabetizzazione accademica, favorendo una maggiore accessibilità ai codici culturali e istituzionali dell'università, soprattutto per studenti che incontrano maggiori difficoltà nell'orientarsi all'interno del contesto accademico non sempre immediatamente accessibile a tutti e ad ognuno.

In questa cornice, prendendo a riferimento le riflessioni di Bourdieu e Passeron (1970) è possibile leggere il tutorato anche come pratica che può contribuire,

almeno parzialmente, a rendere più accessibili alcune risorse simboliche e culturali spesso distribuite in modo diseguale nei percorsi universitari. Più che “compensare” tali disuguaglianze, il tutorato sembra, infatti, poter offrire occasioni di mediazione e riconoscimento che favoriscono una partecipazione più consapevole alla vita accademica.

Gli studi sulla *retention* universitaria (Tinto, 2012; Colvin & Ashman, 2010) evidenziano come la permanenza nei percorsi di studio non dipenda esclusivamente dalla preparazione individuale o dal rendimento accademico, ma anche dalla possibilità di costruire relazioni di sostegno, sentirsi riconosciuti come parte della comunità universitaria e sviluppare fiducia nella propria possibilità di partecipare attivamente alla vita accademica. In questa prospettiva, il rischio di abbandono o di progressiva marginalizzazione può essere letto non solo come esito di difficoltà individuali, ma anche come effetto di processi di isolamento, disorientamento o mancato accesso ai codici culturali dell’università.

All’interno di questa cornice, il tutorato alla pari può rappresentare un contesto favorevole alla costruzione di maggiore consapevolezza rispetto al proprio percorso universitario e alle proprie modalità di partecipazione. La prossimità relazionale, il confronto con studenti che condividono lo stesso contesto accademico e la possibilità di nominare difficoltà spesso vissute in modo isolato possono contribuire a rafforzare il senso di appartenenza e la percezione di poter agire in modo più consapevole e attivo all’interno dell’esperienza universitaria.

Il tutorato tra pari svolge una funzione rilevante anche nell’accompagnamento delle transizioni che caratterizzano i percorsi universitari contemporanei. In un contesto segnato da traiettorie di studio discontinue, difficoltà organizzative e vissuti di disorientamento, la presenza dei tutor può offrire agli studenti un punto di riferimento relazionale e operativo nei momenti di maggiore fragilità o incertezza (Tinto, 2012). Il tutorato contribuisce così a sostenere non soltanto la permanenza nei percorsi di studio, ma anche la possibilità di abitare l’esperienza universitaria in modo maggiormente consapevole e partecipato.

Tale funzione di accompagnamento non riguarda esclusivamente gli studenti tutorati, ma coinvolge anche i tutor stessi, che attraverso l’esperienza sviluppano forme di responsabilità educativa, capacità di lettura dei contesti e competenze di

mediazione relazionale. In questa prospettiva, il tutorato contribuisce alla costruzione di forme di leadership educativa studentesca fondate non sulla prestazione o sull'eccellenza competitiva, ma sulla capacità di sostenere processi di partecipazione, ascolto e riconoscimento reciproco (Terrion & Leonard, 2007; Goodlad, 2013; Lin et al., 2025).

Considerato in questa prospettiva più ampia, il tutorato alla pari si configura come un dispositivo pedagogico-istituzionale complesso, che non si limita a rispondere a bisogni immediati, ma partecipa alla definizione stessa dell'università come ambiente educativo. La sua funzione non coincide esclusivamente con il supporto allo studio, ma si estende alla mediazione dei codici accademici, alla costruzione di condizioni di accessibilità e alla promozione di forme più inclusive di partecipazione alla vita universitaria. La valenza pedagogica del tutorato risiede, in definitiva, anche nella dimensione di reciprocità che attraversa la relazione tra tutor, studenti e istituzione (Deppler et al., 2015).

La pluralità delle dimensioni emerse, relazione educativa, accompagnamento alle transizioni, mediazione dei codici accademici, costruzione dell'appartenenza, responsabilità educativa e promozione della partecipazione, mostra come il tutorato alla pari non possa essere interpretato come semplice misura di supporto, ma come pratica educativa multidimensionale, attraversata da implicazioni pedagogiche, relazionali e istituzionali.

Comprendere il tutorato alla pari richiede, tuttavia, di approfondire i modelli teorici che ne hanno orientato lo sviluppo nei diversi contesti educativi. In questa prospettiva, il paragrafo successivo approfondisce i principali modelli interpretativi del *peer tutoring*, evidenziandone presupposti teorici, configurazioni operative e implicazioni pedagogiche.

2.2 Il *peer tutoring* in ambito educativo: modelli teorici e applicativi

Il *peer tutoring*, nella sua estensione teorica e applicativa, rappresenta oggi una delle metodologie più consolidate per comprendere come gli studenti apprendano attraverso la relazione, la collaborazione e la partecipazione attiva a comunità di pratiche, come esposto nel paragrafo precedente. La sua evoluzione nei sistemi

educativi risponde a una visione dell'apprendimento come processo radicato nell'interazione e orientato alla costruzione di significati condivisi. In questa direzione, l'approccio delineato dal Rapporto Delors (1996), ripreso e reinterpretato più recentemente da Véliz e Navarrete (2025), riconosce nel tutorato tra pari una pratica capace di integrare le quattro dimensioni fondamentali dell'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme e imparare a essere. Tale integrazione non è il risultato di una mera sommatoria di azioni, ma l'esito di una configurazione pedagogica in cui conoscenza, relazione e identità formano un intreccio inscindibile.

La metodologia del *peer tutoring* assume particolare rilevanza nel momento in cui si considera la crescente complessità dei contesti educativi contemporanei, incluso il contesto universitario, e la sempre crescente eterogeneità dei percorsi formativi. In tali scenari, l'apprendimento non può essere ridotto a un trasferimento di contenuti, ma deve essere interpretato come processo di costruzione identitaria e partecipativa. Questo implica la necessità di ambienti che favoriscano la fiducia, il dialogo, la condivisione delle esperienze e la possibilità di assumere ruoli attivi all'interno delle comunità di apprendimento. Il tutorato tra pari, come approfondito nel paragrafo precedente, risponde a questa esigenza poiché crea spazi di interazione in cui gli studenti possono esplorare modalità plurali di rapportarsi al sapere, riformulare strategie e mettere alla prova forme di *agency* emergenti.

Se si colloca il tutorato all'interno di un quadro teorico che interpreta l'apprendimento come processo sociale, situato e culturalmente mediato, esso può essere interpretato come un dispositivo epistemico che consente l'accesso a forme di sapere distribuito e contestuale. Gli studi sul *situated learning* (Lave & Wenger, 1991) mostrano come gli studenti acquisiscano competenza per immersione guidata nelle dinamiche simboliche e operative della comunità universitaria. Il tutorato alla pari rappresenta, in tal senso, uno dei principali luoghi in cui questo accesso alle conoscenze e alle competenze può avvenire in modo accessibile, offrendo allo studente la possibilità di acquisire gradualmente quel repertorio di strumenti interpretativi, comportamentali e comunicativi necessari per sentirsi autorizzati a prendere parola e negoziare il proprio ruolo dentro l'istituzione e favorendo, in tal

senso, anche una partecipazione attiva nel proprio percorso di studi e nei processi di socializzazione all'interno della vita accademica.

Facendo riferimento alle riflessioni sull'ingiustizia epistemica elaborate da Fricker (2007), il tutorato tra pari può essere interpretato come uno spazio relazionale nel quale il contributo dello studente rischia meno di essere marginalizzato o svalutato in ragione della propria posizione, fragilità o minore familiarità con i codici accademici. Fricker definisce l'ingiustizia epistemica come un torto fatto a qualcuno nella sua capacità di conoscitore, ossia una forma di ingiustizia che colpisce i soggetti nella possibilità di essere riconosciuti come interlocutori credibili, legittimi e capaci di produrre conoscenza. In particolare, nella riflessione sull'ingiustizia epistemica si fa un distinguo tra ingiustizia testimoniale, che si verifica quando la parola di un soggetto viene svalutata o ritenuta meno credibile a causa di pregiudizi sociali, e ingiustizia ermeneutica, che si verifica quando un 'gap nelle risorse interpretative collettive mette ingiustamente qualcuno in una posizione di svantaggio nella comprensione delle proprie esperienze sociali. In questa prospettiva, la relazione tutoriale non elimina le asimmetrie presenti nei contesti universitari, ma può contribuire a renderle maggiormente riconoscibili e negoziabili attraverso pratiche di mediazione, ascolto e accompagnamento.

La centralità della relazione come mediatore dell'apprendimento, inoltre, trova solide basi teoriche nel pensiero di Lev Vygotskij, per il quale la conoscenza non è un atto individuale, ma un processo culturalmente situato che si sviluppa attraverso la mediazione dell'altro. Il concetto di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 1978) chiarisce come la distanza tra ciò che un individuo può fare da solo e ciò che può fare con l'aiuto di un pari più esperto rappresenti lo spazio privilegiato dell'apprendimento trasformativo. In questo senso, il *peer tutoring* non si limita a fornire supporto cognitivo, ma, attraverso l'offerta di strutture di sostegno (*scaffolding*), attiva funzioni psichiche superiori.

L'interazione tra pari, infatti, consente il passaggio cruciale dal piano inter-psicologico (il sapere condiviso nell'interazione) al piano intra-psicologico (l'interiorizzazione del sapere da parte dell'individuo). Il dialogo non è un mero scambio di contenuti, ma lo strumento semiotico attraverso cui il *tutee* si appropria dei significati culturali e delle strategie di risoluzione dei problemi che il *tutor*

modella. Questa internalizzazione progressiva trasforma la relazione tutoriale in un vero e proprio meccanismo di sviluppo cognitivo.

Questa prospettiva socioculturale è ampliata dalle teorie dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991) e dell'apprendimento distribuito (Salomon, 1993; Hutchins, 1995) che mettono in discussione una concezione dell'apprendimento inteso come processo esclusivamente individuale e interno alla mente del soggetto. Secondo la prospettiva dell'apprendimento situato, la conoscenza non viene acquisita in modo astratto o decontestualizzato, ma prende forma attraverso la partecipazione progressiva a pratiche sociali condivise. Apprendere significa, dunque, entrare gradualmente in una comunità di pratiche, familiarizzare con i suoi linguaggi, le sue regole implicite, le modalità di interazione e le forme di partecipazione che la caratterizzano (Lave & Wenger, 1991). In questa prospettiva, il peer tutoring assume particolare rilevanza poiché offre agli studenti la possibilità di accedere in modo mediato ai codici culturali e relazionali del contesto educativo, sostenendo processi di partecipazione sempre più consapevole alla vita accademica. Le teorie dell'apprendimento distribuito ampliano ulteriormente questa prospettiva, sostenendo che i processi cognitivi non risiedano esclusivamente nel singolo individuo, ma si costruiscano attraverso l'interazione tra persone, strumenti, linguaggi e contesti (Salomon, 1993; Hutchins, 1995). La cognizione, in questa cornice, viene intesa come "distribuita" tra i soggetti coinvolti nell'attività, gli artefatti culturali utilizzati e le pratiche sociali entro cui l'apprendimento si realizza. Il peer tutoring incarna efficacemente tale visione, poiché la relazione tutoriale si configura come uno spazio in cui il sapere viene co-costruito attraverso il dialogo, la mediazione e l'uso condiviso di strumenti cognitivi e comunicativi. Il tutor non trasmette semplicemente contenuti, ma sostiene il tutorato nel rendere progressivamente comprensibili procedure, strategie e modalità di ragionamento che inizialmente potrebbero risultare poco accessibili. In questo senso, la relazione tutoriale rende osservabili e condivisibili processi cognitivi che, attraverso l'interazione, possono essere progressivamente interiorizzati dallo studente.

La forza formativa del peer tutoring risiede anche nella possibilità di costruire significati condivisi attraverso il dialogo e la narrazione dell'esperienza. Nel confronto tra pari, infatti, il linguaggio non svolge soltanto una funzione

comunicativa, ma diventa uno strumento attraverso cui gli studenti interpretano ciò che vivono, rielaborano le difficoltà incontrate e attribuiscono senso al proprio percorso universitario. La psicologia culturale di Bruner (1987; 1990; 2005; 2009) interpreta il pensiero umano come costruzione di significati mediata dalla narrazione. All'interno del tutorato, il racconto del proprio percorso o l'esplicitazione delle strategie adottate consente al tutor di riorganizzare cognitivamente la propria esperienza e allo studente-tutorato di appropriarsene criticamente. Bruner (2009) distingue il pensiero narrativo da quello paradigmatico: il primo è orientato alla costruzione di senso, alla gestione delle eccezioni e all'interpretazione dell'esperienza umana; il secondo alla logica e alla categorizzazione. Nel *peer tutoring*, la narrazione funge da ponte tra questi due modi di pensare: essa permette al *tutor* di tradurre il sapere disciplinare (paradigmatico) in un contesto significativo e accessibile (narrativo) per il *tutee*.

Questa dimensione è ulteriormente rafforzata dalle prospettive che leggono il linguaggio come strumento di regolazione interna ed esterna del pensiero (Wertsch, 1991), in quanto le forme dialogiche del tutorato (domande, chiarificazioni, riformulazioni, argomentazioni) rendono i processi cognitivi visibili e si configurano come vere e proprie pratiche epistemiche che promuovono lo sviluppo di funzioni cognitive e metacognitive superiori. Il dialogo, quindi, non è solo scambio di informazioni, ma un dispositivo attraverso cui si sviluppano nuove possibilità di pensiero e si consolidano i processi che caratterizzano l'apprendere significativo.

Un altro filone teorico rilevante per l'interpretazione del *peer tutoring* è quello delle pedagogie cooperative (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1995). Sebbene il tutorato tra pari non si identifichi direttamente con il *cooperative learning* (che spesso coinvolge gruppi più ampi in compiti condivisi), esso ne condivide i principi strutturali fondamentali, applicandoli alla relazione diadica o a piccoli gruppi. Questi principi includono l'interdipendenza positiva (il successo di uno è legato al successo dell'altro), la responsabilità individuale (ogni partecipante è responsabile del proprio ruolo e dell'apprendimento altrui), l'interazione promotrice faccia a faccia e la riflessione sul processo. L'interdipendenza, nel tutorato, si manifesta nel riconoscimento che il successo formativo del *tutee* è un successo per il tutor stesso,

innescando un circolo virtuoso di sostegno reciproco. La responsabilità individuale, invece, garantisce che il tutor si impegni a fondo nella preparazione e che il *tutee* non deleghi passivamente l'apprendimento. L'interazione promotrice si concretizza nella disponibilità a sostenere l'altro adottando posture empatiche, orientate al riconoscimento e alla facilitazione dell'impegno.

In questa cornice teorica il *peer tutoring* appare dunque come metodo educativo profondamente radicato nella natura sociale del conoscere e nella struttura partecipativa dell'apprendere. Le teorie socioculturali, dialogiche e cooperative convergono nel mostrarne la potenza trasformativa, riconducendola alla capacità della relazione tra pari di generare processi di costruzione condivisa del sapere, di attribuzione di senso alle esperienze e di sviluppo delle funzioni cognitive e metacognitive superiori. Il *peer tutoring* non si configura, dunque, come un semplice strumento metodologico, ma come un paradigma pedagogico che rende visibile il ruolo generativo della relazione educativa.

La metodologia del *peer tutoring* si articola in una varietà di modelli applicativi che ne dimostrano la flessibilità e la capacità di adattarsi a differenti contesti educativi, ordini di scuola e finalità formative. Una delle sistematizzazioni più influenti è quella elaborata da Topping (2005), che individua alcune dimensioni strutturali fondamentali per comprendere le diverse configurazioni del tutorato tra pari. Tra queste, la reciprocità rappresenta un criterio essenziale per distinguere forme di tutoraggio unidirezionali, in cui un soggetto assume stabilmente il ruolo di tutor, da forme reciproche, nelle quali i ruoli si alternano nel corso dell'interazione. Mentre il primo modello permette una maggiore stabilità nella definizione dei ruoli e delle responsabilità, il secondo sollecita processi di autoregolazione, promuove una più profonda comprensione dei contenuti e sviluppa capacità riflessive nei partecipanti. Un secondo criterio riguarda l'omogeneità o l'eterogeneità dei partecipanti. L'apprendimento tra pari fra studenti che condividono percorsi simili (*same-age tutoring*) favorisce l'identificazione reciproca, la normalizzazione delle difficoltà e la creazione di un clima relazionale di fiducia. Le forme eterogenee (*cross-age tutoring*), invece, valorizzano la differenza di esperienza e maturità, offrendo al tutor la possibilità di esercitare ruoli di responsabilità e al *tutee* un modello formativo più esperto. Entrambe le configurazioni presentano vantaggi specifici e

possono essere efficacemente integrate all'interno dei curricoli, purché supportate da una progettazione accurata.

Il modello proposto da Topping ed Ehly (1998) amplia ulteriormente questa classificazione, sottolineando come la durata del rapporto tutoriale influenzi profondamente la qualità dell'apprendimento. Le forme episodiche, spesso associate ad attività laboratoriali o esercitazioni specifiche, possono favorire un supporto immediato e focalizzato su un compito. Le forme continuative, invece, creano uno spazio relazionale più stabile, nel quale tutor e *tutee* possono sviluppare fiducia, adottare strategie di studio personalizzate, monitorare i progressi e consolidare un senso di appartenenza alla comunità di apprendimento.

La ricerca internazionale ha dimostrato con chiarezza l'efficacia del *peer tutoring* sul piano cognitivo. Le meta-analisi condotte da Hattie (2008; 2012) evidenziano che l'apprendimento mediato dai pari presenta un effetto positivo comparabile e talvolta superiore a quello generato da molte strategie didattiche tradizionali. Questo impatto significativo è spesso ricondotto all'effetto Protégé (*Protégé Effect*), un fenomeno per cui lo studente che assume il ruolo di "insegnante" ottiene maggiori guadagni di apprendimento rispetto a colui che riceve l'insegnamento. Tale efficacia è attribuibile a diversi fattori operativi e metacognitivi: 1) L'esplicitazione del pensiero da parte del tutor, che lo costringe a riorganizzare la conoscenza in una struttura logica e coerente, riducendo il carico cognitivo e consolidando la propria comprensione; 2) La riformulazione dei contenuti in modo comprensibile, che implica una traduzione profonda del sapere disciplinare; 3) La possibilità per il *tutee* di porre domande senza timore di giudizio, che rende visibili le lacune e consente interventi mirati. La costruzione congiunta di significati attraverso la negoziazione e il continuo *check* di comprensione permettono non solo di consolidare conoscenze già acquisite, ma anche di sviluppare nuove abilità cognitive e metacognitive, come la capacità di pianificare, monitorare e valutare il proprio apprendimento (Flavell, 1979). Il processo di tutoring diventa così un potente dispositivo di auto-regolazione per entrambi i partecipanti.

Oltre ai risultati cognitivi, il tutorato è un laboratorio privilegiato per l'acquisizione di competenze trasversali (Bagnato, 2019): la comunicazione efficace, la leadership collaborativa, la capacità di ascolto, la gestione del tempo e delle risorse, e il

pensiero critico. Le competenze sociali che emergono (cooperazione, negoziazione, gestione dei conflitti e l'empatia) sono dimensioni essenziali della formazione contemporanea, riconosciute anche a livello internazionale dalle linee guida dell'UNESCO e dell'Unione Europea (WHO, 1997; Council of the European Union, 2018), rendendo il tutorato fondamentale per la cittadinanza attiva.

La dimensione applicativa si è ulteriormente ampliata con l'introduzione di modalità ibride e digitali (Audet & Richer, 2014). Studi recenti evidenziano come il tutoraggio *online* favorisca nuove forme di collaborazione e permetta di mantenere continuità nei processi di apprendimento anche in situazioni di distanza fisica. In tali contesti, il tutor assume spesso il ruolo di facilitatore della presenza cognitiva, emotiva e sociale, aiutando gli studenti a orientarsi in ambienti complessi e a costruire reti di supporto reciproco (Rodet, 2014).

Le prospettive teoriche e i modelli applicativi analizzati mostrano come il *peer tutoring* assuma configurazioni differenti in relazione ai contesti, agli obiettivi formativi e alle modalità attraverso cui viene progettata la relazione tra pari. La pluralità degli approcci richiamati evidenzia la complessità pedagogica del tutorato e la necessità di leggerlo non come pratica uniforme, ma come dispositivo che assume significati e funzioni differenti nei diversi contesti educativi. Tale complessità emerge in modo ancora più evidente nel tutorato universitario rivolto a studenti con disabilità e con DSA, che verrà approfondito nel paragrafo successivo.

2.3 Il tutorato per studenti con disabilità e DSA: funzioni, sfide e opportunità

Nel solco delle considerazioni sviluppate nei paragrafi precedenti il tutorato assume, nel caso degli studenti con disabilità e DSA, una valenza particolarmente densa sul piano pedagogico e politico. Se il *peer tutoring* è stato descritto come dispositivo relazionale capace di integrare le dimensioni del conoscere, del fare, del vivere insieme e dell'essere in una prospettiva di formazione integrale (Delors, 1996; Véliz & Navarrete, 2025), nel caso degli studenti con disabilità e DSA tale dispositivo diventa uno snodo concreto in cui si misura la capacità delle università di tradurre in pratiche effettive il principio di giustizia educativa. Il tutorato non è allora un servizio accessorio, ma una delle forme attraverso cui l'istituzione rende

o non rende effettivo il diritto allo studio per soggettività che, più di altre, incontrano barriere materiali, organizzative e simboliche.

Si ritiene opportuno precisare che la figura dello studente-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA è una figura recentemente studiata nella letteratura di settore (De Angelis, 2023; De Angelis, Rizzo et al., 2024) e richiamare brevemente la cornice normativa italiana che ha progressivamente riconosciuto il ruolo del tutorato nel garantire il diritto allo studio universitario delle persone con disabilità e DSA. La Legge 17/1999, integrando la Legge 104/1992, introduce esplicitamente la figura del tutor universitario per gli studenti con disabilità, mentre la legge 170/2010 estende la tutela agli studenti con DSA, prevedendo, tra le misure di supporto, il ricorso a forme di accompagnamento tutoriale. Le Linee guida del CNUDD, nella versione del 2014 e nella più recente elaborazione del 2024, sollecitano gli atenei a predisporre servizi di supporto personalizzati, in cui il tutorato, spesso nella forma di tutorato tra pari, è riconosciuto come misura strategica per sostenere l'accesso, la permanenza e il successo formativo (CNUDD, 2014; 2024). Il Rapporto ANVUR (2022) contribuisce a rendere più evidente questo passaggio, mostrando come la presenza strutturale di studenti con disabilità e DSA negli Atenei italiani non possa essere considerata un'eccezione, ma un dato ordinario che interroga l'organizzazione, le culture e le pratiche universitarie.

Dentro questa cornice, il tutorato rivolto a studenti con disabilità e DSA può essere, dunque, interpretato come un luogo di mediazione complessa tra soggetti e istituzione. Più che in altri contesti la funzione del tutor non si esaurisce in un sostegno allo studio inteso in senso tecnico, ma si configura come pratica che mette in relazione saperi disciplinari, strumenti didattici, assetti organizzativi, vissuti soggettivi e diritti. In continuità con quanto discusso nel paragrafo 2.2 circa l'interazione tra pari come contesto di prossimità relazionale, la relazione tutoriale in questo contesto specifico assume la forma di una vera e propria interfaccia inclusiva, una soglia abitata, in cui le regole implicite dell'università possono essere rese leggibili e negoziabili, e in cui le esigenze specifiche trovano uno spazio di ascolto e traduzione.

Se osservato dal punto di vista funzionale, il tutor per studenti con disabilità e DSA esercita almeno tre forme di mediazione tra loro intrecciate. In primo luogo, una

mediazione cognitivo-didattica, che riguarda l'accesso ai contenuti disciplinari, la rielaborazione dei materiali, l'organizzazione dello studio e la preparazione delle prove d'esame. In questa prospettiva, il tutor sostiene la costruzione di strategie personalizzate, affianca lo studente nell'interpretare le richieste dei docenti, aiuta a pianificare i tempi e a selezionare le informazioni essenziali. Si tratta di un accompagnamento che non si sovrappone al compito del docente, ma lo integra, rendendo più percorribili percorsi che, altrimenti, rischierebbero di risultare opachi o eccessivamente esigenti in relazione alle condizioni specifiche dello studente.

In secondo luogo, il tutor svolge una mediazione organizzativa e istituzionale. Il sistema universitario è caratterizzato da una complessità di regolamenti, procedure amministrative, scadenze e livelli di responsabilità che possono risultare particolarmente difficili da decifrare per chi vive condizioni di vulnerabilità o ha sperimentato, nel proprio percorso scolastico, forme di stigmatizzazione. Il tutor si fa carico di rendere leggibili queste strutture, aiutando lo studente a orientarsi tra uffici, servizi, piattaforme digitali, modulistica e procedure di richiesta di misure compensative. Non si tratta di “fare al posto di”, ma di accompagnare lo studente e di “fare con”, sostenendo lo sviluppo di competenze di gestione autonoma del proprio percorso.

In terzo luogo, il tutorato per studenti con disabilità e DSA ha una funzione di mediazione relazionale e simbolica. La presenza di un pari che riconosce e legittima le difficoltà, che si mette a disposizione per ascoltare e negoziare strategie, contribuisce a contrastare vissuti di solitudine, di inadeguatezza o di marginalizzazione che la letteratura segnala come particolarmente frequenti nei percorsi universitari di questi studenti (Spektor-Precel, 2003; Moscardini, 2021). La relazione tutoriale, in questa prospettiva, non è soltanto un “aiuto”, ma un dispositivo di riconoscimento reciproco, in cui la differenza viene nominata, collocata, e progressivamente sottratta al registro della colpa o dell'insufficienza.

Le ricerche condotte negli ultimi anni su studenti con bisogni educativi speciali in contesto universitario mostrano con chiarezza come l'assenza di supporti adeguati si traduca in un incremento del rischio di abbandono, di rallentamento delle carriere e di sofferenza psico-emotiva (Spektor-Precel, 2003). La presenza di tutor adeguatamente formati, all'interno di servizi di Ateneo strutturati, contribuisce

invece a potenziare il senso di autoefficacia, concetto già trattato nel paragrafo 2.2 in chiave generale, e a sostenere la partecipazione alle attività didattiche e a favorire un inserimento meno problematico all'interno della comunità accademica (Moscardini, 2021). Gli effetti più rilevanti non riguardano soltanto le prestazioni accademiche, ma la percezione di sé come studente legittimato a esserci, a chiedere, a partecipare.

Sebbene la dimensione dell'apprendimento tra pari sia stata ampiamente analizzata nel paragrafo precedente, nel caso degli studenti con disabilità e DSA essa assume una specifica rilevanza identitaria. I percorsi biografici di molti di questi studenti sono segnati da diagnosi, certificazioni, colloqui clinici, e talvolta da tensioni tra famiglia e scuola, tra aspettative e limiti percepiti pratiche istituzionali che tendono a leggere la persona prevalentemente attraverso le difficoltà o i bisogni rilevati. In tale contesto, la relazione con un tutor alla pari può costituire uno spazio nel quale lo studente ha la possibilità di ridefinire il proprio modo di percepirsi all'interno dell'esperienza universitaria, non esclusivamente come soggetto "in difficoltà", ma come persona capace di partecipare, apprendere e costruire progressivamente il proprio percorso accademico, fuori da logiche esclusivamente *deficit-centered*. Il tutorato tra pari può, infatti, favorire processi di riconoscimento, intesi come possibilità di sentirsi legittimati e accolti nella propria esperienza, ma anche processi di riposizionamento rispetto alle immagini di sé maturate nel tempo e alle aspettative interiorizzate circa le proprie possibilità di riuscita. Le categorie dell'identità come riconoscimento, riposizionamento e proiezione, discusse nella letteratura psicosociale (Erikson, 1968) e rilette alla luce della teoria delle comunità di pratica (Wenger, 1998), risultano particolarmente utili per comprendere tali dinamiche, poiché consentono di leggere l'identità non come caratteristica stabile o individuale, ma come processo che si costruisce attraverso la partecipazione ai contesti sociali, le relazioni e le possibilità di essere riconosciuti come membri legittimi di una comunità.

Il riconoscimento, in particolare, riguarda la possibilità di vedere legittimati i propri vissuti, le fatiche e le competenze. Lo studente sperimenta un interlocutore alla pari che non riduce la sua esperienza alla diagnosi, ma la colloca entro una storia più ampia, in cui la vulnerabilità coesiste con capacità, desideri e risorse. In questo

senso, il tutorato può interrompere dinamiche di invisibilità o di iper-visibilità stigmatizzante, restituendo complessità alla biografia dello studente. Il riposizionamento si riferisce al passaggio da una posizione di “utente di servizi” a quella di membro attivo della comunità universitaria, rafforzando il senso di appartenenza già definito nel paragrafo precedente. Attraverso il dialogo, la co-costruzione di strategie di studio, la partecipazione condivisa alle attività accademiche, lo studente non si percepisce più soltanto come destinatario di aiuti, ma come soggetto che ha titolo a contribuire, a prendere parola, a negoziare le condizioni della propria partecipazione. La proiezione, infine, riguarda l’apertura di scenari futuri, la possibilità di immaginarsi in continuità con il percorso universitario, nonostante le difficoltà, e di pensare il proprio progetto di vita non come adattamento al limite, ma come espansione di possibilità realistiche e significative.

Questi processi identitari non si producono automaticamente, ma sono resi possibili dalla qualità della relazione tutoriale e dalla sua collocazione in un contesto istituzionale capace di sostenerla. È qui che emergono con forza le ambivalenze del tutorato per studenti con disabilità e DSA, da un lato, le potenzialità trasformative, dall’altro, le tensioni e le criticità che attraversano la sua messa in opera concreta negli Atenei. Nonostante il quadro teorico e normativo delineato, il tutorato per studenti con disabilità e DSA si confronta con un insieme di criticità sistemiche che rischiano di comprometterne l’efficacia educativa. Come evidenziato in numerosi studi nazionali e internazionali, tali criticità non riguardano tanto la relazione tutoriale in sé, quanto il modo in cui le istituzioni universitarie organizzano, valorizzano e sostengono il lavoro dei tutor (Colvin & Ashman, 2010; Terrior & Leonard, 2007). In questo senso, la questione non è solo operativa, ma profondamente pedagogica, un tutorato efficace richiede un’impostazione sistemica che integri dispositivi, competenze, culture professionali e forme di *governance* capaci di riconoscere la complessità delle situazioni di vita degli studenti.

Un primo nodo riguarda la disomogeneità tra Atenei, che si manifesta nella definizione dei ruoli, dei profili di competenza e delle procedure di selezione. In assenza di standard condivisi, ogni università costruisce il proprio modello organizzativo, generando profonde differenze in termini di efficacia e qualità del

servizio. In alcuni contesti il tutorato è integrato all'interno dei servizi di supporto alla disabilità, con figure formate e supervisionate, in altri, assume una forma residuale, talvolta affidata a studenti non sempre adeguatamente preparati o coinvolti senza una chiara definizione delle responsabilità. Questa frammentazione contraddice quanto indicato dalle Linee guida CNUDD (2014; 2024), che invitano gli Atenei a promuovere criteri comuni nella selezione, formazione e valutazione dei tutor, affinché il servizio non dipenda unicamente dalla sensibilità dei singoli Dipartimenti.

Una seconda criticità riguarda la mancanza di percorsi formativi strutturati per i tutor. Come evidenziato da Da Re (2016), il lavoro tutoriale richiede competenze comunicative, relazionali, metacognitive e organizzative che non possono essere improvvisate. Non è sufficiente l'esperienza personale dello studente tutor, è necessario un percorso formativo che includa elementi di pedagogia inclusiva, conoscenza dei DSA e delle principali tipologie di disabilità presenti in Ateneo, capacità di leggere i contesti e di decodificare le dinamiche istituzionali. L'assenza di tale formazione produce interventi discontinui, dipendenti dalla buona volontà dei singoli, e rischia di ricondurre la relazione tutoriale a un aiuto spontaneo più che a una pratica educativa consapevole.

Una terza criticità riguarda la scarsa integrazione tra tutorato e *governance* accademica. I dati della ricerca *Questioning Pedagogy in Higher Education* (QPES, 2021), mostrano come, anche nelle Università più avanzate, i tutor rimangano figure ai margini dei processi decisionali, raramente coinvolti nella progettazione delle politiche di inclusione e quasi mai riconosciuti come soggetti in grado di restituire informazioni preziose sul funzionamento quotidiano dell'istituzione. Questa mancata integrazione produce un doppio effetto, da un lato, indebolisce la possibilità dei tutor di incidere in modo strutturale sui processi inclusivi, dall'altro, priva l'Università di una fonte fondamentale di conoscenza situata, capace di rivelare criticità organizzative che normalmente sfuggono agli strumenti di monitoraggio istituzionale.

Una quarta criticità, trasversale alle precedenti, riguarda il rischio di una interpretazione compensativa del tutorato. In assenza di un orientamento pedagogico chiaro, il tutorato per studenti con disabilità e DSA può essere percepito

come misura di supporto destinata a “colmare carenze”, anziché come dispositivo volto a rimuovere barriere e a promuovere pari opportunità di partecipazione. Questo rischio è stato evidenziato anche dalle Linee guida CNUDD (2024), che insistono sulla necessità di superare la logica della compensazione per adottare una prospettiva universalista, riconducibile all'*Universal Design for Learning*. La distinzione non è marginale, nella logica compensativa, la responsabilità del successo formativo ricade sul singolo studente, nella logica inclusiva, la responsabilità è dell'istituzione, chiamata a predisporre ambienti flessibili e accessibili che permettano a ciascuno di esprimere il proprio potenziale.

Una quinta criticità riguarda infine la frammentazione dei servizi. In molti Atenei, il tutorato non dialoga in modo efficace con gli uffici disabilità, DSA, con le segreterie studenti, con i docenti e con gli organi di governo. Questa mancanza di coordinamento produce percorsi discontinui, sovrapposizioni o vuoti di supporto, che indeboliscono la possibilità di costruire un progetto educativo coerente. Il tutor si trova così a operare in un contesto caratterizzato da ambiguità organizzative che limitano la sua azione e lo espongono a rischi di delega impropria, come evidenziato anche dalla letteratura internazionale (Colvin & Ashman, 2010; Terrion & Leonard, 2007). Queste criticità non vanno lette come fallimenti individuali o come limiti intrinseci del tutorato, ma come indicatori del grado di maturità inclusiva delle istituzioni universitarie. Esse mostrano che il tutorato non può funzionare in modo efficace se confinato alla relazione tra due soggetti, richiede invece una struttura istituzionale consapevole, capace di sostenere la relazione tutoriale attraverso una progettazione sistemica, risorse adeguate, una formazione continua e una supervisione pedagogica.

A fronte delle criticità delineate, il tutorato rivolto a studenti con disabilità e DSA rappresenta, al tempo stesso, uno dei terreni più promettenti per lo sviluppo di politiche universitarie orientate alla giustizia educativa. La sua efficacia non va ricercata solo nelle pratiche di supporto allo studio o nell'aiuto tecnico-operativo, ma nella capacità di attivare dinamiche trasformative che coinvolgono i singoli studenti, i tutor, i docenti e l'istituzione nella sua interezza.

Il tutorato costituisce, infatti, uno spazio privilegiato per la costruzione di contesti di apprendimento flessibili, in cui la diversità non solo è accolta, ma viene

valorizzata come risorsa epistemica. Questa prospettiva è pienamente coerente con l'impianto dell'UDL, promosso a livello internazionale come riferimento per progettare ambienti formativi capaci di rispondere alla pluralità dei modi di apprendere. In tale cornice, il tutor non interviene per "aggiustare" lo studente, ma per trasformare l'ambiente, operando come agente di cambiamento dentro un sistema che riconosce l'eterogeneità come condizione normale della vita accademica.

Un'altra opportunità riguarda il contributo del tutorato al rafforzamento della cultura dell'accessibilità. Molte delle difficoltà incontrate dagli studenti con disabilità e DSA derivano da prassi consolidate che perpetuano forme di esclusione invisibile, materiali non accessibili, tempi rigidi, valutazioni standardizzate, linguaggi specialistici non spiegati. Attraverso la relazione con il tutor, tali barriere diventano nominabili e affrontabili, attraverso il confronto con i servizi dell'Ateneo, possono essere tradotte in proposte di miglioramento, generando processi di consapevolezza istituzionale. È in questo senso che il tutorato alla pari può essere considerato un "sensore pedagogico", capace di restituire all'istituzione una lettura situata delle condizioni reali dell'apprendimento universitario, come mostrano le ricerche condotte in diversi contesti universitari (Lissi et al., 2014; Rodriguez Martin, 2017).

Dal punto di vista etico, il tutorato per studenti con disabilità e DSA interpella l'Università in termini di responsabilità pubblica. Seguendo la prospettiva delle *capabilities* proposta da Sen (1999) e Nussbaum (2000; 2007; 2012), un'istituzione educante non può limitarsi a garantire l'accesso formale agli studi, ma deve predisporre condizioni affinché ogni persona possa effettivamente sviluppare le proprie capacità e partecipare alla vita collettiva. In questa visione, l'equità non consiste nell'offrire a tutti le stesse risorse, ma nel mettere ciascuno nelle condizioni di raggiungere risultati significativi. Il tutorato si inserisce esattamente in questo quadro, è uno degli strumenti attraverso cui l'università traduce il principio di giustizia in pratiche quotidiane, offrendo agli studenti un sostegno che non uniforma, ma personalizza e legittima la diversità.

Inoltre, assumendo il tutorato alla pari la forma di un dispositivo ponte che collega la dimensione soggettiva dell'esperienza studentesca con l'architettura

organizzativa dell'Università (Ricchiardi & Torre, 2014; Pavone, 2014) si colloca in una zona intermedia in cui è possibile decodificare le aspettative istituzionali e trasformarle in indicazioni operative e comprensibili, rendendo la struttura accademica più permeabile e intelligibile.

Questa funzione di mediazione potrebbe costituire anche un elemento di profonda rilevanza pedagogica sul piano del *feedback* istituzionale. Attraverso il loro posizionamento liminare, i tutor diventano osservatori privilegiati (De Angelis, 2022) dell'interazione tra studenti e istituzione e possono restituire all'ateneo prospettive preziose per comprendere le difficoltà ricorrenti, le fratture comunicative e le aree del sistema che richiedono interventi migliorativi. Il tutorato per studenti con disabilità e con DSA può configurarsi, dunque, come una pratica di ascolto istituzionale e un sensore pedagogico che rende visibile la dimensione vissuta dell'esperienza universitaria degli studenti tutorati, contribuendo alla qualità della progettazione didattica in ottica di accessibilità. È una forma di *feedback* istituzionale incarnato che permette all'Università di prendere coscienza dei modi in cui le proprie strutture e culture didattiche vengono effettivamente recepite (Biesta, 2015). Le osservazioni raccolte dai tutor possono aiutare a comprendere non soltanto le difficoltà incontrate dagli studenti nei percorsi universitari, ma anche il modo in cui essi interpretano i linguaggi accademici, vivono le richieste istituzionali e si confrontano con barriere organizzative, culturali e comunicative spesso implicite (Florian & Black-Hawkins, 2011). In questo senso, il tutorato potrebbe assumere anche una funzione conoscitiva e interpretativa, poiché rende visibili aspetti dell'esperienza studentesca che rischiano altrimenti di restare marginali o inespressi. Le informazioni che emergono attraverso la relazione tutoriale potrebbero così contribuire alla costruzione di politiche formative maggiormente attente alla pluralità dei vissuti e delle condizioni di partecipazione. Sul piano sociale, il tutorato agisce come dispositivo di inclusione relazionale, contribuendo a ridurre l'isolamento, a favorire la partecipazione e a rafforzare il senso di appartenenza, dimensioni che la letteratura considera decisive per la permanenza universitaria (Tinto, 1993). Attraverso la costruzione di legami significativi, come già precisato nei capoversi precedenti, il tutorato consente agli studenti con disabilità e DSA di costruire un'immagine di sé non fondata sulla

manca, ma sulla possibilità di contribuire attivamente alla vita accademica. Questa dinamica si riflette anche sui tutor, i quali, in linea con quanto evidenziato nel paragrafo 2.2 riguardo l'Effetto *Protégé* e lo sviluppo di competenze trasversali, beneficiano della relazione sviluppando ulteriormente competenze sociali, etiche e organizzative di alto valore formativo, come mostrano gli studi condotti in contesti europei e latinoamericani (Delgado et al., 2009; Véliz & Navarrete, 2025).

Va inoltre considerato che il tutorato rappresenta una leva per promuovere cittadinanza accademica, una forma di partecipazione in cui studenti e tutor contribuiscono alla definizione dei contesti educativi, interagiscono con i docenti, dialogano con i servizi e restituiscono all'università una narrazione concreta delle proprie necessità. Questa dimensione dialogica rende il tutorato non solo un servizio, ma un dispositivo politico nel senso più alto del termine, un laboratorio di democrazia interna, in cui si sperimentano modalità più eque di distribuzione del sapere e del potere.

Le ricerche più recenti mostrano inoltre che il tutorato incide positivamente sul benessere psicologico, sulla continuità delle carriere e sull'inclusione accademica, soprattutto nei primi anni di Università e nei momenti di transizione (Curry, 2016; Delgado et al., 2009). Questo impatto è particolarmente significativo per studenti con disabilità e DSA, i cui percorsi sono spesso segnati da incertezze, dubbi di legittimità e timore di non essere all'altezza di un contesto vissuto come esigente o ostile. Il tutorato interviene qui come dispositivo di protezione e di potenziamento, protegge da forme di esclusione silenziosa e, al contempo, promuove la costruzione di competenze, identità e legami che sostengono la continuità del percorso.

Il tutorato assume infine una valenza simbolica decisiva. Nelle istituzioni in cui è riconosciuto, valorizzato e strutturato, esso segnala una precisa opzione culturale, l'Università sceglie di non delegare la gestione della vulnerabilità a protocolli amministrativi, ma di affrontarla attraverso relazioni educative, responsabilità condivise e processi trasformativi. Le istituzioni che investono nel tutorato affermano, implicitamente ma con forza, che la diversità non è un limite da correggere, bensì una dimensione generativa su cui costruire comunità più eque, competenti e solidali.

Alla luce di queste considerazioni, il tutorato per studenti con disabilità e DSA appare come uno dei dispositivi in cui più chiaramente si intrecciano le tre dimensioni della pedagogia universitaria contemporanea, la dimensione educativa, che permette ai soggetti di imparare e trasformarsi, la dimensione istituzionale, che chiama l'università a riorganizzare modelli, procedure e servizi, e la dimensione etico-politica, che riguarda le modalità con cui l'istituzione prende posizione nei confronti della diversità e della giustizia sociale. È in questo intreccio che risiede il potenziale più promettente del tutorato, non una misura tecnica, ma una pratica attraverso cui l'Università può rigenerare la propria cultura, ripensare le proprie finalità e costruire ambienti in cui ogni studente possa realmente trovare posto, voce, valore (Grion & Dettori, 2015).

2.4 La formazione e il supporto degli studenti-tutor

Sulla scia di quanto esposto fin ora la formazione degli studenti-tutor non può limitarsi a rappresentare un adempimento organizzativo, ma va intesa come un dispositivo pedagogico essenziale attraverso cui l'istituzione universitaria rende effettiva la propria responsabilità educativa nei confronti degli studenti con disabilità e con DSA. Se il paragrafo 2.3 ha messo in luce la complessità delle funzioni tutoriali, cognitive, istituzionali, relazionali e simboliche, è proprio tale complessità a rendere evidente che il tutorato per studenti con disabilità e con DSA non può essere affidato all'improvvisazione, alla buona volontà o a competenze spontanee o poco approfondite. La formazione imprescindibile, enunciata come tale dalle Linee guida della CNUDD (2014; 2024) diviene allora il luogo in cui questa complessità viene resa pensabile, praticabile e sostenibile, e nel quale il tutor acquisisce gli strumenti per agire con consapevolezza dentro un ruolo che è al tempo stesso educativo, relazionale e istituzionale.

La letteratura internazionale e nazionale converge nel riconoscere che un tutor efficace non è definito solo dal possesso di conoscenze operative, ma dalla capacità di leggere situazioni educative eterogenee, di interpretare criticamente i contesti e di modulare la propria azione in base ai bisogni degli studenti e alle condizioni istituzionali in cui opera (Colvin & Ashman, 2010; Lissi et al., 2014). Gli elementi

che caratterizzano la relazione tutoriale all'interno del Servizio per studenti con disabilità e con DSA e che sono stati approfonditi nei paragrafi precedenti, come il riconoscimento della vulnerabilità, la costruzione dell'alleanza educativa, la mediazione tra linguaggi, la gestione dei confini tra supporto e autonomia, richiedono un bagaglio di competenze che non può essere ridotto a una procedura, né appreso solo attraverso una formazione nozionistica o relegate all'esperienza diretta sul campo.

La normativa italiana fornisce un quadro di riferimento importante in merito alla tematica del tutorato, ma non sufficientemente specifica sul piano della formazione da rivolgere ai tutor. La legge 17/1999 e la legge 170/2010 riconoscono infatti la necessità di predisporre forme di accompagnamento tutoriale per studenti con disabilità e DSA, e le Linee guida CNUDD (2014; 2024) invitano esplicitamente gli atenei a garantire adeguati percorsi formativi per i tutor. Tuttavia, nei contesti universitari italiani, la mancanza di indicazioni chiare sui contenuti, sulle metodologie e sui soggetti formatori genera una significativa disomogeneità tra Atenei, lasciando la formazione esposta a decisioni contingenti, a vincoli organizzativi o a interpretazioni riduttive del ruolo tutoriale. In questo scenario, il tutor rischia di essere collocato in una terra di mezzo: investito di responsabilità educative, ma privo di strumenti concettuali e operativi adeguati per esercitarle (De Angelis et al., 2024).

La letteratura sul peer tutoring evidenzia come la qualità della relazione tutoriale non possa essere ricondotta esclusivamente alla disponibilità individuale degli studenti coinvolti, ma richieda dispositivi di preparazione, accompagnamento e supervisione capaci di sostenere il tutor sul piano relazionale, comunicativo e riflessivo (Topping, 2000; Falchikov, 2001). In questa prospettiva, la formazione dei tutor assume una funzione pedagogica centrale, poiché consente di problematizzare le dinamiche educative implicate nella relazione tra pari e di sviluppare maggiore consapevolezza rispetto ai processi di mediazione, ascolto e accompagnamento che attraversano l'esperienza tutoriale. La formazione non può rimanere un momento isolato, ma deve configurarsi come un dispositivo sistemico di accompagnamento, in cui il tutor viene inserito fin dall'inizio in una comunità di pratica che sostiene il suo apprendimento, riconosce il suo ruolo e valorizza la sua

partecipazione. In questa prospettiva, il riferimento alle “comunità di pratica”, sviluppato teoricamente da Wenger (1998) è stato ripreso nei paragrafi precedenti di questo lavoro per leggere il tutorato come dispositivo ecologico e relazionale, e tale scelta non è un semplice parallelismo concettuale: nel caso della formazione tutoriale, esso consente di leggere la formazione tutoriale non come processo individuale, ma come esperienza situata, nella quale i tutor apprendono progressivamente attraverso la partecipazione a pratiche comuni, il confronto con tutor più esperti, l’osservazione di modalità di intervento e la negoziazione collettiva dei significati attribuiti alle situazioni educative incontrate. Ciò significa che il tutor non acquisisce competenze esclusivamente attraverso indicazioni formali o prescrittive, ma sviluppa il proprio modo di interpretare il ruolo entrando gradualmente in una comunità che condivide linguaggi, posture educative, criteri di lettura delle situazioni e pratiche riflessive. La formazione assume così la forma di un processo partecipativo e relazionale, nel quale l’apprendimento professionale si costruisce attraverso l’esperienza condivisa e la possibilità di prendere parte, in modo sempre più consapevole, alla vita della comunità tutoriale.

In questa prospettiva, la letteratura sulla formazione trasformativa offre un contributo particolarmente rilevante. Mezirow (1991), ad esempio, concepisce l’apprendimento adulto come processo di rielaborazione critica dei propri schemi di significato, reso possibile dall’incontro con situazioni problematiche o con prospettive alternative. Nel caso dei tutor, tale rielaborazione si produce all’interno della relazione educativa con lo studente, in cui il tutor è chiamato a confrontarsi con forme di vulnerabilità, a sospendere interpretazioni immediate, a decostruire stereotipi e ad assumere una postura dialogica e responsiva.

A questa prospettiva si intreccia il contributo della formazione riflessiva elaborata da Schön (1983), secondo cui l’efficacia dell’agire professionale risiede nella capacità di riflettere “nel” e “sull”’azione. Applicata al contesto tutoriale, questa idea suggerisce che la formazione debba includere dispositivi che permettano ai tutor di interpretare criticamente le situazioni educative incontrate, di valutare le proprie decisioni e di immaginare alternative praticabili. Lungi dall’essere un esercizio individuale, questa riflessività è un atto profondamente relazionale: si alimenta nel confronto con i pari, nella supervisione pedagogica, nella restituzione

condivisa delle esperienze, e rappresenta uno dei luoghi privilegiati in cui il tutor costruisce la propria identità educativa.

In parallelo, il riferimento alla formazione integrale proposta dal rapporto Delors (1996), ripreso nei recenti lavori di Véliz e Navarrete (2025), offre una cornice preziosa per comprendere l'orizzonte entro cui si colloca la formazione tutoriale. I quattro pilastri individuati da Delors (1996), imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere, delineano una visione olistica dell'esperienza formativa che trova nel tutorato un campo di applicazione particolarmente fecondo. Nel tutorato, infatti, il conoscere non si riduce all'acquisizione di contenuti, ma include la capacità di leggere criticamente i contesti; il fare riguarda tanto le strategie didattiche quanto la cura delle relazioni; il vivere insieme si realizza nella co-costruzione di mondi condivisi; l'essere si manifesta nella possibilità di interpretare il proprio ruolo come un impegno etico e sociale. Riprendere tali principi nel contesto della formazione dei tutor non significa replicare quadri teorici già discussi nei paragrafi precedenti, ma riconoscerne la specifica declinazione formativa: il tutor impara non solo qualcosa, ma a essere qualcuno dentro una comunità accademica.

In questo senso, la formazione del tutor non può essere pensata come sequenza di contenuti da apprendere, ma come processo di costruzione identitaria. Il tutor, infatti, si colloca in una posizione liminale: è al tempo stesso studente e figura educativa, pari e mediatore istituzionale, soggetto che apprende e soggetto che guida. Questa duplicità richiede di sviluppare una postura pedagogica capace di tenere insieme prossimità e distanza, empatia e professionalità, ascolto e orientamento, sostegno e promozione dell'autonomia. La formazione, allora, deve offrire al tutor gli strumenti per abitare questa soglia senza smarrirsi, riconoscendo il valore formativo della vulnerabilità e imparando a trasformarla in risorsa educativa.

La formazione del tutor è chiamata a sviluppare una consapevolezza critica della propria posizione all'interno dell'istituzione, delle implicazioni educative delle scelte organizzative, delle forme di esclusione che possono generarsi nei micro-contesti accademici e del proprio contributo nel promuovere orizzonti di giustizia educativa. Lungi dall'essere un compito secondario, questa consapevolezza

rappresenta il fondamento di una professionalità educativa che non si limita a “funzionare”, ma che produce cambiamento.

Diversi studi internazionali, come quelli di Lin et al. (2025) e van der Merwe et al. (2025), evidenziano come percorsi formativi orientati alla riflessività, alla cura delle relazioni e alla consapevolezza istituzionale conducano allo sviluppo di forme di leadership educativa nei tutor, intesa non come esercizio di potere, ma come capacità di ispirare, mediare, orientare e promuovere partecipazione. Si tratta di un risultato significativo, che rafforza l’idea che la formazione tutoriale non debba limitarsi a fornire strumenti operativi, ma debba contribuire alla costruzione di soggettività competenti e responsabili all’interno della comunità universitaria.

Alla luce di queste prospettive, la formazione dei tutor universitari può essere interpretata come un’esperienza di “soglia”, nel senso suggerito da Lin et al. (2025): un passaggio critico in cui lo studente, confrontandosi con la complessità del ruolo tutoriale, attraversa un processo di trasformazione personale che riguarda non solo ciò che sa e ciò che sa fare, ma ciò che è e ciò che può diventare. Tale esperienza non è automatica né garantita: essa richiede condizioni istituzionali, tempi distesi, dispositivi riflessivi, spazi di dialogo, supervisione competente. Senza questi elementi, il tutorato rischia di ridursi a un esercizio tecnico o a un’esperienza episodica, perdendo il suo potenziale formativo.

In questa prospettiva, la formazione dei tutor deve essere intesa come un processo multilivello che integra almeno tre dimensioni fondamentali. La prima è la dimensione cognitivo–scientifica, relativa alla conoscenza delle principali categorie della pedagogia speciale, delle caratteristiche delle disabilità e dei DSA, dei riferimenti normativi nazionali e internazionali e degli strumenti tecnologici e compensativi utili a sostenere percorsi personalizzati. Su questi aspetti, la formazione non deve ripetere quanto già previsto nei documenti normativi, ma deve offrire una rielaborazione pedagogica capace di permettere al tutor di leggere criticamente la propria azione educativa alla luce delle cornici teoriche e dei dispositivi operativi disponibili.

La seconda dimensione è quella relazionale–comunicativa, che riguarda la costruzione dell’alleanza educativa, l’ascolto attivo, l’empatia professionale, la gestione dei confini e delle asimmetrie tra pari, nonché la capacità di modulare il

linguaggio e di riconoscere segnali deboli di difficoltà o di disorientamento. Come già evidenziato nel paragrafo 2.3, tali elementi non costituiscono un accessorio della relazione tutoriale, ma il luogo in cui si definisce il senso stesso dell'accompagnamento, e la formazione è il terreno in cui queste competenze possono essere coltivate e problematizzate.

La terza dimensione è quella identitaria-etica, spesso trascurata nei modelli formativi tradizionali, ma centrale in una prospettiva inclusiva. Essa riguarda la consapevolezza del tutor rispetto al proprio ruolo, alla natura situata e relazionale dell'apprendimento, alla necessità di riconoscere e decostruire pratiche escludenti, all'impegno nel favorire equità e partecipazione e alla responsabilità sociale insita nell'agire educativo. Senza questa consapevolezza, la formazione rischia di ridursi a un insieme di tecniche applicative, incapaci di sostenere la complessità del lavoro educativo nei contesti universitari contemporanei.

Accanto alla formazione, il supporto rivolto ai tutor costituisce un ulteriore pilastro essenziale affinché l'esperienza tutoriale possa assumere un valore pedagogico e non ridursi a un compito tecnico o procedurale. Come già osservato nei paragrafi precedenti, il tutorato è una pratica eminentemente relazionale, che si svolge entro uno spazio caratterizzato da asimmetria funzionale, vulnerabilità, negoziazione e responsabilità. Questa complessità, che nel caso degli studenti con disabilità e DSA assume una densità ancora maggiore, rende evidente che il tutor non può essere lasciato solo nel proprio agire: egli necessita di un accompagnamento istituzionale strutturato, che ne sostenga la crescita e ne tuteli il benessere personale e professionale.

Un primo strumento di supporto è la supervisione pedagogica, strumento imprescindibile per garantire qualità e continuità dell'azione tutoriale. La supervisione non si configura come un controllo sulle prassi, ma come uno spazio dedicato alla riflessione condivisa, in cui il tutor può elaborare i vissuti, decostruire le difficoltà incontrate, mettere in discussione interpretazioni affrettate, ridefinire strategie educative e analizzare gli effetti del proprio agire nei contesti reali. Gli studi condotti in diversi scenari universitari mostrano come la supervisione, quando condotta da formatori con competenze pedagogiche specifiche, diventi un dispositivo trasformativo, capace di riconvertire le esperienze in conoscenza

professionale e di prevenire forme di *stress*, sovraccarico o isolamento operativo (Lissi et al., 2014; Rodriguez Martin, 2017). È in questo spazio dialogico che il tutor impara a leggere il proprio agire in termini situati e sperimenta la possibilità di condividere responsabilità e decisioni educative con gli altri tutor e con il personale esperto che tiene la supervisione.

Un secondo ambito di sostegno riguarda il benessere emotivo e organizzativo dei tutor. L'accompagnamento di studenti con disabilità o DSA comporta, infatti, una dimensione emotiva significativa: i tutor si trovano spesso a gestire narrazioni biografiche complesse, vissuti di frustrazione o insicurezza, tensioni legate alla valutazione o alla partecipazione, oltre a dover modulare la propria disponibilità entro limiti sostenibili. La fatica emotiva e relazionale può esporre il tutor a forme di carico invisibile, che rendono necessario un supporto continuativo offerto da formatori, coordinatori o *équipe* interdisciplinari. Tale supporto può assumere forme diverse, colloqui periodici, gruppi di parola, momenti di decompressione o consulenze pedagogiche mirate, e risponde sempre a un'esigenza fondamentale: tutelare la salute emotiva di chi svolge un compito educativo sensibile, evitando che l'impegno nella relazione diventi motivo di logoramento o di ritiro.

A questa dimensione si intreccia il tema del riconoscimento istituzionale del ruolo tutoriale, elemento cruciale tanto per la motivazione dei tutor quanto per la qualità complessiva del Servizio. La letteratura internazionale sottolinea come il tutorato sia spesso caratterizzato da una scarsa visibilità istituzionale: i tutor agiscono nei margini dell'organizzazione, pur contribuendo in modo significativo alla costruzione di ambienti accademici inclusivi (Terrion & Leonard, 2007; Colvin, 2015). L'assenza di un riconoscimento formale, che può assumere la forma di crediti formativi, *Open Badges*, certificazioni di competenze o attestazioni curriculari, non solo svaluta il lavoro svolto, ma riduce la capacità dell'istituzione di attirare, selezionare e trattenere figure tutoriali motivate e competenti. Al contrario, quando le Università riconoscono formalmente le competenze maturate dai tutor, restituiscono dignità al loro operato, promuovono una cultura della partecipazione responsabile. In tale direzione, un elemento spesso trascurato ma pedagogicamente essenziale riguarda il supporto alla crescita professionale dei tutor, ovvero il riconoscimento che l'esperienza tutoriale non è solo un servizio

reso, ma un percorso formativo a sua volta. Gli studi condotti da Lin et al. (2025), van der Merwe et al. (2025) e Véliz & Navarrete (2025) mostrano come i tutor sviluppino competenze che travalicano i confini dell'accompagnamento allo studio: capacità organizzative, di leadership educativa, di mediazione, di decentramento cognitivo, di gestione dell'incertezza, di progettazione inclusiva. Perché queste competenze possano tradursi in capitale formativo e professionale, l'istituzione deve saperle rendere visibili, riconoscerle e inserirle in una cornice che ne valorizzi la spendibilità all'interno dei percorsi accademici e lavorativi.

Un ulteriore livello di supporto riguarda la costruzione di una comunità dei tutor, intesa come contesto di apprendimento cooperativo in cui i tutor possano condividere esperienze, scambiare strategie, discutere criticità e riconoscersi parte di un progetto educativo collettivo. Questo aspetto assume qui una configurazione specifica: non si tratta solo di apprendimento tra pari, ma di costruire uno spazio istituzionale che sostenga l'identità tutoriale, che eviti l'isolamento operativo e che renda condivisibili linguaggi, visioni e principi pedagogici. Tali momenti di condivisione possono articolarsi attraverso incontri periodici, laboratori riflessivi, osservazioni reciproche e momenti di co-progettazione, tutte pratiche che favoriscono l'accrescimento di appartenenza e di senso di continuità all'interno del Servizio e che possono creare un archivio condiviso di saperi e di esperienze.

Il supporto degli studenti-tutor non è, dunque, un elemento accessorio, ma una vera e propria condizione di possibilità della loro funzione educativa. Senza supervisione, senza tutela emotiva, senza riconoscimento e senza comunità professionali, il tutorato rischia di essere delegato all'improvvisazione o alla buona volontà individuale, con esiti fragili e discontinui. Al contrario, se l'Università si assume la responsabilità di accompagnare i tutor nel loro percorso, essa rende visibile la natura profondamente pedagogica del tutorato e ne rafforza la portata trasformativa all'interno della comunità accademica.

La formazione e l'accompagnamento dei tutor universitari non possono, in definitiva, essere pensati solo in termini trasmissivi o addestrativi bensì è opportuno che vengano progettati come esperienze trasformative, capaci di incidere sulle modalità con cui i tutor interpretano il proprio ruolo, leggono la complessità dei contesti educativi e sviluppano una capacità riflessiva orientata alla responsabilità.

A fronte di quanto argomentato fin ora, la formazione e il supporto degli studenti-tutor rappresentano un elemento strutturale dell'Istituzione universitaria orientata alla reale diffusione e attuazione di una cultura inclusiva che tenga conto delle esigenze di tutti gli attori coinvolti. Attraverso percorsi formativi intenzionali, spazi di supervisione, comunità riflessive e riconoscimenti istituzionali, l'Università può accompagnare i tutor in un processo di crescita che li rende non solo facilitatori di apprendimento, ma soggetti educanti capaci di contribuire alla costruzione di contesti accademici più equi, più attenti alla differenza e più orientati alla giustizia educativa

2.5 Il tutorato a Roma Tre: struttura, obiettivi e modalità operative

Nel quadro nazionale dei Servizi universitari rivolti agli studenti con disabilità e con DSA, l'esperienza sviluppata dall'Università Roma Tre rappresenta un modello peculiare per la chiarezza dell'impianto pedagogico e la strutturazione multilivello degli interventi che orientano il tutorato oltre una funzione meramente assistenziale. Nel paragrafo 1.5 è stata illustrata la struttura organizzativa del *Sistema inclusione* e il percorso storico che ha portato l'Ateneo a sviluppare in maniera strutturata un Servizio che si configura come fiore all'occhiello di una cultura inclusiva di cui l'Università Roma Tre si fa promotrice. Il tutorato alla pari nei paragrafi precedenti è stato interpretato come dispositivo educativo ad alta densità relazionale e formativa; nel contesto di Roma Tre, tale impianto teorico trova una traduzione operativa specifica che rende il Servizio un esempio virtuoso di *governance* inclusiva. Ciò che caratterizza questo modello non è soltanto l'offerta di un supporto individualizzato agli studenti con bisogni educativi speciali, ma la capacità dell'Ateneo di integrare il tutorato all'interno della propria identità istituzionale, riconoscendolo come elemento strategico per l'attuazione del diritto allo studio e per la costruzione di ambienti accademici accessibili, partecipati e orientati alla giustizia educativa. La struttura del Servizio di tutorato, come già evidenziato, affonda le sue radici in una collaborazione stabile tra la Delegata del Rettore per l'Inclusione, il Coordinamento dei Servizi per la Disabilità e il DSA, e un'équipe scientifico-pedagogica interna al Dipartimento di Scienze della Formazione. Tale

collaborazione è da intendersi come un'alleanza pedagogica e istituzionale orientata alla co-progettazione del Servizio, alla supervisione degli interventi, alla formazione dei tutor e alla valutazione sistematica delle pratiche attivate in particolar modo negli ultimi quattro anni (De Angelis, 2023; De Angelis, Rizzo et al., 2024). Questa articolazione multilivello consente al Servizio di evitare derive tecnicistiche o burocratiche, integrando invece competenze amministrative, organizzative e pedagogiche in un disegno unitario che riconosce la complessità dei processi inclusivi universitari.

Uno degli elementi maggiormente qualificanti del modello Roma Tre è la distinzione interna tra differenti compiti tutoriali. Questa distinzione non nasce da una semplice esigenza organizzativa, ma riflette un preciso orientamento che riconoscere che i bisogni degli studenti e le dimensioni dell'esperienza universitaria non sono omogenei, e che pertanto le forme di accompagnamento richiedono competenze differenziate. È su questa base che Roma Tre nella figura del tutor alla pari distingue tra tutor didattico, tutor organizzativo e tutor di riferimento, declinando per ciascuna funzione responsabilità e posture educative specifiche. Il tutor didattico è definito come la figura che sostiene lo studente sul versante disciplinare, facilitando l'accesso ai contenuti, la comprensione dei materiali, l'organizzazione dello studio e la preparazione agli esami. Nel *Vademecum* (2024) si sottolinea che il tutor didattico opera come mediatore tra il sapere formalizzato e le strategie cognitive dello studente, adattando linguaggi, scomponendo compiti complessi e orientando alla costruzione di un metodo di studio sostenibile. Tale funzione implica la capacità di leggere il profilo formativo del *tutee*, di negoziare obiettivi realistici e di costruire itinerari di apprendimento personalizzati, mantenendo sempre un assetto relazionale fondato sulla fiducia educativa. Il tutor didattico, in questo senso, agisce come "ponte epistemico" tra il sapere disciplinare e le possibilità di appropriazione dello studente, riconoscendo che l'accesso alla conoscenza non dipende unicamente dall'esposizione ai contenuti, ma dalla loro mediazione dialogica e situata. Il tutor organizzativo assume invece una funzione complementare, centrata sulla dimensione procedurale e istituzionale dell'esperienza universitaria. Questa figura supporta lo studente nell'orientamento tra i servizi, nella gestione delle scadenze, nella comprensione delle procedure

amministrative, nella mediazione con le segreterie e con gli uffici, e nella lettura dei regolamenti. Il tutor organizzativo facilita l'accesso ai servizi e alle risorse dell'Ateneo, traducendo il linguaggio amministrativo e accompagnando lo studente nella navigazione tra piattaforme, uffici e adempimenti obbligatori. Tale ruolo si rivela cruciale soprattutto nei casi in cui la complessità organizzativa dell'Università rischia di generare disorientamento, ritardi, rinunce o forme di auto-esclusione inconsapevole. Il tutor organizzativo non "risolve problemi", ma costruisce insieme allo studente un ordine possibile, rendendo il contesto intelligibile e promuovendo un rapporto attivo e consapevole con l'istituzione. Accanto a queste due figure, il modello Roma Tre valorizza la presenza del tutor alla pari, già discusso nei paragrafi precedenti ma qui collocato nella sua declinazione operativa e istituzionale. Il tutor di riferimento è una figura relazionale che accompagna lo studente nella dimensione esistenziale e quotidiana della vita universitaria, promuovendo autonomia, partecipazione e senso di appartenenza attraverso una prossimità generazionale e una conoscenza situata dei contesti (De Angelis et al., 2024). A differenza delle funzioni del tutor didattico e del tutor organizzativo, il tutor di riferimento opera principalmente sul piano relazionale, affettivo e motivazionale, sostenendo lo studente nei processi di adattamento, nella gestione delle emozioni legate allo studio e nelle transizioni critiche del percorso formativo. Questa funzione integra, senza sovrapporsi, le funzioni degli altri tutor, delineando un modello a geometria variabile, in cui l'accompagnamento si modula in base ai bisogni e alla storia del singolo studente. Questa distinzione delle funzioni delle figure tutoriali, pensata e attuata in maniera sistemica in particolar modo nel Dipartimento di Scienze della Formazione che, per natura scientifica vede impiegati studenti che arrivano con un bagaglio culturale di carattere educativo e formativo, è uno degli elementi che conferisce al servizio di Roma Tre una configurazione particolarmente solida dal punto di vista pedagogico. La differenziazione funzionale non genera fratture o frammentazioni, ma consente di distribuire in modo equo e competente le responsabilità educative, evitando sovraccarichi e promuovendo un'azione concertata, coesa e continua (De Angelis et al., 2024). In questo quadro, il tutorato non è mai interpretato come un'interazione isolata, ma come parte di un ecosistema di interventi complementari che rende possibile una

presa in carico integrata e non episodica. La qualità del Servizio di tutorato a Roma Tre non dipende soltanto dalla chiarezza della sua articolazione interna, ma anche dalla cura posta nei processi di selezione e formazione dei tutor, considerati elementi fondativi della postura educativa richiesta. La selezione non è pensata come una semplice procedura amministrativa, ma come un primo momento formativo, in cui i candidati sono invitati a riflettere sulle loro motivazioni, sulle rappresentazioni del ruolo e sulle implicazioni etiche dell'accompagnamento educativo. Come accennato nel paragrafo 1.5, il colloquio di selezione è costruito secondo una logica orientativo-narrativa, che consente di esplorare non solo conoscenze e competenze pregresse, ma soprattutto la disponibilità alla riflessività, la capacità di decentramento cognitivo ed emotivo e l'attitudine a considerare la relazione educativa come spazio di co-costruzione (De Angelis et al., 2024). In questa fase, ciò che viene valutato non è la "perfetta aderenza" a un profilo, bensì la potenzialità formativa del candidato, la sua apertura a un apprendimento trasformativo e la sensibilità verso contesti complessi e plurali. Una volta selezionati, i tutor partecipano a un percorso di formazione iniziale che riflette in modo diretto i principi pedagogici che guidano l'intero Servizio. A differenza dei modelli basati su una trasmissione informativa o tecnico-funzionale, la formazione a Roma Tre è progettata come un dispositivo esperienziale che integra contributi teorici e attività laboratoriali. L'intento formativo non è fornire un repertorio di soluzioni, ma attivare nei tutor la capacità di leggere i contesti, riconoscere le vulnerabilità, situare le proprie azioni e orientare le scelte in modo consapevole (De Angelis et al., 2024). È stato, a tale scopo, predisposto uno percorso formativo con lo scopo di fornire a tutti gli studenti-tutor dell'Ateneo una preparazione specifica su aspetti legislativi, pedagogici, metodologici, tecnici che riguardano le disabilità, i Disturbi Specifici di Apprendimento e i Bisogni Educativi Speciali. Si tratta di una proposta strutturata e originale, e, si auspica, costante nel tempo, che si sta consolidando sempre più come un modello esemplificativo del mettere in pratica la cultura inclusiva nell'ambito accademico. Il corso, a cura della Delegata con la Referente e alcuni tutor senior e dottorandi del Dipartimento di Scienze della Formazione (dove negli ultimi anni sono state svolte delle sperimentazioni pilota in merito alla gestione del Servizio di tutorato), è erogato in presenza e affronta in

prima battuta i riferimenti pedagogici ed organizzativi che fanno riferimento al ruolo del tutor. Tali principi sono indispensabili sia per definire la cornice culturale sottesa al costrutto di inclusione sia per permettere ai tutor di inserirsi in maniera graduale e consapevole all'interno del *Sistema inclusione* di Ateneo, due aspetti fondamentali che contribuiscono a caratterizzare in modo uniforme l'operato del Servizio di tutorato di Roma Tre nei 13 Dipartimenti. Durante il corso, inoltre, viene illustrata la normativa internazionale e nazionale vigente in materia di inclusione, oltre alle norme specifiche sulla disabilità e sui DSA, inoltre, ampio spazio è dedicato all'approfondimento dei profili di funzionamento e alla descrizione dei Disturbi Specifici di Apprendimento e delle disabilità maggiormente presenti tra gli studenti e le studentesse immatricolati nell'Ateneo. A tutto ciò viene poi conferito un risvolto pratico che si collega in modo specifico all'utilizzo degli strumenti compensativi e alle misure dispensative previste dalla normativa e alle strategie utili per migliorare il metodo di studio in relazione alle differenti funzionalità di ciascuno. Vengono anche forniti alcuni suggerimenti utili per agevolare e adattare la comunicazione all'interno della comunità accademica tra studenti, docenti e personale amministrativo. Nell'anno accademico 2023/24 ai tutor del Dipartimento dopo essersi avvalsi della formazione erogata a livello di Ateneo è stato chiesto da parte della Referente di redigere il "Manuale di formazione dei Tutor". Il "Manuale di formazione dei Tutor e tirocinanti" è uno strumento creato raccogliendo le esperienze pregresse dell'attività del Servizio, ed è in continuo aggiornamento; nasce dall'esigenza di uniformare le pratiche adottate nei precedenti anni accademici e in quelli futuri nell'ambito delle attività didattiche, orientative e organizzative del Servizio e si configura come una guida per tutti i tutor dell'Ateneo.

Infine, viene proposta ai tutor una riflessione sullo stigma associato alla disabilità per favorire l'esplicitazione delle loro concezioni

culturali implicite che potrebbero pregiudicare l'azione di tutorato. Inoltre, nel Dipartimento di Scienze della Formazione i tutor sono coinvolti anche nella progettazione e nella realizzazione di eventi a carattere ludico-animativo, a titolo esemplificativo si riporta che nell'a.a. 2022/23 è stato organizzato un evento dal nome "Scintille d'estate 2023" per festeggiare la fine dell'anno in cui si è tornati in

presenza dopo la pandemia da Covid-19 e nell'A.A. 2023/24 è stato organizzato un pomeriggio di festa dal nome “Aspettando il Solstizio d’Inverno”, in cui tutti presenti hanno giocato a tombola e brindato all’arrivo del nuovo anno; inoltre, sono stati realizzati n. 3 incontri in presenza dal nome “TRE chiacchiere e un caffè” in cui a partire da un input iniziale di conversazione, ci si è confrontati su tematiche significative per i partecipanti sorseggiando un caffè. Lo scopo di tali attività è incentivare lo scambio sociale tra tutte le studentesse e tutti gli studenti del Dipartimento al fine di superare “l’effetto bancomat” che spesso permea il rapporto con l’università considerata un mero erogatore di crediti e creare occasioni di scambio, confronto e creazione di amicizie (De Angelis et al., 2024).

Per quanto concerne la pratica di supervisione si precisa che anch’essa è stata messa in atto a partire negli ultimi quattro anni accademici e che ha visto come erogatore principale di tale attività la Referente del Dipartimento di Scienze della Formazione. In particolare, la supervisione vede una serie di incontri che si qualificano come uno strumento formativo e professionale, poiché attivano una discussione su questioni prettamente operative durante la quale si sviluppa il confronto, partecipando con spirito critico, in un’ottica partecipativa. Lo scopo ultimo delle riunioni di supervisione consiste nell’affrontare tempestivamente le difficoltà e trovare soluzioni condivise, incentivando i tutor ad acquisire la consapevolezza della propria funzione educativa, incrementare il pensiero riflessivo e facilitare la coesione con il gruppo di lavoro. Gli incontri di supervisione sono obbligatori e programmati mensilmente mediante una riunione sulla piattaforma Microsoft Teams. Si svolgono collettivamente e gli assenti sono tenuti a recuperare in modalità individuale o in piccoli gruppi. La supervisione viene preparata chiedendo la compilazione di un questionario strutturato, implementato e somministrato online, allo scopo di fornire ai tutor la possibilità di scrivere eventuali riflessioni sull’attività svolta nel mese precedente. Per ciascuna supervisione, un tutor senior, che funge da “segretario”, stila un verbale di quanto emerso. Durante gli incontri di supervisione vengono analizzati casi concreti, esplorate dinamiche ricorrenti e decostruiti automatismi comunicativi o interpretativi. In questo senso, la supervisione rappresenta uno spazio di formazione continua che integra l’apprendimento teorico con la pratica situata. I tutor,

attraverso il confronto con i pari e con la figura del supervisore, sviluppano una maggiore consapevolezza della propria postura educativa, apprendono a nominare ciò che accade nella relazione e acquisiscono strumenti per gestire in modo più efficace le situazioni complesse. La supervisione contribuisce inoltre a ridurre il rischio di isolamento professionale, frequente nei ruoli di accompagnamento individuale.

L'insieme delle pratiche descritte, selezione, formazione e supervisione, si articola coerentemente con gli obiettivi dichiarati del servizio, che possono essere ricondotti a tre dimensioni principali: educativa, relazionale e istituzionale. L'obiettivo educativo consiste nel promuovere autonomia e consapevolezza sia negli studenti-tutor sia negli studenti tutorati, attraverso processi che favoriscono l'acquisizione di strategie di studio, la gestione dei tempi e delle emozioni, la costruzione di competenze trasversali. L'obiettivo relazionale riguarda la creazione di un clima di fiducia e di sicurezza che permetta agli studenti di sentirsi riconosciuti e sostenuti nei momenti critici del percorso accademico. Infine, l'obiettivo istituzionale mira a facilitare l'orientamento nel sistema universitario, potenziarne l'accessibilità e rafforzare la rete di comunicazione tra studenti, docenti e servizi. Questi tre obiettivi non sono da intendersi come compartimenti stagni, ma come dimensioni intrecciate di un'unica progettualità inclusiva, in cui la funzione del tutor si modula in base ai bisogni situati dello studente. L'idea che guida il Servizio è che la riuscita accademica non sia il prodotto di interventi frammentati o occasionali, ma il risultato di un'azione educativa integrata, in cui la qualità delle relazioni e l'accessibilità dei contesti incidono direttamente sulla possibilità degli studenti di partecipare in modo pieno e legittimo alla vita universitaria. Nonostante la solidità dell'impianto e i risultati osservati negli anni, permangono alcune criticità. La prima criticità riguarda la dimensione numerica: il numero di tutor disponibili non sempre riesce a coprire l'intera domanda degli studenti con disabilità e DSA, determinando tempi di attesa e necessità di priorità. Una seconda criticità concerne la visibilità del Servizio, che potrebbe essere ulteriormente potenziata attraverso il riconoscimento formale del ruolo tutoriale mediante *open badge*, crediti o attestazioni certificate. Una terza criticità riguarda la necessità di rafforzare il coordinamento con il corpo docente, affinché la conoscenza situata dei tutor possa

contribuire in modo più stabile alla progettazione didattica e alla rimozione delle barriere ancora presenti nei Corsi di studio. L'investimento sulla funzione del tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA, infatti, può produrre effetti maggiormente significativi se accompagnata da un impegno istituzionale nel sostenere la professionalità dei docenti, fornendo loro strumenti per leggere la diversità, per progettare ambienti accessibili e per adottare pratiche didattiche inclusive all'interno di qualsiasi disciplina. Senza tale complementarità, una parte rilevante dell'onere dell'inclusione rischia di ricadere sui tutor, generando forme di sovraccarico che il Servizio deve costantemente vigilare e prevenire.

Alla luce dei punti di forza e delle aree di miglioramento presenti all'interno del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA di Roma Tre si può affermare che l'Ateneo si colloca pienamente all'interno della prospettiva del *whole university approach* (European Commission, 2021; Jones, 2022), ossia quel modello strategico che propone di passare da una gestione "frammentata" dell'inclusione a una gestione sistemica, già discussa nei capitoli precedenti, ma qui osservabile nella sua applicazione operativa. L'inclusione non è affidata a un singolo ufficio né a una figura eroica, ma è distribuita nei processi, nei ruoli, nelle responsabilità e nelle culture dell'Ateneo. In questa visione ecosistemica, il tutorato si configura come uno snodo privilegiato attraverso cui il sistema universitario può individuare barriere, elaborare soluzioni e trasformare progressivamente le proprie pratiche. L'esperienza di Roma Tre mostra come il tutorato non sia un servizio aggiuntivo, ma un dispositivo educativo che contribuisce alla qualità complessiva dell'ambiente formativo.

La sostenibilità e l'efficacia futura del Servizio dipenderanno dalla capacità dell'Ateneo di continuare a investire in formazione, supervisione, consolidamento organizzativo e riconoscimento simbolico del ruolo tutoriale.

Capitolo 3 – L'autoriflessione per la pratica di tutorato alla pari

Il Capitolo 3 è dedicato all'approfondimento teorico sul costrutto dell'autoriflessione come dispositivo centrale per la comprensione e la qualificazione delle pratiche di tutorato alla pari in ambito universitario. Il capitolo ricostruisce le principali concezioni dell'autoriflessione, mettendone in luce la natura plurale e trasformativa, e ne analizza le declinazioni nei contesti della formazione degli adulti, dello sviluppo professionale e della didattica universitaria. L'autoriflessione è assunta, dunque, non come competenza accessoria, ma come condizione fondativa del pensare e dell'agire educativo dello studente-tutor alla pari. L'attenzione si concentra progressivamente sulla figura del tutor, interpretato come soggetto riflessivo in formazione, la cui professionalità si costruisce nell'intreccio tra esperienza, narrazione e responsabilità. Il capitolo pone così le basi teoriche per comprendere come l'autoriflessione possa porsi da infrastruttura epistemica del tutorato inclusivo e come leva per la promozione della giustizia educativa nell'Università.

3.1 Le concezioni dell'autoriflessione

L'autoriflessione si configura, nel panorama educativo contemporaneo degli studi pedagogici sulla formazione professionale, come uno dei concetti più complessi e generativi, essenziale per orientare la qualità e la profondità epistemologica delle pratiche educative (Mortari, 2019). Tuttavia, è necessario un distinguo preliminare rispetto ad almeno due termini che vengono usati erroneamente come sinonimi dell'autoriflessione nel lessico comune quando si pone la professionalità educativa come oggetto di studio: "atteggiamento riflessivo" e "riflessività". Entrambi questi termini insieme all'"autoriflessione" hanno incorporato diversi concetti migrando da un settore all'altro e finendo spesso per richiamare modalità d'azione differenti, al punto che non sempre è possibile precisarne sia la natura che i processi che tali termini vogliono indicare, oltre che comprendere che cosa realmente voglia dire chi usa certi vocaboli e locuzioni (Nuzzaci, 2011). Tale questione mette in luce quanto sia complessa e profonda la problematica della definizione della natura e della

ricerca sulla “riflessione”, sui concetti che essa esprime e sulle tecniche che utilizza, nonché sull’ampia gamma di significati che porta con sé. Nel tentativo di definire la differenza tra questi termini si partirà dal delineare cos’è l’“atteggiamento riflessivo” per poi passare a un distinguo più complesso, ossia quello tra “riflessività” e “autoriflessione”.

L’ “atteggiamento riflessivo” ha carattere episodico e spontaneo e porta il soggetto che lo mette in atto a riflettere in maniera discontinua su una certa pratica senza che si verifichi un’assunzione di consapevolezza o cambiamento nell’azione (Holborn, Wideen & Andrews, 1992; Fendler, 2003; Russell, 2005).

I termini “riflessività” e “autoriflessione” frequentemente utilizzati in modo interscambiabile, sono i termini che possono generare maggiori ambiguità concettuali che rischiano di indebolire la tenuta epistemologica delle pratiche formative e professionali. Una chiarificazione approfondita appare dunque necessaria, poiché tali costrutti rinviano a livelli differenti del pensare e dell’agire educativo (Alexander, 2017).

La riflessività (*reflexivity / reflective practice*) può essere intesa come una postura epistemica del soggetto in azione, che consente di interrogare l’esperienza professionale mettendo in relazione teoria, contesto e decisione situata. Essa non coincide con un atto introspettivo, ma con un processo dinamico e relazionale di dialogo tra sapere e pratica, orientato alla gestione della complessità e dell’indeterminatezza delle situazioni educative (Schön, 1983; Striano, Melacarne & Oliviero, 2020). In questa prospettiva, la riflessività riguarda il modo in cui il soggetto interpreta l’esperienza mentre agisce (*reflection-in-action*) e successivamente rielabora quanto accaduto (*reflection-on-action*), producendo un sapere prassico che prende forma nell’azione stessa e non la precede in modo astratto (Schön, 1983).

Diversamente, l’“autoriflessione” (*self-reflection*) costituisce una forma specifica e intenzionale della riflessione, centrata sul soggetto come oggetto del proprio pensiero. Essa implica un movimento metacognitivo attraverso il quale l’individuo interroga criticamente i propri presupposti, le rappresentazioni, le cornici di senso e le emozioni che orientano l’agire, rendendo esplicite assunzioni spesso implicite o tacite (Mezirow, 1991). In questo senso, non tutta la riflessività implica

autoriflessione, ma ogni processo autoriflessivo si colloca all'interno di una più ampia postura riflessiva.

Questa distinzione consente anche di collocare in modo più rigoroso i contributi teorici presenti in letteratura. Il lavoro di Donald Schön (1983), spesso chiamato in causa in riferimento all'autoriflessione, riguarda in realtà la riflessività professionale: il suo interesse non è rivolto all'interrogazione del sé in quanto tale, bensì alla costruzione di un'epistemologia della pratica capace di superare la dicotomia tra teoria e prassi. Il professionista riflessivo, in Schön, è colui che dialoga con la situazione problematica, reinterpreandola mentre agisce, ma non sviluppa necessariamente un'analisi critica dei propri presupposti identitari o valoriali.

Una simile precisazione vale per l'approccio critico di Stephen Brookfield (2017), che concepisce la riflessività come pratica orientata alla giustizia educativa. Attraverso il dispositivo delle "quattro lenti" (autobiografica, degli studenti, dei colleghi e teorica), Brookfield invita a decostruire le strutture di potere e i discorsi egemonici che attraversano le pratiche educative. Tuttavia, anche in questo caso, il focus è posto sulla riflessività critica come processo dialogico e intersoggettivo più che su una teoria dell'autoriflessione in senso stretto.

Una prima legittimazione epistemologica esplicita dell'autoriflessione può essere rintracciata nel pensiero di Jack Mezirow. Nella teoria dell'apprendimento trasformativo, l'autore individua nella *critical self-reflection of assumptions* la forma più profonda della riflessione, capace di mettere in questione le *meaning perspectives* che organizzano l'esperienza del soggetto (Mezirow, 1991). L'autoriflessione, in questo quadro, non si limita a chiarire l'azione, ma interviene sulle cornici interpretative che la rendono possibile, generando processi di ristrutturazione cognitiva, identitaria ed etica. La trasformazione avviene, infatti, non attraverso l'acquisizione di nuove informazioni, ma tramite la revisione delle premesse di senso che orientano il modo di interpretare il mondo.

Un ulteriore contributo fondamentale proviene dalla prospettiva fenomenologico-ermeneutica di Max van Manen (1991), per il quale l'autoriflessione in ambito educativo è un esercizio di comprensione profonda del proprio vissuto. L'autoriflessione è qui intesa come gesto di attenzione e di cura nei

confronti dell'esperienza incarnata, corporea ed emotiva. Attraverso la scrittura riflessiva e la narrazione, l'esperienza viene sottratta all'immediatezza e trasformata in sapere pedagogico, capace di orientare un agire più responsabile e sensibile all'alterità.

Anche Jennifer Moon (1999; 2012) contribuisce a precisare il costrutto di autoriflessione distinguendo diversi livelli di riflessione sull'esperienza. Secondo l'autrice, ciò che caratterizza le forme più complesse di riflessione non è la mera descrizione degli eventi, ma la capacità di interrogare le interpretazioni personali, di riconoscere il ruolo delle emozioni e di operare un decentramento cognitivo rispetto alla propria pratica. In questo senso, l'autoriflessione diventa una competenza progressiva, particolarmente rilevante nei percorsi di formazione attraverso la scrittura riflessiva.

Un ambito teorico che attribuisce centralità esplicita all'autoriflessione è quello del *self-study of professional practice*. Autori come Loughran e Russell (2002) definiscono il *self-study* come una forma di indagine sistematica e intenzionale del proprio operato professionale, finalizzata a migliorare la pratica attraverso un lavoro metacognitivo sul sé in azione. In questa prospettiva, l'autoriflessione assume una funzione metodologica precisa, diventando dispositivo di produzione di conoscenza situata e di sviluppo dell'identità professionale.

Nel contesto pedagogico italiano, Luigina Mortari ha più volte sottolineato il valore dell'autoriflessione come pratica di cura del pensare e come responsabilità epistemica del soggetto dell'educazione (Mortari, 2009; 2019; 2025). L'autoriflessione, per l'autrice, è una postura conoscitiva ed etica che consente di trasformare l'esperienza in sapere educativo situato, mettendo in dialogo vissuto, significato e responsabilità dell'agire.

Accanto alle concezioni teoriche, si rende necessario interrogare il ruolo epistemico delle pratiche autoriflessive, evitando di assimilarle a semplici strumenti applicativi della riflessione. Tali pratiche si configurano piuttosto come dispositivi di concettualizzazione dell'esperienza, attraverso i quali l'azione educativa viene sospesa, resa problematica e trasformata in oggetto di pensiero. Esse non si limitano a sostenere la riflessione sull'agire, ma costituiscono spazi di produzione di

conoscenza professionale, nei quali il sapere emerge dall'interrogazione sistematica della pratica e delle sue condizioni di possibilità (Dewey, 1916; Schön, 1993).

Per poter interrogare in modo non riduttivo il ruolo delle pratiche autoriflessive, è preliminarmente necessario chiarire ciò che consente di distinguerle da altre forme di riflessione sull'azione. In questo senso, il confronto tra "riflessività operativa", "pratica riflessiva" e "pratica autoriflessiva" permette di individuare livelli diversi del lavoro cognitivo e interpretativo che il soggetto compie sull'esperienza educativa.

La "riflessività operativa" rinvia alla capacità del soggetto di orientare e regolare l'azione in risposta alle contingenze della situazione, producendo aggiustamenti funzionali e decisioni adattive. Essa consente di "reggere" l'azione nella complessità, ma tende a rimanere interna all'orizzonte della pratica così com'è, senza interrogare i presupposti teorici che la rendono possibile o legittima.

La "pratica riflessiva" introduce un secondo scarto rispetto all'immediatezza del vissuto, configurandosi come atteggiamento intenzionale e permanente di interrogazione dell'azione, parte integrante dell'identità professionale. Essa consente di prendere distanza dalla pratica, di mobilitare il riferimento teorico e di formalizzare saperi in una prospettiva di apprendimento professionale continuo (Perrenoud, 2001).

La "pratica autoriflessiva" rappresenta infine la forma più esigente e trasformativa di tale processo, poiché assume il soggetto stesso come oggetto di indagine. Attraverso l'autoriflessione, il professionista interroga non solo ciò che fa, ma il modo in cui interpreta l'esperienza, le cornici di senso che orientano il suo agire, le disposizioni emotive e valoriali che strutturano la decisione educativa. In tal modo, l'esperienza cessa di essere mero accadimento e diventa occasione di riposizionamento conoscitivo ed etico, contribuendo alla costruzione di un sapere situato e responsabile (Mezirow, 1991; Mortari, 2009).

Solo all'interno di questo quadro diventa possibile comprendere il ruolo delle pratiche autoriflessive non come strumenti applicativi, ma come dispositivi di concettualizzazione dell'esperienza. Scrittura riflessiva, analisi degli incidenti critici e narrazioni professionali non assumono valore per la loro struttura formale, ma per la funzione epistemica che svolgono. Esse permettono di sospendere

l'evidenza dell'azione routinaria, di rendere problematica l'esperienza vissuta e di far emergere norme, valori e saperi taciti che orientano l'agire educativo (Flanagan, 1954; Tripp, 1993; Nuzzaci, 2011).

3.2 L'autoriflessione nello sviluppo professionale degli insegnanti e nella formazione degli adulti

L'autoriflessione costituisce una delle dimensioni fondative nello sviluppo professionale degli insegnanti e nella formazione degli adulti. Essa consente al soggetto di costruire consapevolezza rispetto al proprio agire educativo, di attribuirgli significato e di riorientare la pratica in maniera intenzionale e responsabile. Il presente discorso si concentra sulla sua declinazione nei percorsi di crescita professionale dove, l'autoriflessione, assume una funzione generativa e trasformativa, in linea con l'idea che lo sviluppo professionale non si riduca a un mero aggiornamento, ma implichi un percorso di costruzione identitaria e di continua rinegoziazione del sé (Bocci, 2019; 2022). Tuttavia, per comprendere la specificità dell'autoriflessione in tali processi è necessario partire dalle teorie che hanno fondato la riflessività docente come dimensione costitutiva dello sviluppo professionale.

Il pensiero di John Dewey (1933) costituisce il riferimento attraverso cui è possibile comprendere perché, nello sviluppo professionale e nella formazione degli adulti, l'esperienza non possa essere considerata di per sé formativa. Dewey non elabora una teoria della formazione degli insegnanti né una teoria dell'autoriflessione; tuttavia, ridefinisce in modo radicale il rapporto tra esperienza, apprendimento e pensiero, ponendo le basi concettuali di tutte le successive elaborazioni sulla riflessività.

Nel suo lavoro sulla natura del pensiero, Dewey mostra che l'esperienza diventa conoscenza solo quando viene sottoposta a un processo di indagine. Il pensiero riflessivo non nasce dall'accumulo di esperienze, ma dall'interruzione dell'abitudine, da situazioni in cui l'agire incontra resistenza e non può procedere automaticamente. Dewey parla a questo proposito di *indeterminate situations*, ossia di situazioni che sfuggono alle risposte abituali e costringono il soggetto a

sospendere il giudizio e a ricostruire il significato dell'esperienza attraverso l'indagine. È in questi momenti che l'esperienza richiede di essere pensata, cioè ricostruita nei suoi nessi e nelle sue conseguenze.

Questo principio trova una formulazione particolarmente significativa nell'idea di *learning by doing* (1899; 1916) che Dewey elabora non come semplice apprendimento che nasce dalla pratica, ma come apprendimento attraverso l'esperienza pensata. L'azione, da sola, non educa; educa solo l'azione che viene interpretata, problematizzata e collegata ad altre esperienze. In questo senso, il *doing* non ha valore formativo se non è accompagnato da un lavoro di rielaborazione riflessiva che consenta di comprendere ciò che accade e di orientare l'azione successiva.

Dewey chiarisce che l'esperienza non garantisce apprendimento in modo automatico e che il passaggio dall'esperienza alla competenza richiede un lavoro di interpretazione capace di rimettere in questione schemi di azione già consolidati. Senza questo lavoro riflessivo, l'esperienza rinforza l'abitudine; attraverso la riflessione, diventa invece occasione di riorientamento.

Il contributo di Donald Schön rappresenta un passaggio decisivo nella comprensione della riflessività come dimensione costitutiva dello sviluppo professionale. In *The Reflective Practitioner* (1983), Schön elabora una vera e propria epistemologia della pratica, ponendo al centro il problema della conoscenza professionale in situazioni caratterizzate da incertezza, unicità e conflitto di valori. La sua critica alla razionalità tecnica mette in discussione l'idea che l'agire professionale consista nell'applicazione di teorie generali a casi particolari, mostrando invece come i professionisti competenti operino attraverso forme di *knowing-in-action* e *reflection-in-action*, ossia modalità di pensiero tacite e situate che si sviluppano nel corso dell'azione stessa o sull'azione stessa (*refection-on-action*)

In questa prima elaborazione teorica l'interesse di Schön non è rivolto alla formazione dei professionisti, ma alla natura del sapere che essi effettivamente utilizzano nella pratica. La riflessività si configura come capacità di instaurare una "conversazione riflessiva con la situazione", in cui il professionista interpreta gli effetti delle proprie azioni, riformula il problema e sperimenta nuove soluzioni mentre è ancora immerso nell'azione. Tale processo consente di apprendere

dall'esperienza senza interrompere il flusso dell'agire, ma resta prevalentemente ancorato alla dimensione operativa e situazionale della pratica.

È con *Educating the Reflective Practitioner* (1987) che Schön compie un passaggio ulteriore, spostando l'attenzione dalla descrizione della riflessività professionale alla questione di come essa possa essere coltivata nei contesti di formazione. In questo testo, Schön affronta esplicitamente il problema della educabilità della riflessività, interrogandosi su come le istituzioni formative possano sostenere lo sviluppo di professionisti capaci di riflettere nell'azione e sull'azione. Il fulcro dell'argomentazione risiede nella proposta di dispositivi formativi, come il *reflective practicum* e il modello dello studio di progettazione, che rendano possibile un apprendimento fondato sull'esplorazione guidata dei problemi reali della pratica, piuttosto che sulla sola trasmissione di conoscenze teoriche. La riflessione, pur potendo implicare momenti di auto-interrogazione, non viene assunta come indagine del soggetto in quanto tale, ma come strumento per affinare il giudizio professionale e l'efficacia dell'azione. In questo senso, il contributo di Schön è cruciale per comprendere lo sviluppo professionale come processo continuo di apprendimento dall'esperienza, ma non coincide ancora con una teoria dell'autoriflessione.

Nel solco della riflessività professionale intesa, a partire da Dewey e Schön, come capacità di interrogare criticamente l'esperienza dell'agire educativo, si inserisce l'approccio critico di Stephen Brookfield che concepisce la riflessività come pratica etica e politica. L'approccio di Brookfield attiva una riflessività critica che può includere momenti di auto-interrogazione, ma non configura ancora una pratica autoriflessiva in senso proprio, poiché il lavoro sul sé resta funzionale alla decostruzione delle pratiche e delle assunzioni, piuttosto che orientato alla trasformazione identitaria del soggetto.

Riflettere sull'agire educativo significa, in questa prospettiva, riconoscere che ogni pratica didattica è attraversata da rapporti di potere, da norme implicite e da cornici ideologiche che influenzano le modalità attraverso cui vengono definiti il sapere legittimo, i comportamenti attesi e le forme di partecipazione degli studenti. Il cuore del dispositivo teorico di Brookfield risiede nel lavoro sistematico sulle assunzioni (*assumptions*), ovvero su quelle credenze tacite e spesso non interrogate che

orientano il modo di insegnare e di interpretare l'apprendimento. Attraverso l'analisi critica delle assunzioni, l'insegnante è chiamato a mettere in questione ciò che tende a essere considerato "naturale" o "ovvio" nella pratica quotidiana, rendendo visibili i presupposti culturali e normativi che strutturano l'azione educativa. In questo senso, la riflessività non si limita a interrogare l'efficacia delle strategie adottate, ma opera come strumento di smascheramento delle dinamiche di potere incorporate nelle pratiche stesse.

Anche nel già citato dispositivo delle "quattro lenti" egli non propone una tecnica di autoanalisi, ma come procedura dialogica e intersoggettiva che impedisce alla riflessione di chiudersi in una dimensione autoreferenziale. La riflessività critica richiede, infatti, il confronto con punti di vista altri, capaci di destabilizzare le certezze del soggetto e di ampliare il campo interpretativo dell'esperienza educativa.

L'insegnante criticamente riflessivo nel pensiero di Brookfield (1990; 1995, ed. aggiornata 2017) è colui che riconosce il margine di responsabilità e di scelta insito nel proprio ruolo, resistendo a una adesione acritica a procedure, dispositivi valutativi o metodologie prescritte.

All'interno del campo della riflessività professionale, numerosi studi hanno riconosciuto alla narrazione un ruolo cruciale come dispositivo di costruzione di senso dell'esperienza educativa. In questa prospettiva, il contributo di Jerome Bruner risulta fondativo in quanto afferma che l'esperienza umana non viene semplicemente registrata, ma organizzata narrativamente, secondo schemi culturali che permettono al soggetto di interpretare il mondo e attribuirgli significato (Bruner, 1990; 1991). La narrazione non rappresenta dunque un mero strumento espressivo, ma una modalità cognitiva primaria, distinta dal pensiero logico-paradigmatico, attraverso cui l'individuo costruisce realtà, identità e conoscenza (Bruner, 2002).

È su questo sfondo teorico che si collocano i contributi di Clandinin e Connelly, i quali introducono il concetto di *personal practical knowledge* per descrivere la specificità del sapere professionale degli insegnanti come sapere situato, esperienziale e intrinsecamente narrativo (Connelly & Clandinin, 1988; 2000). Gli insegnanti costruiscono e rielaborano il proprio sapere attraverso le storie che

vivono e raccontano, integrando esperienza, contesto e identità professionale. In tale quadro, la narrazione assume una funzione epistemologica, poiché consente di rendere l'esperienza educativa intelligibile, comunicabile e discutibile con una postura critica.

Nel contesto italiano, il contributo di Duccio Demetrio segna un passaggio teorico decisivo, poiché consente di spostare l'attenzione dalla riflessività intesa come interrogazione dell'esperienza all'autoriflessione come pratica formativa centrata sul soggetto. A partire dagli anni Novanta del secolo scorso, con l'elaborazione della pedagogia autobiografica, Demetrio introduce un cambio di prospettiva perché secondo il suo pensiero non è più soltanto l'azione educativa a diventare oggetto di riflessione, ma il sé che agisce, con la propria storia, le proprie discontinuità e i propri significati.

Demetrio concepisce la scrittura autobiografica come una pratica formativa intenzionale, non accessoria né spontanea, attraverso la quale l'adulto è chiamato a assumere sé stesso come oggetto di indagine (Demetrio, 1996; 2003). L'autobiografia non è finalizzata alla ricostruzione narrativa del passato in quanto tale, ma alla comprensione riflessiva del proprio percorso di vita e di lavoro, nella consapevolezza che l'esperienza non è mai immediatamente trasparente al soggetto che la vive ma necessita di una riformulazione scritta perché essa assuma significato.

In questa prospettiva, la scrittura autobiografica opera come dispositivo di autoriflessione, poiché consente di rendere pensabili dimensioni dell'esperienza che restano altrimenti implicite, e pertanto consente di svelare i saperi taciti, i vissuti emotivi latenti, le fratture biografiche non ancora coscientizzate, nonché le cornici di senso attraverso cui il soggetto ha interpretato il proprio agire nel tempo. L'atto dello scrivere non ha valore espressivo, ma ha valore formativo in quanto riflessivo perché scrivere di sé significa prendere distanza dall'esperienza vissuta, sospenderne l'evidenza e riorganizzarne il significato.

È proprio in questo processo che l'autoriflessione assume una fisionomia distinta rispetto alla riflessività professionale descritta in precedenza. Se in tale riflessività il *focus* resta prevalentemente sull'azione e sulle sue condizioni di possibilità,

nell'autobiografia come pratica di autoriflessione il lavoro formativo riguarda la rilettura del sé nel tempo, la costruzione di nessi tra esperienza e identità.

In tal modo, la pedagogia autobiografica fornisce una prima legittimazione teorica dell'autoriflessione come pratica formativa autonoma nello sviluppo professionale e nella formazione degli adulti. Non si tratta ancora di una teoria dell'apprendimento trasformativo in senso stretto, ma di un dispositivo che rende possibile il passaggio dalla riflessione sull'esperienza alla interrogazione sistematica del soggetto che apprende, ponendo le basi per concepire lo sviluppo professionale come processo di costruzione e rinegoziazione del sé (Demetrio, 1996; 1998; 2000; 2003).

Nel dibattito sulla formazione e sullo sviluppo professionale degli insegnanti, un ampio *corpus* di ricerche empiriche e di studi qualitativi mette in evidenza come l'autoriflessione costituisca una competenza strutturale della professionalità docente, indispensabile per affrontare la complessità dell'agire educativo. Le evidenze mostrano che la possibilità di interrogare sistematicamente il proprio operato, le decisioni assunte e le interpretazioni attribuite alle situazioni didattiche consente agli insegnanti di andare oltre una concezione meramente esecutiva dell'insegnamento, orientata all'applicazione di prescrizioni metodologiche, favorendo invece processi di integrazione tra esperienza, conoscenze teoriche e giudizio professionale (Rodgers, 2002; Beauchamp & Thomas, 2009; Mockler, 2011). Studi condotti sia in fase di formazione iniziale sia in servizio mostrano che pratiche strutturate di autoriflessione sostengono lo sviluppo della consapevolezza professionale, rafforzano il senso di responsabilità nelle decisioni educative e contribuiscono alla costruzione di un'identità docente più autonoma e critica capace di collegare le conoscenze teoriche all'agito professionale (Nuzzaci, 2011; Cole et al., 2022). Ulteriori ricerche evidenziano inoltre che l'autoriflessione svolge una funzione di principio regolativo interno nei contesti di incertezza, in cui le scelte professionali non possono essere dedotte meccanicamente da procedure standard, ma richiedono valutazioni situate che tengano conto delle dimensioni etiche, relazionali ed emotive dell'insegnamento (Nuzzaci, 2018; Šarić & Šteh, 2017).

L'autoriflessione rappresenta il fulcro dello sviluppo professionale in età adulta, poiché rende possibile la costruzione di continuità di senso tra esperienza, identità

e dimensione progettuale. o sviluppo professionale dell'adulto non si configura, infatti, come un processo cumulativo o lineare, ma come una traiettoria segnata da discontinuità, transizioni, ridefinizioni di ruolo e riorientamenti di significato (Mezirow, 2000; Merriam & Bierema, 2014).

L'esperienza professionale, soprattutto quando si prolunga nel tempo, tende a sedimentarsi in repertori di azione, convinzioni implicite e narrazioni consolidate del sé che, se non vengono interrogate, rischiano di irrigidirsi.

È in questo quadro che l'autoriflessione assume una funzione essenziale perché è Essa consente al soggetto adulto di riaprire il rapporto con la propria esperienza non più soltanto come fonte di competenza, ma come materia di interrogazione. Attraverso l'autoriflessione, l'esperienza non viene semplicemente rievocata o valutata, ma riconsiderata alla luce di un lavoro sul sé che mette in relazione ciò che si è fatto, ciò che si è diventati facendo e ciò che si intende diventare. Lo sviluppo professionale prende così la forma di un processo interpretativo, in cui il soggetto è chiamato a rileggere il proprio percorso e a rinegoziare il significato del proprio ruolo nel tempo (Mezirow, 1991; Cranton, 2006). L'autoriflessione incide, in tal senso, in modo diretto non solo su un piano di natura cognitiva ma anche sulla dimensione identitaria dello sviluppo professionale. L'adulto che si forma non apprende unicamente nuove conoscenze o strategie operative, ma rielabora la rappresentazione di sé come soggetto competente, responsabile e situato. L'autoriflessione rende possibile questo lavoro di riorganizzazione identitaria, poiché permette di tenere insieme continuità e cambiamento, stabilità e trasformazione, evitando che le transizioni professionali si traducano in frammentazione o perdita di senso (Demetrio, 1996; Cranton, 1996).

La centralità dell'autoriflessione emerge con evidenza nei contesti professionali caratterizzati da complessità, incertezza e responsabilità relazionale, nei quali l'azione non può essere regolata esclusivamente da protocolli o cornici prescrittive (Cranton & Taylor, 2012; Merriam & Bierema, 2014). In tali contesti, lo sviluppo professionale dipende dalla capacità del soggetto di interrogare il proprio posizionamento, di riconoscere le proprie assunzioni e di assumere decisioni che implicano scelte etiche e interpretative. L'autoriflessione svolge qui una funzione

di regolazione interna dello sviluppo, poiché consente al soggetto di orientarsi senza delegare il senso della propria azione a strumenti esterni.

L'autoriflessione consente, infine, di collegare lo sviluppo professionale a una dimensione progettuale non in senso tecnico-operativo, ma di progetto di sé professionale, inteso come orientamento intenzionale verso il futuro. Attraverso l'autoriflessione, l'adulto sviluppa un'autorità interna che gli consente di attribuire significato alle esperienze passate e presenti in funzione di ciò che intende diventare, costruendo, in tal modo, una continuità di senso che tiene insieme la storia vissuta e le possibilità future (Baxter Magolda, 2007; 2014).

3.3 Le pratiche autoriflessive nella didattica universitaria

L'Università si configura come un contesto formativo peculiare in quanto al suo interno viene promossa una didattica che non può limitarsi all'apprendimento disciplinare, essa infatti è chiamata favorire un processo progressivo di professionalizzazione. Tale processo, tuttavia, non coincide automaticamente con la semplice esposizione all'esperienza formativa in sé, né con l'accumulo di contenuti teorici o di attività curriculari. In assenza di dispositivi pedagogici intenzionalmente orientati verso l'attivazione di processi autoriflessivi, le esperienze vissute dagli studenti rischiano di rimanere opache, scollegate tra loro e scarsamente incidenti sullo sviluppo del soggetto in formazione.

A tal proposito, nel presente paragrafo si vuole aprire una riflessione su come tale processo potrebbe esser sostanziato. All'interno della didattica universitaria è possibile individuare tre ambiti distinti nei quali possono essere attivati processi autoriflessivi: lo studio; il tirocinio; il tutorato alla pari. Ciascuno di questi ambiti presenta caratteristiche specifiche e richiede dispositivi di autoriflessione differenziati, poiché diverso è il rapporto che lo studente intrattiene con l'esperienza.

Il primo ambito riguarda l'attivazione di processi autoriflessivi rispetto alle pratiche di studio, che costituiscono l'esperienza predominante della vita universitaria. Studiare non equivale ad entrare nella pratica professionale situata; tuttavia, il modo in cui lo studente apprende, organizza il sapere, attribuisce senso ai contenuti e

affronta le difficoltà rappresenta un elemento decisivo del suo percorso formativo. La letteratura sull'apprendimento in età adulta e sull'apprendimento autoregolato ha mostrato come l'autoriflessione sul metodo di studio favorisca lo sviluppo della consapevolezza metacognitiva e dell'autoregolazione dell'apprendimento, migliorando la capacità dello studente di comprendere come apprende e perché una strategia risulta efficace o inefficace (Lew & Schmidt, 2011; Chan & Lee, 2021; Zimmerman, 2002; Panadero, 2017).

Studi empirici evidenziano, infatti, che pratiche strutturate di autoriflessione sugli apprendimenti sostengono l'integrazione tra processi cognitivi, dimensioni emotive e motivazionali, contribuendo a trasformare lo studio da attività prevalentemente riproduttiva a esperienza consapevole e intenzionale (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Vermunt & Donche, 2017; Traversetti, 2020). In questi studi l'autoriflessione è intesa come lavoro critico del soggetto sul proprio modo di apprendere, sulle strategie adottate e sul senso attribuito al percorso universitario nel suo insieme.

La stessa letteratura segnala, tuttavia, come tali pratiche siano raramente istituzionalizzate in ambito accademico. L'autoriflessione sulle pratiche di studio è spesso affidata all'iniziativa individuale o alla sensibilità scientifica rispetto a tale argomento dei singoli docenti che la inseriscono nei propri insegnamenti, senza essere integrata in modo sistematico nei curricula. Ne deriva che lo studio, pur rappresentando l'esperienza più continuativa della vita universitaria, tende a rimanere un'attività prevalentemente procedurale, nella quale gli studenti acquisiscono contenuti senza essere messi nelle condizioni di rendere espliciti e interrogabili i processi cognitivi, emotivi e strategici che li hanno prodotti (Vermunt & Donche, 2017; Panadero, 2017).

Un secondo ambito privilegiato per l'attivazione di processi autoriflessivi è costituito dal tirocinio formativo, laddove previsto nei Corsi di Laurea. A differenza dello studio, il tirocinio espone lo studente a situazioni che richiedono decisioni, responsabilità e relazioni con contesti reali, sollecitando una rinegoziazione del proprio ruolo e delle proprie rappresentazioni professionali che probabilmente, durante il periodo di studio erano rimaste implicite e che nel confronto con la realtà hanno una prima possibilità di emersione.

Nel tirocinio formativo, soprattutto nei corsi di area educativa, l'esperienza è quasi sempre accompagnata dalla redazione di una relazione finale, prevista come strumento di documentazione e valutazione del percorso svolto. Tuttavia, diversi contributi della letteratura pedagogica italiana evidenziano come tale strumento assuma frequentemente una funzione prevalentemente descrittiva e rendicontativa, orientata a restituire le attività svolte e i contesti osservati, più che a sostenere un lavoro sistematico di interrogazione del sé in formazione. In assenza di dispositivi specificamente progettati per sollecitare una pratica autoriflessiva, la scrittura del tirocinio difficilmente attiva processi di interrogazione della postura identitaria professionale e delle assunzioni soggettive che orientano l'agire (Zanazzi, 2019; Nuzzaci, 2021; Longo et al., 2022).

Un terzo ambito, ancora poco esplorato ma teoricamente promettente, è rappresentato dal tutorato alla pari. Gli studenti tutor svolgono una funzione educativa reale all'interno dell'università, pur non essendo ancora professionisti, infatti essi, seppure in una posizione liminare, supportano altri studenti nello studio e/o nell'organizzazione della vita universitaria e gestiscono la relazione con il *tutee* e tra il *tutee* e l'apparato istituzionale universitario. Tutte attività che esercitano competenze trasversali spendibili all'interno della propria professionalità futura.

La letteratura sul *peer tutoring* documenta, in tal senso, effetti positivi sul piano delle competenze relazionali, comunicative e metacognitive dei tutor; tuttavia, va riconosciuto con chiarezza che gli studi specificamente centrati sull'autoriflessione del tutor alla pari come lavoro sul sé professionale sono ancora limitati. La maggior parte delle ricerche si concentra sull'efficacia del Servizio di tutorato o sull'autoregolazione dell'intervento tutoriale, ossia il modo in cui il tutor pianifica, monitora e adatta le proprie strategie di supporto all'apprendimento (Arco-Tirado et al., 2020; Chan & Lee, 2021; Zhang et al., 2024). Tali prospettive di ricerca restano centrate sull'efficacia dell'azione tutoriale e diretta alle finalità didattiche del tutorato e non aprono interrogativi rispetto al significato dell'esperienza tutoriale per la costruzione dell'identità professionale emergente, alla rilevazione degli impliciti sottesi all'attività tutoriale, al tutor come soggetto in formazione e capace di attingere dall'attività di tutorato conoscenze sul sé professionale spendibile in ogni conteso lavorativo.

3.4 L'autoriflessione per i tutor alla pari

Nel quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti, l'autoriflessione è stata assunta come processo di rielaborazione critica dell'esperienza che consente al soggetto di interrogare il proprio posizionamento, le rappresentazioni implicite e il senso del proprio agire. A partire da questa cornice, risulta necessario interrogare la letteratura sul tutorato alla pari per comprendere che tipo di riflessione venga effettivamente tematizzata e quali spazi restino ancora teoricamente ed empiricamente inesplorata rispetto ad esso.

È opportuno precisare sin dall'inizio che la letteratura sul *peer tutoring* non utilizza in modo sistematico il concetto di autoriflessione inteso come lavoro critico del soggetto su di sé e sulla propria identità educativa. Gli studi disponibili fanno prevalentemente riferimento a pratiche di riflessione sull'esperienza o di *reflective practice*, finalizzate al miglioramento dell'azione educativa rivolta al *tutee*, alla gestione delle relazioni tra tutor e *tutee* e all'efficacia del Servizio di tutorato alla pari. In questa prospettiva, la riflessione è concepita soprattutto come strumento operativo e regolativo, finalizzato alla pianificazione, al monitoraggio e all'adattamento dell'intervento tutoriale, piuttosto che come processo di rielaborazione del senso dell'esperienza e di formazione del soggetto che la agisce. Non è possibile, dunque, parlare di veri e propri filoni di ricerca sull'utilizzo dell'autoriflessione per i tutor alla pari. Ciò che emerge dalla letteratura è piuttosto la presenza di contributi eterogenei, collocati in ambiti teorici differenti, che analizzano pratiche riflessive, dinamiche di ruolo, narrazioni dell'esperienza e processi inclusivi.

In questo lavoro tali contributi non vengono assunti come letteratura sull'autoriflessione in senso stretto, ma come materiali empirici e teorici che rendono osservabili processi autoriflessivi impliciti, pur non tematizzati come tali dagli autori. È in questo senso che possono essere ricondotti, per via interpretativa, a una lettura autoriflessiva del tutorato alla pari.

Un primo ambito di analisi è costituito dalle ricerche che analizzano il tutorato alla pari in termini di ruolo, potere e identità educativa. In questa direzione, lo studio

qualitativo di Colvin (2007), condotto su *peer tutor* universitari, mostra come l'interazione tutoriale attivi complesse dinamiche di negoziazione del ruolo, di gestione dell'identità e di consapevolezza delle asimmetrie di potere tra tutor e *tutee*. In tale contesto, la riflessione emerge non come obiettivo dichiarato del tutorato, ma come processo necessario per abitare un ruolo educativo ambiguo e non completamente istituzionalizzato. Pur rimanendo centrata sull'azione e sull'interazione, l'analisi di Colvin rende visibile un lavoro interpretativo che coinvolge il modo in cui i tutor comprendono sé stessi all'interno della relazione educativa, aprendo uno spazio chiaramente riconducibile a dinamiche autoriflessive.

Un secondo contributo è rappresentato dagli studi che leggono la riflessività come strumento metacognitivo e funzionale al miglioramento delle pratiche tutoriali. Le analisi di Topping (2005) mostrano come, nei modelli di *peer tutoring*, la riflessione sia prevalentemente orientata alla regolazione dell'intervento tutoriale, alla pianificazione delle azioni educative e alla valutazione dell'efficacia di tali azioni. Questo orientamento, pur producendo esiti positivi sul piano operativo, tende a lasciare sullo sfondo la dimensione autoriflessiva intesa come interrogazione del senso dell'esperienza per il tutor, rendendo visibili i limiti di una riflessione centrata esclusivamente sull'efficienza e sulla *performance*.

Un terzo ambito di interesse è costituito dagli studi di matrice narrativa e quelli collocati nell'ambito della pedagogia inclusiva. Le ricerche narrative (Clandinin et al., 2006) mostrano come la rielaborazione dell'esperienza attraverso il racconto consenta ai soggetti di attribuire significato alle situazioni complesse vissute e di collocarle all'interno di una traiettoria personale e professionale. Sebbene tali contributi non siano specificamente centrati sul tutorato universitario, essi offrono una solida base teorica per leggere il tutorato come contesto potenzialmente generativo di lavoro sul sé, in cui l'esperienza diventa oggetto di interpretazione e rinegoziazione di significato.

In ambito inclusivo, inoltre, studi come quelli di Florian e Black-Hawkins (2011) e di Pantić e Florian (2015) evidenziano come le pratiche riflessive permettano di decostruire rappresentazioni *deficit-based* della difficoltà e di interrogare i valori, gli assunti e gli scopi che orientano l'azione educativa. Anche in questi casi,

tuttavia, l'attenzione rimane prevalentemente focalizzata sulla qualità della pratica e sull'orientamento inclusivo dell'intervento, piuttosto che sulla trasformazione del soggetto che agisce l'azione educativa. La riflessione è quindi intesa come leva per migliorare l'inclusività delle pratiche, ma non viene ancora tematizzata come lavoro sistematico sul sé del tutor.

Nel contesto italiano, gli studi sul tutorato alla pari in ambito universitario risultano ancora limitati e frammentati. Alcune ricerche qualitative, come quella di Ripamonti et al. (2025), basata su interviste narrative a tutor universitari, mostrano come l'esperienza tutoriale favorisca processi di rielaborazione del significato dell'esperienza e contribuisca alla costruzione di identità professionali emergenti. Analogamente, studi sul *peer tutoring* universitario in contesti di *Service Learning* (Culcasi et al., 2023) evidenziano il ruolo della riflessione guidata nel dare senso all'esperienza di tutorato, pur senza tematizzare esplicitamente l'autoriflessione come lavoro sul soggetto che mette in essere tale riflessione. Anche in questi contributi, la dimensione autoriflessiva resta implicita e non sistematizzata, ma emerge come effetto possibile di pratiche riflessive intenzionalmente strutturate.

La lettura complessiva dei contributi analizzati mostra che, nel tutorato alla pari, anche quando emergono interrogazioni sul ruolo, sulle relazioni o sulle rappresentazioni implicite, tali interrogazioni non vengono assunte come parte costitutiva del dispositivo tutoriale, ma rimangono subordinate ad altre finalità.

In questo senso, il limite che emerge dalla letteratura non riguarda il valore del tutorato alla pari e l'efficienza del lavoro tutoriale, ma una tendenza a descriverne gli esiti senza interrogare in modo sistematico i processi autoriflessivi sottesi alla loro produzione di tali esiti e come tali impliciti possano non solo aiutare il tutor a rielaborare la propria esperienza tutoriale come esperienza formativa per sé ma anche come da tale riflessione possa emergere quali sono le lacune formative che attraversano la pratica affinché essa possa qualificare e valorizzare la percezione che il tutor ha della propria azione tutoriale in ottica di miglioramento continuo e di senso di autoefficacia percepito dal tutor stesso. Il dato che qui si intende porre in maggiore evidenza rispetto alle ricerche presentate riguarda la modalità con cui viene pensata la figura del tutor alla pari, prevalentemente come funzione, risorsa o

mediatore, raramente come soggetto in formazione e come attore capace di assumere consapevolmente una posizione trasformativa.

Inoltre, si ritiene opportuno precisare che all'interno della letteratura italiana sul tutorato alla pari in ambito universitario, con particolare riferimento agli studenti con disabilità e con DSA, risulta un ambito ancora da esplorare. I contributi disponibili si collocano prevalentemente nell'ambito della pedagogia speciale e della didattica inclusiva e offrono importanti cornici teoriche sul valore dei dispositivi di supporto *evidence-based* ai bisogni educativi speciali (Traversetti, 2024) e collocano il tutor universitario all'interno di una più ampia riflessione sulla cultura della disabilità e sui diritti di accesso e partecipazione degli studenti tutorati all'interno dell'università (Guaraldi, 2025).

Mancano ancora studi specifici che analizzino il tutor alla pari universitario per studenti con disabilità e DSA come soggetto in formazione, e che indaghino in modo sistematico i processi autoriflessivi che attraversano la sua esperienza e come la riflessione su tali processi lo renda orientare il proprio agire verso la promozione consapevole di valori, come la cultura inclusiva e il diritto alla permanenza universitaria. Nella tabella 2 si propone una sintesi che raccoglie i principali contributi discussi nel presente paragrafo.

Studio	Contesto	Metodologia	Oggetto della riflessione	Rilevanza per l'autoriflessione
Colvin (2007)	Peer tutoring universitario (USA)	Osservazioni + interviste qualitative	Ruolo, potere, gestione dell'identità del tutor	Evidenza processi di consapevolezza del posizionamento, senza tematizzare l'autoriflessione come costruito
Topping (2005)	Peer tutoring (review internazionale)	Analisi teorica della letteratura	Riflessività metacognitiva e regolazione dell'intervento	Mostra i limiti di una riflessione prevalentemente funzionale all'efficacia
Clandinin et al. (2006)	Educazione (narrative inquiry)	Analisi narrativa	Costruzione di senso dell'esperienza	Fondamento teorico del lavoro sul sé e della rielaborazione esperienziale
Florian & Black-Hawkins (2011)	Pratiche educative inclusive	Studio qualitativo	Riflessione su assunti impliciti e categorie deficit-based	Cornice per la decostruzione delle rappresentazioni e delle pratiche normalizzanti
Pantić & Florian (2015)	Formazione docenti inclusivi	Studio teorico	Valori, scopi educativi, agency	Ponte verso una lettura etica e autoriflessiva della professionalità educativa
Ripamonti et al. (2025)	Tutorato universitario (Italia)	Interviste narrative	Significato attribuito all'esperienza tutoriale	Evidenze italiane di rielaborazione identitaria del tutor, non tematizzata come autoriflessione
Culcasi et al. (2023)	Peer tutoring universitario – Service Learning (Italia)	Interviste qualitative	Riflessione sull'esperienza di tutorato	Mostra la riflessione guidata come leva formativa, senza costruire il tutor

				come soggetto autoriflessivo
Guaraldi (a cura di, 2025)	Tutorato universitario per studenti con disabilità e DSA (Italia)	Volume curato – contributi teorico-pratici	Tutor come figura chiave per la cultura della disabilità e l'inclusione	Fornisce una cornice pedagogica e valoriale; il tutor è pensato come funzione e mediatore, non come soggetto autoriflessivo
Rizzo & Traversetti (a cura di, 2024)	Pedagogia e didattica inclusiva (Italia)	Volume teorico-metodologico	Progettazione inclusiva, BES, DSA	Cornice teorica sull'inclusione; non presenta studi specifici sul tutorato alla pari universitario né sui processi autoriflessivi del tutor

Tabella 2 - Studi qualitativi che analizzano pratiche riflessive nel tutorato alla pari e nell'educazione inclusiva

3.5 Il tutor alla pari autoriflessivo inclusivo

La funzione del tutor alla pari inserito all'interno dei Servizi di tutorato per studenti con disabilità e con DSA non può essere intesa esclusivamente come un insieme di compiti tecnico-operativi finalizzati al sostegno dello studio o alla compensazione delle difficoltà incontrate dagli studenti tutorati nella gestione e organizzazione della vita accademica. Una simile lettura, ancora ampiamente presente nella letteratura e nelle pratiche istituzionali, come emerso dal paragrafo precedente, rischia di appiattire il ruolo del tutor su una dimensione prevalentemente strumentale, trascurando la complessità educativa e formativa dell'esperienza tutoriale (Goodlad, 2013).

È a partire da questo scarto che si colloca la proposta del *tutor autoriflessivo inclusivo*, inteso non come una nuova figura istituzionale, ma come un orizzonte epistemologico e formativo da iscriversi nei percorsi di tutorato che ne valorizzino l'azione educativa (Biesta, 2015; Mortari, 2009). Ciò che differenzia questo

costruito da altre forme di tutorato non è l'aggiunta di compiti o responsabilità, bensì una diversa postura pedagogica. Il *tutor autoriflessivo inclusivo* è colui che è in grado di interrogare sistematicamente il senso del proprio agire, le rappresentazioni che orientano le sue scelte, le dinamiche relazionali che si attivano nell'incontro con lo studente e gli effetti, spesso impliciti, che tale relazione produce (Kelchtermans, 2009; Brookfield, 2017).

A differenza di modelli di tutorato centrati prevalentemente sull'efficacia dell'intervento o sulla correttezza dell'applicazione di strategie, il *tutor autoriflessivo inclusivo* assume l'autoriflessione come dimensione costitutiva della pratica. L'attenzione non si concentra solo su che cosa il tutor fa, ma su come e perché agisce in un certo modo, su quali presupposti interpreta la difficoltà e su quali significati vengono costruiti nella relazione tutoriale (Clandinin & Connelly, 2000). In questo senso, l'autoriflessione non è un momento accessorio o successivo all'azione, ma attraversa l'intero processo dell'esperienza (Mortari, 2009).

Porre l'accento sull'autoriflessione nei contesti inclusivi implica un ripensamento profondo del ruolo del tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA. Il tutor non è chiamato soltanto a supportare lo studente nella gestione degli aspetti organizzativi o disciplinari del percorso universitario, ma a co-costruire una relazione educativa che renda possibile l'esercizio dell'autodeterminazione, la valorizzazione delle differenze e l'attivazione di apprendimenti situati (Florian & Black-Hawkins, 2011). Ciò che distingue questa posizione da forme più tradizionali di tutorato è la consapevolezza che ogni azione tutoriale è sempre anche un atto interpretativo e valoriale (Biesta, 2015).

Il tutor autoriflessivo inclusivo è chiamato non solo a rielaborare a posteriori le proprie scelte educative, ma anche a sviluppare una capacità di pensiero situato e trasformativo. Questa capacità consente di leggere i segnali impliciti della relazione, di cogliere le ambiguità, di modulare l'intervento mentre l'incontro è in corso (Kelchtermans, 2009). Tale competenza risulta cruciale nei contesti inclusivi, caratterizzati da bisogni emergenti, traiettorie non standardizzate e situazioni che non possono essere affrontate mediante protocolli precostituiti e uguali per tutte le molteplici esigenze dei singoli soggetti in formazione (Florian & Black-Hawkins, 2011; Clandinin & Connelly, 2000).

In questa prospettiva, il *tutor autoriflessivo inclusivo* non applica procedure, ma interpreta situazioni. Egli osserva e si osserva, ascolta e si ascolta, interroga e si interroga, problematizza e si problematizza, costruisce ipotesi di significato mediate tra sé e lo studente tutorato. Questa modalità di agire distingue nettamente il *tutor autoriflessivo inclusivo* da figure tutoriali che operano prevalentemente per adattamento o per ripetizione di strategie consolidate e riconosciute come efficaci all'interno dell'attività di tutorato (Topping, 2005). L'azione tutoriale diventa così un processo di co-costruzione del senso, radicato nell'esperienza unica e situata dell'azione educativa tutoriale e continuamente rinegoziato in relazione ad essa (Biesta, 2015).

Un elemento centrale di questa postura è, infatti, lo sviluppo di una consapevolezza situata, intesa come capacità di leggere l'esperienza educativa nella sua complessità e interezza. Il *tutor autoriflessivo inclusivo* non si limita a individuare i bisogni espliciti dello studente, ma considera i contesti materiali, relazionali e simbolici che orientano la sua partecipazione attiva e soddisfacente all'interno della vita universitaria (Kelchtermans, 2009). Questa consapevolezza implica un lavoro continuo di interpretazione della quotidianità educativa, volto non a ricondurre le situazioni a norme astratte, ma a dedurne implicazioni pedagogiche concrete (Mortari, 2009).

Parallelamente, il *tutor autoriflessivo inclusivo* sviluppa una competenza etica relazionale che lo differenzia da approcci tutoriali puramente funzionali. L'etica, in questo caso, non è riducibile alla conoscenza delle normative o dei diritti, ma riguarda il modo in cui il tutor sceglie di stare nella relazione: la disponibilità all'ascolto, la sospensione del giudizio, il riconoscimento dell'altro come soggetto competente (Noddings, 2013; Zembylas, 2012). Ciò che cambia rispetto ad altri modelli di tutorato è il fatto che la relazione non è pensata come mezzo per "riparare" una difficoltà, ma come luogo in cui entrambi i soggetti apprendono e si trasformano (Brookfield, 2017).

Un ulteriore elemento distintivo riguarda la capacità progettuale. Il *tutor autoriflessivo inclusivo* non si limita a reagire ai bisogni emergenti, ma è in grado di orientare l'azione educativa in modo intenzionale e flessibile e in un'ottica di riscrittura continua e co-costruita del progetto di vita dello studente tutorato. Questa

progettualità non coincide con la produzione di piani rigidi, ma con una competenza situata che consente di co-progettare con lo studente percorsi personalizzati, strategie di autoregolazione, modalità di partecipazione e di organizzazione dello studio che guidano lo studente tutorato nella costruzione del proprio percorso accademico. Ciò che rende questa progettualità diversa da quella di altri tutor è il fatto che essa è costantemente alimentata dall'autoriflessione critica sulle reali situazioni contingenti e non su un percorso ideale da perseguire (Mortari, 2009).

L'integrazione tra consapevolezza relazionale, consapevolezza critica e capacità progettuale produce una trasformazione significativa del ruolo tutoriale. Il *tutor autoriflessivo inclusivo* non è soltanto un facilitatore dell'apprendimento, ma un mediatore educativo capace di incidere sul modo in cui l'università rende possibile la partecipazione degli studenti (Florian & Black-Hawkins, 2011). In questo senso, il tutorato si configura non solo come servizio di supporto, ma come pratica potenzialmente trasformativa, capace di generare micro-cambiamenti nei contesti accademici.

La dimensione emotiva e narrativa dell'esperienza assume qui un ruolo centrale. A differenza di approcci che considerano le emozioni come elementi marginali o disturbanti, il *tutor autoriflessivo inclusivo* le riconosce come contenuto formativo dell'esperienza educativa (Zembylas, 2012). Attraverso la riflessione narrativa, i momenti critici, le incertezze e le impasse vengono rielaborati, trasformandosi in occasioni di apprendimento professionale (Clandinin & Connelly, 2000). La narrazione non è semplice resoconto, ma, in tal senso, assume la funzione di strumento epistemico che consente di attribuire senso all'esperienza (Kelchtermans, 2009).

Un effetto rilevante dei processi autoriflessivi riguarda anche il modo in cui il tutor rilegge il costrutto teorico di disabilità. La riflessione continua favorisce il superamento di una visione *deficit*-centrica a favore di una lettura situata e culturale delle difficoltà educative che ogni studente, all'interno del suo specifico stile di funzionamento, può incontrare. Questo riposizionamento epistemologico incide concretamente sulle micro-decisioni quotidiane, come, ad esempio nella scelta del linguaggio utilizzato, nella gestione dei tempi, nella negoziazione delle aspettative e nella definizione delle priorità educative (Biesta, 2015).

Il *tutor autoriflessivo inclusivo* si configura come soggetto pedagogico in continuo divenire, la cui professionalità si costruisce attraverso l'intreccio tra esperienza, autoriflessione e confronto continuo (Mortari, 2009). L'autoriflessione non rappresenta un'aggiunta al tutorato, ma la condizione che consente al tutor di riconoscersi come agente educativo consapevole e responsabile (Brookfield, 2017). Il *tutor autoriflessivo inclusivo*, inoltre, attraverso l'utilizzo di appositi dispositivi autoriflessivi, può essere messo in grado anche di sviluppare la capacità di interrogare criticamente anche le proprie lacune formative. L'autoriflessione non è quindi rivolta esclusivamente all'interpretazione della relazione con lo studente accompagnato, ma diventa uno strumento per leggere i limiti del proprio agire, individuare aree di incertezza, riconoscere bisogni di approfondimento e orientare in modo consapevole il proprio percorso di formazione.

Questa competenza assume una rilevanza ulteriore nei contesti di tutorato inclusivo, poiché consente al tutor non solo di autoregolare il proprio intervento, ma anche di restituire all'istituzione indicazioni preziose sui bisogni formativi emergenti dalla pratica. In tal senso, il *tutor autoriflessivo inclusivo* può fungere da dispositivo di *feedback* per i Servizi di tutorato, contribuendo a orientare la progettazione della formazione offerta ai tutor stessi, in una logica di miglioramento continuo di tutte le componenti che ruotano intorno a tali Servizi (De Angelis, 2023; De Angelis et al., 2024).

Il tutor, dunque, non è soltanto destinatario di formazione, ma diventa interlocutore attivo nei processi di definizione delle competenze tutoriali, contribuendo a rendere visibili le distanze tra formazione presupposta, formazione erogata e bisogni reali che emergono nell'azione quotidiana.

Per chiarezza terminologica, nel prosieguo del lavoro si continuerà a utilizzare l'espressione studente-tutor alla pari/studente-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA/tutor per riferirsi allo studente coinvolto nei Servizi di tutorato universitario per studenti con disabilità e con DSA. L'attributo *autoriflessivo inclusivo* va inteso come orizzonte formativo e interpretativo, che orienta l'analisi e la progettazione del tutorato senza presupporre l'esistenza di una figura già data o compiuta sul piano delle pratiche tutoriali da agire, bensì una figura in continuo divenire.

Capitolo 4 – I bisogni formativi del tutor riflessivo inclusivo

Il Capitolo 4 approfondisce la nozione di bisogno formativo assumendola come categoria pedagogica situata e processuale, sottraendola a letture riduttive di tipo funzionale o deficitario. Il bisogno formativo non è inteso come mancanza oggettiva da colmare né come scarto rispetto a modelli ideali di competenza, ma come domanda che emerge dall'esperienza vissuta quando il soggetto è posto nelle condizioni di riflettere criticamente su di sé e sulla propria pratica educativa.

Il capitolo ricostruisce le principali matrici interpretative del concetto di bisogno formativo nella formazione degli adulti e nei contesti universitari inclusivi, mostrando come tali bisogni prendano forma a partire da fratture dell'esperienza, dilemmi operativi e discontinuità dell'agire che sollecitano processi di rielaborazione del senso e di messa in discussione dei frame interpretativi consolidati. In tale cornice, l'autoriflessione è assunta come via privilegiata di emersione e nominazione del bisogno formativo. A questo scopo, la *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA) è presentata come dispositivo generativo favorendo un lavoro di senso sull'esperienza tutoriale e consentendo di intercettare bisogni che difficilmente emergerebbero attraverso strumenti standardizzati o meramente valutativi.

Il capitolo chiarisce inoltre come l'interpretazione pedagogica dei bisogni orienti la riprogettazione del percorso formativo dei tutor. L'attenzione ai bisogni formativi dei tutor non risponde a una logica di adempimento organizzativo, ma si configura come una leva pedagogica capace di sostenere processi di consapevolezza del ruolo e di responsabilizzazione educativa, incidendo sul modo in cui l'Università interpreta e pratica l'inclusione nei contesti della vita accademica.

4.1 Il concetto di bisogno formativo: prospettive pedagogiche e modelli interpretativi

Il bisogno formativo si presenta in letteratura come un concetto complesso e plurale, la cui definizione varia in relazione agli approcci teorici e ai contesti disciplinari che lo assumono come oggetto di riflessione. Il concetto, infatti, si è storicamente

costruito all'interno di differenti tradizioni di studio della formazione che hanno esplicitamente tematizzato i bisogni formativi ora come discrepanza funzionale da colmare, ora come oggetto di ricerca educativa e categoria pedagogica situata (Quaglino, 1987; 1998; ISFOL, 2003; Bochicchio, 2012; Griffith, 1978; Tino & Fedeli, 2013). Ciononostante, soprattutto nei contesti della formazione degli adulti e dell'analisi dei bisogni, si è progressivamente affermata una definizione di riferimento, ampiamente utilizzata in ambito scientifico, che ha assunto valore paradigmatico per la progettazione e la valutazione degli interventi formativi.

In una prospettiva ampiamente condivisa nella letteratura sulla formazione degli adulti e sull'analisi dei bisogni, il bisogno formativo è tradizionalmente definito come la discrepanza tra una condizione attuale e una condizione desiderata in termini di conoscenze, competenze o capacità, suscettibile di essere ridotta attraverso un intervento formativo intenzionale (Quaglino, 1998; ISFOL, 2003). elaborata e consolidata originariamente nei contesti della formazione professionale e organizzativa, ha avuto il merito di offrire criteri operativi per la progettazione degli interventi formativi, ma ha anche contribuito a consolidare una lettura del bisogno come dato misurabile, preesistente all'esperienza e identificabile attraverso procedure di rilevazione prevalentemente tecniche. La pedagogia contemporanea ha progressivamente messo in discussione questa impostazione, evidenziandone i limiti sul piano educativo e interpretativo. In particolare, la riduzione del bisogno formativo a semplice scarto tra uno stato "di fatto" e uno stato "atteso" rischia di trascurarne la natura storica, relazionale e soggettiva, nonché il ruolo attivo del soggetto nella costruzione del significato del proprio apprendere (Bochicchio, 2012). Il bisogno, entro una prospettiva pedagogica, non può essere considerato un oggetto neutro da rilevare, ma una categoria problematica che prende forma nel rapporto tra esperienza vissuta, contesto e possibilità di riflessione.

È in questo orizzonte che, nel presente lavoro di ricerca, il bisogno formativo viene assunto come un costrutto pedagogico situato e processuale, la cui individuazione e interpretazione non precedono l'esperienza, ma emergono dall'autoriflessione del soggetto su di sé e sulla propria pratica. Il bisogno non è dunque dedotto per confronto con modelli astratti di competenza, né prescritto dall'esterno, ma si manifesta attraverso fratture dell'esperienza. Esso prende forma nell'esperienza

vissuta del soggetto quando l'azione incontra un limite, una discontinuità, una tensione di senso che rende inadeguate le categorie interpretative precedentemente disponibili. In tale cornice, il presente paragrafo propone una disamina critica dei principali modelli interpretativi e delle prospettive pedagogiche che hanno contribuito a definire e arricchire la riflessione sul concetto di bisogno formativo, con particolare attenzione alla formazione degli adulti e ai contesti educativi inclusivi.

Nell'abbandonare una concezione lineare, adattiva e oggettivante del bisogno formativo, che lo concepiva come un dato da rilevare attraverso strumenti neutrali, nel presente lavoro si vuole assumere una postura che intende aprirsi a una lettura del bisogno dialogica e situata, nella quale esso è inteso come processo relazionale, aperto e negoziato tra soggetto, contesto e istanza educativa.

In tale direzione si collocano le riflessioni di Duccio Demetrio, che non tematizza il bisogno formativo come categoria concettuale, ma indaga in profondità le modalità attraverso cui l'esperienza soggettiva prende forma come domanda di senso entro pratiche educative narrative e autobiografiche (Demetrio, 1995). L'oggetto centrale della sua riflessione non è ciò che manca o deve essere acquisito, bensì il processo di significazione del vissuto, attraverso il quale i soggetti attribuiscono coerenza, continuità e senso alla propria esperienza.

Nei dispositivi autobiografici analizzati da Demetrio, la formazione si configura come spazio di emersione di contenuti non immediatamente dicibili né pienamente consapevoli, che affiorano attraverso la scrittura di sé, il racconto, le pause narrative, le esitazioni e i silenzi (Demetrio, 1996). È su questo piano, quello della domanda di senso che nasce dal vissuto che, secondo la prospettiva di bisogno formativo adottata, si possono successivamente rintracciare le condizioni di possibilità dell'emergere del bisogno. Il bisogno formativo, in questa cornice, infatti, non viene "rilevato", ma interpretato, e il suo emergere dipende dalla possibilità offerta al soggetto di dare parola all'esperienza e di attribuirle senso.

Il superamento delle distinzioni canoniche tra bisogni espressi, latenti e indotti, ampiamente utilizzate in ambito programmatico e descritte, ad esempio, nel Glossario eurIT ISFOL (2003), si colloca proprio in questo orizzonte pedagogico critico. Tali classificazioni, pur utili per finalità organizzative, risultano insufficienti

a cogliere la natura educativa del bisogno, poiché rischiano di tradurlo in una variabile sterile legata a una concezione che lo assume come dato predefinito e misurabile, individuabile attraverso procedure di rilevazione standardizzate e valutato principalmente in funzione della sua risoluzione.

Rifiutare una riduzione diagnostica o normativa del bisogno significa riconoscerne la dimensione storica, contestuale e relazionale: ogni bisogno formativo è inscritto in una traiettoria biografica e si configura come il risultato di una co-costruzione tra il soggetto portatore del bisogno e l'ambiente educativo. In questa prospettiva, chi forma non si limita a rilevare lacune, ma è chiamato a leggere criticamente le fratture dell'esperienza, le aspettative implicite e le domande di senso che attraversano il percorso di quel particolare soggetto in determinato contesto formativo.

Questa riconcettualizzazione del bisogno implica, conseguentemente, la necessità di disporre di dispositivi formativi capaci non solo di rispondere ai bisogni, ma di favorirne l'emersione e la nominazione. Pensare pedagogicamente il bisogno formativo significa dunque riconoscerlo come una occasione generativa di presa di coscienza, un segnale che attiva processi di soggettivazione educativa e di riorganizzazione del proprio rapporto con il sapere e con l'azione.

Un contributo centrale a questa riflessione proviene dalla formazione degli adulti. Malcolm Knowles (1973; 1980), nell'elaborazione dell'andragogia, ci aiuta a ripensare il concetto di bisogno formativo in relazione alla specificità dell'adulto in apprendimento. L'adulto è concepito come un soggetto orientato all'autodirezione, la cui motivazione ad apprendere non deriva da imposizioni esterne, ma dalla percezione di rilevanza dell'apprendimento rispetto ai propri vissuti, ai ruoli sociali e ai progetti esistenziali. In questa prospettiva, il bisogno formativo prende senso come una tensione interna al soggetto, orientata al cambiamento e allo sviluppo della propria competenza. È nella quotidianità, in una nuova responsabilità lavorativa, in una transizione biografica, in una crisi dei propri riferimenti, che emergono le domande di senso che sollecitano l'attivazione sul piano formativo.

L'andragogia di Knowles si fonda su una pratica formativa che riconosce l'adulto come soggetto competente, autodiretto e portatore di esperienza, attribuendo valore educativo ai suoi vissuti e alle sue motivazioni e, pertanto, il formatore non è colui

che dispensa saperi, ma un facilitatore che crea le condizioni perché i soggetti possano individuare, esprimere e rielaborare i propri bisogni. L'ambiente formativo, in tal senso, può essere allora pensato come spazio dialogico e riflessivo, nel quale il bisogno non è mai dato una volta per tutte, ma si scopre nell'incontro e nella condivisione.

Il contributo elaborato da Peter Jarvis nell'ambito della teoria dell'apprendimento degli adulti si configura come particolarmente rilevante. Anche Jarvis non tematizza il bisogno formativo come categoria pedagogica in senso stretto, ma offre una cornice teorica utile a interpretare i processi attraverso cui una necessità di apprendere prende forma a partire dall'esperienza vissuta (Jarvis, 1987; 2006).

Secondo Jarvis, l'apprendimento adulto prende avvio da una discontinuità dell'esperienza (*disjunction*), ovvero da una situazione in cui le conoscenze, gli schemi interpretativi o le competenze disponibili risultano inadeguati a comprendere o affrontare ciò che accade (Jarvis, 1987). È in questa frattura tra soggetto e ambiente che si genera una tensione cognitiva ed esistenziale che può condurre a un processo di apprendimento (Jarvis, 2006). Tuttavia, risulta necessario precisare che Jarvis, pur descrivendo in modo efficace le condizioni di possibilità dell'apprendimento, non elabora un modello per l'emersione intenzionale del bisogno formativo, né attribuisce a tale nozione una funzione regolativa dell'azione educativa. Tali premesse sono necessarie per sostanziare il discorso rispetto al quale è all'interno della riflessione pedagogica sulla formazione che il bisogno formativo viene esplicitamente assunto come categoria problematica, situata e relazionale. In questo senso, un riferimento centrale è rappresentato dal lavoro di Bochicchio, che tematizza in modo diretto il bisogno di formazione come categoria pedagogica, distinguendola dalle letture tecniche e programmatiche proprie dell'ambito organizzativo (Bochicchio, 2012).

Bochicchio sottolineando nella sua trattazione teorica che l'interesse verso i bisogni di formazione intreccia questioni di importanza cruciale per la formazione umana. In quanto categoria pedagogica, il bisogno di formazione riguarda l'identità della persona, mentre l'analisi dei bisogni, come pratica di ricerca correlata, è un compito educativo. La fondamentale questione didattico-pedagogica riguarda il come progettare e realizzare esperienze formative capaci di assumere in carico i bisogni

formativi dei soggetti senza ignorare i condizionamenti della cultura e della società in cui essi sono inseriti. E ancora, spinge ad interrogarsi su come restituire centralità alle persone nel processo dell'insegnare e dell'apprendere, assumendo il bisogno come la "bussola" che guida il processo di formazione, sia prima sia nel corso dell'azione didattica (Bochicchio, 2012). In questa prospettiva, l'analisi dei bisogni non è una fase preliminare meramente strumentale alla progettazione, bensì un processo interpretativo che implica scelte valoriali, cornici teoriche e posizionamenti pedagogici. Il bisogno, dunque, non è qualcosa che si "rileva", ma qualcosa che si riconosce e si comprende, alla luce delle traiettorie biografiche e delle condizioni situate entro cui l'esperienza formativa si svolge e prende progressivamente forma.

All'interno della letteratura internazionale, una posizione analoga è rintracciabile nel lavoro di William S. Griffith, che problematizza il concetto di *educational need* distinguendolo chiaramente dai concetti di "interesse", "desiderio" o "volontà" (Griffith, 1978). Griffith evidenzia come l'interesse o il desiderio rinviino prevalentemente a inclinazioni soggettive, preferenze contingenti o motivazioni immediate, mentre il bisogno educativo rimanda a una valutazione interpretativa circa ciò che risulta formativamente rilevante per il soggetto in relazione a specifici contesti, ruoli e finalità educative. Allo stesso modo, la volontà di apprendere, pur essendo un elemento importante nei processi formativi, non coincide con il bisogno, poiché quest'ultimo non si esaurisce nella scelta o nell'intenzionalità del singolo, ma implica un giudizio circa ciò che è ritenuto necessario per sostenere lo sviluppo educativo. In questa prospettiva, Griffith mostra come il ricorso al concetto di bisogno in educazione sia spesso sorretto dall'illusione di un fondamento empirico oggettivo, mentre ogni definizione di bisogno comporta inevitabilmente scelte interpretative e giudizi di valore. Tale visione conferma, dunque, che il bisogno si configura come una costruzione concettuale che dipende dai criteri attraverso cui si decide che cosa debba essere considerato rilevante sul piano formativo. In questa cornice pedagogica, il bisogno si rende leggibile solo entro dispositivi educativi capaci di accoglierli, interpretarli e rielaborarli. Ciò implica che il formatore non assume un ruolo diagnostico, ma è chiamato a creare le condizioni affinché il

soggetto possa dare forma, parola e significato alle proprie tensioni formative (Bochicchio, 2012; Griffith, 1978).

Tenendo distinti ma dialoganti i due piani, si può affermare che i modelli teorici sull'apprendimento adulto contribuiscono a chiarire le dinamiche attraverso cui l'esperienza genera tensioni, discontinuità e domande che rendono possibile l'apprendere, senza tuttavia tematizzare tali processi come oggetti educativi in senso proprio. Essi descrivono quando e come l'apprendimento può attivarsi, ma non assumono come oggetto centrale la costruzione pedagogica di ciò che, entro tali dinamiche, viene riconosciuto come formativamente rilevante.

Le prospettive pedagogiche sul bisogno formativo in età adulta consentono di operare un passaggio di livello rispetto all'apprendimento, ampliandone l'orizzonte. Esse interpretano la necessità di apprendere non come semplice reazione a una frattura dell'esperienza, ma come domanda educativa che prende forma solo attraverso pratiche di riconoscimento, mediazione e attribuzione di significato. Il bisogno formativo non coincide con l'attivazione dell'apprendimento, ma con il processo attraverso cui una tensione vissuta viene resa leggibile, nominabile e condivisibile all'interno di una relazione educativa.

Da questa angolatura, si può dunque affermare che il bisogno formativo si configura come una categoria pedagogica che non si limita a rinviare alla soggettività o al contesto, ma che introduce una responsabilità interpretativa specificamente educativa, ossia quella di decidere che cosa, in una determinata esperienza, possa e debba essere assunto come oggetto di formazione. Ciò richiede dispositivi formativi capaci non solo di sostenere l'apprendimento, ma di trasformare l'esperienza in terreno di elaborazione autoriflessiva, rendendo possibile il passaggio dalla necessità tacita all'assunzione consapevole di un progetto formativo (Bochicchio, 2012).

4.2 L'autoriflessione come via di accesso ai bisogni formativi e alla rielaborazione identitaria: il dispositivo autoriflessivo SANA

L'autoriflessione si afferma come un dispositivo pedagogico centrale non solo per la formazione, ma anche per l'emersione dei bisogni formativi e la progressiva rielaborazione delle posture educative degli studenti-tutor alla pari nel supporto a studenti con disabilità e con DSA. La sua rilevanza risiede nella natura dei bisogni formativi, che secondo gli approcci teorici adottati nel presente lavoro di ricerca come sfondo interpretativo degli stessi, non sono dati oggettivi immediatamente rilevabili, bensì costruzioni soggettive e situate che si manifestano attraverso l'esperienza, il linguaggio e l'interpretazione critica di chi agisce nel contesto educativo (Bochicchio, 2012). In questa prospettiva, l'autoriflessione è la via privilegiata per portare alla luce tali bisogni, permettendo di dare forma e voce a tensioni latenti, a domande implicite e a consapevolezze in divenire che difficilmente potrebbero essere intercettate da strumenti esclusivamente quantitativi o esterni all'esperienza vissuta (Mortari, 2009).

Nel contesto del presente lavoro, tale processo autoriflessivo è mediato intenzionalmente dalla *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA), strumento creato *ad hoc* nell'ambito di questa tesi di dottorato, che non solo sostiene l'emersione di bisogni formativi impliciti degli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA, ma può altresì configurarsi come spazio autoriflessivo che può rendere progressivamente visibili modalità di interpretazione del proprio ruolo educativo e processi di rinegoziazione dell'identità tutoriale, così come vengono esperiti e narrati dallo studente nel corso della pratica.

La scheda SANA è stata pensata per superare logiche prestazionali che spesso regolano il monitoraggio istituzionale del tutorato, ponendosi come strumento che non si limita a documentare l'attività svolta, ma sollecita lo studente-tutor a interrogarsi sui propri saperi, sulle proprie risorse messe in campo nell'esercizio dell'attività tutoriale e sulle aree di fragilità emerse, trasformando l'esperienza in occasione di apprendimento e di rinegoziazione dei propri bisogni formativi (Mezirow, 2003). Dal punto di vista epistemologico, la scheda si basa sull'assunto che la conoscenza non è data né prescritta, ma generata dall'intenzionalità dialogica

del tutor che indaga la propria pratica con una postura autoriflessiva (van Manen, 1991; Mortari, 2009; 2025). L'autoriflessione sollecitata dalla SANA si configura così come pratica intenzionale di interrogazione di sé in situazione, che può attivare non solo processi di apprendimento dall'esperienza, ma anche forme di consapevolezza progressiva rispetto alle responsabilità educative assunte e ai significati attribuiti al proprio agire tutoriale. In tal senso, la SANA promuove un processo di problematizzazione situata dell'attività tutoriale, orientando il tutor verso un'esplorazione continua delle proprie posture educative e delle competenze implicate nella relazione all'interno del tutorato, agendo come vero e proprio catalizzatore di un sapere che si co-costruisce nell'atto stesso del narrare e del rinegoziare il senso dell'azione messa in atto.

La SANA si presenta come un modulo semi-strutturato, compilato individualmente e a seguito dell'esperienza di tutorato al fine di favorirne un'elaborazione autoriflessiva. La sua modularità tematica e la *guidance* semi-strutturata bilanciano la libertà espressiva con una chiara direzione pedagogica, attivando una conversazione autoriflessiva e riflessiva con la situazione.

La struttura della SANA è articolata in sezioni distinte che consentono un monitoraggio narrativo, critico e metacognitivo dell'esperienza svolta. Essa include innanzitutto i Dati Identificativi e Contestuali, nome, cognome, matricola, data, utili a collocare temporalmente l'esperienza e a raccogliere dati longitudinali. Segue una Domanda Aperta Iniziale, «*Descrivi l'esperienza di tutorato odierna*», che attiva un primo livello descrittivo-narrativo, utile a contestualizzare l'azione educativa e a far emergere ciò che il tutor ha percepito come rilevante. La Sezione Metacognitiva e Critica si focalizza poi sugli snodi problematici con le domande «*Eventuali situazioni per te critiche che hai dovuto affrontare*» e «*Quali azioni hai messo in campo per risolvere la situazione critica?*». Queste domande orientano il tutor all'identificazione di snodi problematici e alla messa a fuoco delle strategie attivate favorendo un processo di autoconsapevolezza rispetto alla propria competenza decisionale.

La Scheda prosegue con la Valutazione dell'Operato e la Progettazione di un Fare Diverso attraverso la richiesta «*Sei soddisfatto del tuo operato?* «Sì – No – In parte», seguita da «*Se hai risposto no o in parte, cosa pensi che avresti potuto fare*

di diverso?». Questa sequenza di domande, dove la riflessione sulla criticità precede l'autovalutazione e la proiezione alternativa, è concepita per operationalizzare il *disorienting dilemma* (Mezirow, 1991), trasformando la frizione esperienziale (Jarvis, 1987) in un impulso per l'autoriconoscimento degli errori come risorse trasformative, nella logica di un apprendimento autoriflessivo e trasformativo (Mezirow, 2003). L'efficacia risiede proprio nel permettere allo studente-tutor di costruire una narrazione argomentativa e critica del proprio agire, riconoscendo le discontinuità tra aspettative, realtà operativa e competenze possedute. Seguono, poi, due aree di Riflessione specifica: sul Piano Teorico *«Ti sei sentito preparato da un punto di vista teorico per affrontare la situazione critica odierna?»* e relative opzioni e domande sul reperimento di informazioni necessarie; e sul Piano Emotivo-Relazionale *«Ti sei sentito preparato da un punto di vista emotivo-relazionale per affrontare la situazione critica odierna?»* e relative opzioni e domande sulle risorse emotive che sarebbe stato utile padroneggiare per gestire la situazione percepita dal tutor come problematica. Lo scopo di questa serie di domande è quello di attivare un processo autoriflessivo guidato su alcune tematiche rilevanti per padroneggiare competenze utili all'agire tutoriale e di riconoscere la dimensione emotiva come parte integrante della professionalità educativa, favorendo il legame tra teoria e pratica e l'attivazione autonoma di strategie di approfondimento, in linea con l'obiettivo di rafforzare l'agire pedagogico situato. Infine, è presente uno Spazio Libero Finale, *«Annota in questa sezione eventuali informazioni o commenti che ti vengono in mente dopo aver compilato la scheda»*, che consente osservazioni meta-riflessive e permette di estendere l'autoriflessione oltre le categorie previste della scheda stessa, nonché di ampliare, in ottica futura, le dimensioni attenzionate dalla scheda.

Questa articolazione permette il passaggio da una descrizione dell'esperienza a una sua decostruzione analitica e valoriale, favorendo un esercizio di autoriflessione costante che si configura come processo di cura di sé e come prerequisito per la presa in carico autentica dell'altro (Mortari, 2019). In questa prospettiva, la scheda si configura come uno strumento di mediazione pedagogica, che accompagna il tutor in un processo di decentramento e di riappropriazione del senso educativo delle proprie azioni. La ripetizione nel tempo di tale esercizio autoriflessivo

consente inoltre di osservare eventuali trasformazioni nella postura del tutor, rendendo leggibili cambiamenti nella percezione del proprio ruolo, nelle modalità di relazione con l'altro e nei criteri attraverso cui l'esperienza viene valutata e rielaborata. Tale processo diviene particolarmente rilevante nella relazione con studenti con disabilità o con DSA, dove la qualità della risposta educativa non è misurabile solo in termini di esiti, ma anche nella capacità di co-costruire contesti relazionali validi e accessibili per garantire il diritto allo studio tali studenti. L'autoriflessione sulla propria esperienza di tutorato si presenta dunque come uno spazio generativo di apprendimento situato nonché di emersione, tramite la riflessione sugli eventi educativi realmente accaduti, di bisogni formativi che indirizzano non solo la formazione del tutor da parte del Servizio ma anche l'autoformazione da parte dello studente-tutor stesso che si confronta in prima persona con uno sguardo pedagogico con quelle che sono le proprie lacune formative. L'esercizio continuo della pratica autoriflessiva diviene, dunque, una modalità di pensare l'esperienza capace di connettere il vissuto individuale, le emozioni attraversate, i dubbi emersi, con il piano formativo e il piano sistemico istituzionale, generando significati nuovi e competenze che assumono qualità trasformativa non solo per il singolo ma per l'istituzione universitaria che si trova a dover far fronte in maniera efficace alle richieste formative degli studenti tutorati. In questa prospettiva, la SANA assume una triplice funzione: come strumento autoriflessivo in senso stretto, come dispositivo di emersione dei bisogni formativi, e come spazio di rielaborazione identitaria e professionale del ruolo tutoriale, così come vissuto e interpretato dagli studenti coinvolti.

Per quanto concerne la specifica possibilità di attivare la rilevazione dei bisogni formativi degli studenti-tutor alla pari la SANA assume valore anche come dispositivo di valutazione formativa, in grado di restituire al Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA di Roma Tre dati qualitativi preziosi per calibrare i percorsi formativi in ottica di una formazione iniziale e *in itinere*.

Le narrazioni che l'utilizzo della SANA può lasciar emergere possono offrire gli argomenti teorici da approfondire, le risorse emotive da sviluppare e le competenze relazionali da potenziare nei successivi incontri formativi strutturati appositamente, garantendo che l'offerta formativa sia sempre strettamente correlata alle sfide reali

e ai bisogni sentiti dai tutor e rafforzando la bidirezionalità formativa insita nel modello di tutorato alla pari.

Si precisa che l'intera *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA) è consultabile integralmente in Appendice A.

4.3 L'autoriflessione come attivatore di consapevolezza e orientamento formativo

L'autoriflessione si qualifica non soltanto come strumento di accesso ai bisogni formativi e di rilevazione di posture identitarie, ma anche come dispositivo di orientamento, attraverso cui l'esperienza vissuta viene rielaborata criticamente e assunta come fondamento per la costruzione consapevole delle direzioni di sviluppo successive. Quando si introduce il concetto di orientamento formativo si vuole intendere quel processo educativo continuo che aiuta gli studenti a conoscere sé stessi, le proprie attitudini e potenzialità, finalizzato a scelte consapevoli e autonome nel percorso scolastico e professionale o, più in generale, in contesti caratterizzati da incertezza e complessità (Riva, 2020; Simeone, 2022).

Esso indica la capacità del soggetto di interrogare la propria esperienza, di riconoscere le tensioni che la attraversano e di individuare, in modo progressivo e situato, i margini di sviluppo più pertinenti rispetto al proprio ruolo. In questa prospettiva, il dispositivo autoriflessivo SANA non è concepito anche come mediatore pedagogico che sostiene processi di auto-orientamento fondati sulla comprensione critica del proprio agire nel contesto del tutorato inclusivo.

Tuttavia, va riconosciuto all'autoriflessione attivata dalla scheda SANA un ulteriore meccanismo generativo all'interno del processo orientativo. Essa, infatti, opera da un lato sostenendo l'auto-orientamento teorico e prassico dei tutor rispetto alle esigenze emergenti dalla loro pratica situata; dall'altro contribuendo a orientare, in modo continuo e non prescrittivo, le scelte dell'offerta formativa proposta ai tutor dal Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, rendendo la formazione sensibile alle criticità effettivamente incontrate nel tutorato inclusivo. L'interrogazione autoriflessiva diventa criterio per la progettazione del futuro formativo, sia sul piano individuale sia su quello istituzionale.

Il processo di orientamento autoriflessivo ha una natura intrinsecamente relazionale e dialogica.

L'orientamento si costruisce concretamente attraverso processi di negoziazione del significato (Wenger, 1999). Quando i tutor scrivono le proprie narrazioni autoriflessive, i bisogni individuali vengono riconosciuti, validati e progressivamente concettualizzati, trasformandosi in riferimenti collettivi per la progettazione della formazione. In questo spazio di interazione, il bisogno perde il carattere privatistico e assume una valenza comunitaria, divenendo risorsa epistemica per il miglioramento delle pratiche.

La consapevolezza attivata dall'autoriflessione si articola in una triplice dimensione interdipendente, ciascuna delle quali orienta in modo specifico sia l'agire del tutor sia il percorso formativo a lui destinato.

In primo luogo, l'autoriflessione attiva una consapevolezza della prassi, favorendo la de-automatizzazione delle routine educative. L'esperienza diviene educativa, secondo Dewey (1933), solo quando è sottoposta a un'indagine critica che ne svela discontinuità e conflitti. Attraverso l'analisi autoriflessiva il tutor è chiamato a distinguere tra intenzioni pedagogiche ed esiti effettivi, sviluppando la capacità di leggere le situazioni oltre l'applicazione meccanica di procedure. Il bisogno formativo che può emergere a questo livello è di natura metodologico-concettuale: esso riguarda la necessità di affinare le categorie interpretative per comprendere la complessità delle situazioni educative caratterizzate, per loro natura, da incertezza, singolarità e non riproducibilità, nelle quali le soluzioni non sono immediatamente desumibili da repertori tecnici predefiniti.

In secondo luogo, l'autoriflessione attiva una consapevolezza identitaria ed etico-relazionale, consentendo al tutor di confrontarsi criticamente con i propri valori, assunti e rappresentazioni implicite. Tale processo è essenziale in contesti inclusivi, dove il rischio di concepire l'aiuto come mera riparazione del *deficit* può generare pratiche fondate su una visione abilista della disabilità o, eroicizzante. L'autoriflessione su tali posture permette di portare alla luce e decostruire concezioni sedimentate della disabilità che tendono, spesso in modo non intenzionale, a inscrivere la disabilità entro cornici deficit-centriche anziché riconoscerla come esperienza situata prodotta dall'interazione tra soggettività e contesti.

L'autoriflessione può realmente consentire tale decostruzione perché è una pratica che permette al tutor di interrogare criticamente il proprio sguardo educativo, di riconoscere le logiche culturali e normative che attraversano l'agire di supporto e di ri-posizionarsi progressivamente entro una prospettiva che valorizza l'autonomia, l'agentività e la partecipazione dello studente tutorato, piuttosto che la sua protezione o compensazione.

Il bisogno formativo che potrebbe emergere su questo piano è di natura socio-emotiva ed etica e potrebbe richiamare lo sviluppo di competenze relazionali avanzate, di capacità di autoregolazione emotiva e di responsabilità educativa, intesa come disponibilità a rispondere all'altro senza ridurlo a oggetto di intervento né a figura simbolica, ma riconoscendolo come soggetto pieno di diritti, desideri e possibilità. Infine, l'autoriflessione attiva una consapevolezza del contesto sistemico-istituzionale, permettendo di leggere le difficoltà incontrate non come limiti individuali, ma come espressione di assetti organizzativi, vincoli strutturali o scelte politiche. Tale consapevolezza consente di ricollocare l'esperienza educativa entro una cornice più ampia, in cui il singolo tutor può comprendere come il proprio agire sia situato all'interno di dinamiche istituzionali più estese, sviluppando una postura proattiva orientata al contributo critico e responsabile al miglioramento delle pratiche inclusive a livello di Ateneo.

Il bisogno formativo che potrebbe emergere a questo livello è di natura sistemico-organizzativa e potrebbe orientare sia la formazione dei tutor sia le modalità attraverso cui il Servizio di tutorato raccoglie, interpreta e restituisce all'istituzione le criticità riscontrate nella pratica, contribuendo al miglioramento continuo delle condizioni organizzative e delle politiche di inclusione.

L'atto di nominare la difficoltà rappresenta il primo passo verso l'autodirezione dell'apprendimento, poiché consente al soggetto di assumere responsabilità epistemica rispetto alla propria crescita (Knowles, 1984).

La formalizzazione di questo legame tra autoriflessione e orientamento garantisce la validità ecologica della progettazione curricolare della formazione rivolta agli studenti-tutor alla pari, assicurando che le indicazioni normative e le linee guida istituzionali trovino una concreta risonanza nell'esperienza situata dei tutor stessi.

4.4 Interpretare i bisogni formativi per orientare la formazione degli studenti-tutor alla pari: prime piste pedagogiche

Nel presente lavoro, l'interpretazione dei bisogni formativi è assunta entro una cornice epistemologica di tipo interpretativo e generativo, nella quale ciò che l'utilizzo dell'autoriflessione permette di far emergere non viene tradotta in indicatori di efficacia o in *standard* di prestazione, ma è considerata fonte di senso, di interrogazione pedagogica e di orientamento progettuale. Tale scelta si colloca in continuità con approcci che concepiscono la formazione come processo umano, situato e dialogico, e non come dispositivo tecnico di adattamento o di regolazione dell'agire (Mortari, 2009; Biesta, 2015).

Interpretare i bisogni formativi degli studenti-tutor alla pari non significa dunque individuare semplicemente aree di contenuto teorico-didattico da rafforzare o competenze da implementare in modo sterile, ma implica un lavoro di lettura pedagogica delle discontinuità di agito e di senso che attraversano l'esperienza tutoriale. In questa prospettiva, i bisogni non sono considerati meri *input* per la progettazione della formazione degli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA, bensì come indicatori di tensioni strutturali tra pratiche, ruoli e contesti che sollecitano una riorganizzazione intenzionale dei dispositivi formativi. È proprio nello scarto tra esperienza vissuta e assetti formativi disponibili che il bisogno rivela la sua funzione orientativa, rendendo necessario il ricorso a prospettive pedagogiche capaci di leggere le tensioni emerse come risorse per la riconfigurazione del percorso formativo.

Si ritiene utile, in tal senso, precisare che le piste pedagogiche qui delineate traggono origine da differenti tradizioni teoriche dell'educazione e degli studi sull'apprendimento e sull'istruzione superiore, ma vengono assunte nel presente lavoro non come modelli operativi finalizzati a guidare l'azione secondo procedure standardizzate, né come dispositivi di regolazione organizzativa orientati alla gestione dei ruoli, dei tempi o delle prestazioni, bensì come cornici interpretative attraverso cui leggere l'esperienza tutoriale e orientare la progettazione formativa in funzione della comprensione, della rielaborazione del senso e dello sviluppo della postura educativa dei tutor.

Un primo elemento interpretativo rilevante è offerto dalla prospettiva del *boundary crossing*, che consente di leggere i bisogni formativi emersi non come espressione di carenze individuali, ma come indicatori di apprendimento situato che prende forma nei punti di confine tra pratiche differenti. Come argomentato da Akkerman e Bakker (2011), i confini tra pratiche, ruoli o contesti istituzionali producono discontinuità nell'azione e nell'interazione che possono costituire potenziali risorse di apprendimento quando vengono riconosciute, tematizzate e rese oggetto di riflessione.

In tale prospettiva, il confine non è inteso come linea di separazione statica, ma come spazio dialogico nel quale si attivano specifici meccanismi di apprendimento, identificazione, coordinamento, riflessione e trasformazione, attraverso cui i soggetti elaborano differenze di linguaggio, di senso e di aspettative tra pratiche eterogenee (Akkerman & Bakker, 2011). Applicata all'esperienza degli studenti-tutor alla pari, questa chiave interpretativa consente di comprendere i bisogni formativi come segnali delle difficoltà incontrate durante la pratica tutoriale, ma anche delle possibilità, che emergono dall'abitare una posizione liminale tra esperienza studentesca, relazione di aiuto e mandato istituzionale.

In questa chiave, l'utilizzo del dispositivo autoriflessivo SANA, facilita l'emersione di quei bisogni formativi che rimandano a processi di negoziazione identitaria e di attribuzione di senso che si attivano quando il tutor è chiamato a muoversi tra pratiche differenti e parzialmente eterogenee e rende nominabili e oggetto di riflessione tali bisogni. Nel contesto del tutorato alla pari, tali passaggi riguardano, ad esempio, il transito tra l'essere studente e l'assumere una responsabilità educativa, tra la relazione informale con il pari e l'agire orientato da un mandato istituzionale, tra la risposta immediata alla richiesta di aiuto e la necessità di collocare tale intervento entro una più ampia cornice pedagogica inclusiva.

Questi attraversamenti implicano una continua ricomposizione del senso dell'agire: il tutor è chiamato a interpretare quale postura assumere, quali confini mantenere o ridefinire, quali criteri educativi orientino le sue scelte in situazioni che non offrono soluzioni predefinite. È in questi snodi che emergono bisogni formativi rilevanti come esigenza di rendere pensabili, nominabili e riflessivamente abitabili tali passaggi tra pratiche. In questo senso, l'accompagnamento formativo risulta

decisivo per trasformare gli attraversamenti tra pratiche in esperienze formativamente produttive, capaci di sostenere lo sviluppo di una postura educativa consapevole e situata (Akkerman & Bruining, 2016). Interpretare i bisogni come espressione di attraversamenti tra pratiche implica, sul piano formativo, la strutturazione di moduli centrati sull'analisi guidata di situazioni-snodò concrete del tutorato, nelle quali i tutor siano chiamati a ricostruire episodi critici della propria esperienza, a esplicitare le logiche in tensione (studentesca, relazionale, istituzionale) e a lavorare, con l'accompagnamento del formatore, sulla costruzione di criteri condivisi per agire nei passaggi tra ruoli e pratiche.

Una seconda pista interpretativa emerge dal concetto di *third space* applicato ai contesti universitari, che consente di leggere i bisogni formativi non solo come effetti di discontinuità tra pratiche, ma come espressione di processi di costruzione e rinegoziazione del ruolo in spazi educativi ibridi. Anche la letteratura sul *third space* mette l'accento sugli spazi di confine, evidenziando come, anche nei contesti dell'Istruzione superiore, si siano progressivamente affermate figure che operano in ambiti di che li posizionano tra il dominio accademico e quello professionale, senza potersi ricondurre pienamente né all'uno né all'altro (Whitchurch, 2013; Whitchurch & Healy, 2024). Tali spazi non sono da intendersi semplicemente come collocazioni organizzative intermedie, ma vanno interpretati come contesti relazionali e simbolici in cui identità, responsabilità e pratiche risultano in continua definizione.

In questa prospettiva, il *third space* non è concepito come uno spazio residuale o transitorio, bensì come un luogo generativo di mediazione, nel quale si intrecciano differenti aspettative istituzionali, bisogni diversificati dei soggetti coinvolti e significati plurali attribuiti all'azione educativa. Le figure che si collocano in questi spazi sono spesso caratterizzate da ambiguità di mandato, fluidità dei confini e scarsa formalizzazione del ruolo; tuttavia, proprio tali caratteristiche rendono il *third space* un ambito privilegiato per l'innovazione pedagogica e per la produzione di nuove forme di professionalità educativa (Whitchurch & Healy, 2024).

Applicata all'esperienza degli studenti-tutor alla pari, questa prospettiva consente di leggere il tutorato come una pratica educativa esposta a ambiguità strutturali di ruolo e di mandato, che non vengono risolte a priori dall'assetto organizzativo. In

tale condizione, i bisogni formativi emergono soprattutto quando il tutor si confronta con la necessità di attribuire senso al proprio agire, di definire legittimamente i confini della propria responsabilità educativa e di comprendere quale postura adottare in situazioni che oscillano tra prossimità, aspettative istituzionali e richieste implicite di competenza.

In questa chiave, l'utilizzo del dispositivo autoriflessivo SANA favorisce l'emersione di bisogni che potrebbero rimandare alla fatica di abitare un ruolo non pienamente codificato, in cui il tutor è chiamato a interrogarsi su chi è, su cosa gli è richiesto e su quali criteri orientino il suo agire educativo. Le scritture autoriflessive rendono visibili le tensioni legate, ad esempio, all'equilibrio tra vicinanza e distanza nella relazione d'aiuto, tra iniziativa personale e rispetto delle cornici istituzionali, tra spontanea disponibilità e responsabilità educativa. Tali tensioni non segnalano un malfunzionamento del tutorato, ma costituiscono indicatori di un processo identitario in corso, che richiede spazi formativi adeguati per essere elaborato.

Tale pista interpretativa che richiede una postura pedagogica capace di orientare la formazione degli studenti-tutor come spazio di legittimazione e di costruzione autoriflessiva del proprio ruolo. In questa prospettiva, la formazione non si limita a trasmettere contenuti o modelli di intervento, bensì accompagna i tutor nel riconoscere, nominare e rielaborare la specificità della loro posizione educativa. Abitare il *third space* diviene così un'esperienza significativa nella misura in cui i tutor sono sostenuti nello sviluppare una postura educativa consapevole, capace di tollerare l'indeterminatezza e di trasformarla in risorsa per l'agire inclusivo, senza ridurla a errore, inefficacia o inadeguatezza.

Se i bisogni formativi vengono letti come espressione della costruzione di un ruolo che si definisce in uno spazio educativo ibrido, la proposta formativa deve prevedere spazi esplicitamente dedicati alla tematizzazione del ruolo tutoriale, articolati in momenti di riflessione guidata, confronto tra pari e restituzione formativa, finalizzati a chiarire responsabilità, confini dell'intervento, margini di autonomia e posture educative legittime nel tutorato alla pari.

Una terza pista interpretativa, strettamente connessa alle precedenti, riguarda il modo in cui i bisogni formativi emersi dall'esperienza tutoriale vengono tradotti

pedagogicamente in scelte di progettazione formativa. In questa direzione risulta particolarmente feconda la prospettiva del *design-based research* (DBR) applicata alla formazione educativa, assunta non come metodologia sperimentale orientata alla misurazione dell'efficacia, bensì come logica progettuale iterativa e riflessiva, capace di mantenere un dialogo continuo tra teoria, esperienza e progettazione formativa (Design-Based Research Collective, 2003; Collins, Joseph & Bielaczyc, 2004).

All'interno di questa cornice, la progettazione non è concepita come atto preliminare e definitivo, ma come processo aperto e ricorsivo, nel quale l'interpretazione dei bisogni formativi orienta cicli successivi di sperimentazione, valutazione formativa e riorientamento del curriculum. Il bisogno viene trattato come segnale epistemicamente rilevante che interroga la coerenza, la pertinenza e la sostenibilità delle scelte formative adottate. Come sottolineato da Mundy et al. (2024), la DBR consente di abitare contesti educativi complessi senza ridurli a schemi semplificanti, valorizzando l'esperienza come fonte di apprendimento anche per il dispositivo formativo stesso.

Applicata al tutorato alla pari, questa chiave interpretativa consente di comprendere i bisogni formativi come indicatori della distanza tra l'esperienza reale dei tutor e i presupposti impliciti della formazione proposta. Le difficoltà espresse dai tutor, le incertezze ricorrenti e le domande non risolte segnalano la necessità di rivedere modalità, dispositivi e priorità della formazione. In questo senso, i bisogni diventano criteri orientativi per la progettazione, piuttosto che elementi da colmare a posteriori.

In questa prospettiva, l'utilizzo del dispositivo autoriflessivo SANA svolge una funzione cruciale nel rendere disponibili dati qualitativi sull'esperienza, che possono essere assunti come materiale interpretativo per la riprogettazione del percorso formativo. Le scritture autoriflessive consentono di individuare ricorrenze, snodi problematici e bisogni emergenti che, una volta letti in chiave pedagogica, orientano la ridefinizione delle scelte curriculari. La formazione, così, non si limita a reagire ai bisogni, ma apprende da essi, configurandosi come processo che si trasforma a partire dall'esperienza dei soggetti coinvolti.

Assumere i bisogni come criteri di orientamento della progettazione comporta che il percorso formativo sia strutturato in cicli successivi e riorientabili, nei quali le evidenze autoriflessive raccolte attraverso la SANA vengano periodicamente analizzate dal Servizio di tutorato per rivedere priorità, focalizzazioni tematiche e dispositivi formativi, evitando una definizione rigida e anticipata del curriculum.

La pista che ne deriva è dunque volta a concepire la formazione degli studenti-tutor come dispositivo autoriflessivo e adattivo, capace di interrogare continuamente se stesso in relazione ai bisogni che emergono dalla pratica.

Interpretare i bisogni significa anche assumere la formazione stessa come oggetto di riflessione, rendendo esplicite le scelte progettuali e coinvolgendo i tutor in una riflessione meta-formativa sulle finalità, sui dispositivi e sui limiti del percorso proposto. Ciò rafforza la validità ecologica della formazione e favorisce una responsabilizzazione progressiva degli studenti-tutor nei confronti del proprio sviluppo formativo.

4.5 Il bisogno formativo come fondamento della formazione inclusiva e riflessiva

Assumere il bisogno formativo come fondamento della formazione inclusiva significa pensare in maniera autoriflessiva i processi inclusivi che prendono forma nel rapporto tra esperienza, interpretazione e responsabilità educativa. In questo senso il bisogno diviene ciò che rivela dove e come l'esperienza rischia di diventare escludente se non viene pensata, nominata e condivisa (Mezirow, 2003).

A tal proposito, appare pertinente richiamare la figura del *tutor riflessivo inclusivo* inserita in questo lavoro di tesi e che è stato pensato come quel soggetto capace di interrogarsi in chiave autoriflessiva per interpretare i propri saperi, il proprio sentire, la propria postura educativa. La capacità di nominare un bisogno segnala che il tutor sta riconoscendo i limiti delle proprie categorie interpretative rispetto alla singolarità dell'altro.

E volendo ampliare maggiormente il discorso è possibile affermare che il dispositivo autoriflessivo SANA può essere interpretato, in tal senso, come

strumento di resistenza pedagogica (Giroux, 1983) rispetto alle epistemologie escludenti che attraversano, spesso in modo tacito, i contesti educativi inclusivi.

Le epistemologie escludenti agiscono infatti non tanto attraverso enunciazioni esplicite, quanto tramite automatismi interpretativi, categorie normalizzanti e schemi di senso che riducono la complessità dell'esperienza educativa a problemi individuali, *deficit* funzionali o mancanze di competenza (Brookfield, 1995; 2017). In assenza di spazi strutturati di riflessione e strumenti autoriflessivi come il dispositivo SANA, tali epistemologie possono tendere a riprodursi silenziosamente nell'agire quotidiano, orientando decisioni, atteggiamenti e pratiche senza essere mai realmente interrogate.

L'utilizzo del dispositivo SANA introduce, in tal senso, una rottura intenzionale di questi automatismi. Attraverso la scrittura guidata, il tutor riflessivo inclusivo è chiamato a sospendere l'immediatezza dell'azione e a ricostruire l'esperienza non solo sul piano descrittivo, ma su quello interpretativo, argomentativo e valoriale. Questo passaggio è cruciale perché indirizzando il soggetto a rendere esplicite le proprie scelte, i propri vissuti e le proprie rappresentazioni implicite, la scrittura autoriflessiva rende visibili le cornici epistemiche che orientano l'agire educativo e consentono ai bisogni formativi di venire colmati con cornici di senso capacitanti. È in questo che la scrittura autoriflessiva diventa atto politico in senso pedagogico (Biesta, 2015). Non perché produca dichiarazioni ideologiche, ma perché consente al tutor di esercitare una forma di agency critica rispetto ai discorsi dominanti sull'inclusione e sulla disabilità. Il tutor, che non può che dirsi a questo punto, *riflessivo inclusivo*, attraverso il SANA, prende posizione rispetto al significato educativo di ciò che vive, interrompendo la riproduzione inconsapevole di modelli escludenti. Attraverso la pratica autoriflessiva strutturata, il tutor è messo nelle condizioni di resistere alla semplificazione epistemica, esercitando la capacità di sostare nel dubbio, di interrogare le proprie certezze e di riconoscere la singolarità dell'altro come eccedenza rispetto a ogni schema interpretativo dato. È proprio questa competenza che consente di trasformare l'autoriflessione in una pratica inclusiva e l'emersione dei bisogni educativi un processo eticamente orientato, capace di incidere non solo sull'agire individuale, ma sulla cultura educativa che lo rende possibile.

In questa prospettiva, il legame tra bisogno formativo e inclusione non è strumentale, ma strutturale. L'inclusione non fallisce solo quando mancano risorse o competenze tecniche, ma quando non viene riconosciuta la complessità dell'esperienza educativa e tutte le questioni multilivello che riguardano i contesti inclusivi. Con quest'ultima affermazione si vuole intendere che le questioni che attraversano i contesti inclusivi si collocano simultaneamente su più piani intrecciati perché riguardano la dimensione soggettiva dell'esperienza educativa, in cui entrano in gioco vissuti, aspettative, emozioni e rappresentazioni implicite; la dimensione relazionale, che coinvolge la qualità delle interazioni, le asimmetrie di ruolo, le dinamiche di potere e le forme, talvolta invisibili, di attribuzione di significato all'altro; e la dimensione contestuale, che comprende cornici organizzative, dispositivi formativi, logiche procedurali e culture implicite che possono facilitare o ostacolare pratiche effettivamente inclusive. Ed è proprio nell'intreccio non lineare di questi livelli che l'esperienza educativa può perdere inclusività, non tanto per l'assenza di intenzionalità inclusive dichiarate, quanto per la mancata consapevolezza di come tali dimensioni interagiscono e si condizionano reciprocamente. Il bisogno formativo è allora qui che emerge come segnale critico di questa interdipendenza, rendendo visibile il punto in cui un richiedono di essere ripensati pedagogicamente a livello sistemico. Il bisogno formativo rilevato con una postura autoriflessiva allora, diventa il punto in cui l'esperienza oppone resistenza epistemica alle semplificazioni dominanti perché consente di segnalare che qualcosa non può essere risolto attraverso l'improvvisazione, l'intuito o l'automatismo, e chiede invece di essere pensato, discusso, organizzato. In tale cornice si riprende nuovamente a tema il compito del *tutor riflessivo inclusivo* come colui che incarna questa postura. Egli non si limita ad agire "per" l'altro, ma si interroga criticamente su come le proprie azioni, i propri criteri e le proprie attese incidano sulla qualità della relazione educativa perché possa definirsi inclusiva, perché possa realmente diventare un'azione facilitante che supera le barriere materiali e immateriali che si interpongono tra un'inclusione dichiarata e un'inclusione messa realmente in essere. In questo senso, l'interpretazione dei bisogni formativi mediante chiavi di rilevazione autoriflessive come quelle proposte dalla scheda SANA non orienta solo l'apprendimento del tutor, ma contribuisce a

rendere l'inclusione una pratica consapevole, sottraendola al rischio di diventare un insieme di buone intenzioni o di adempimenti formali.

Interpretare i bisogni in un'ottica inclusiva significa, dunque, riconoscere che l'inclusione non è uno stato da raggiungere, ma un processo dinamico che richiede soggetti autoriflessivi capaci di assumersi la responsabilità di agirla.

Capitolo 5 - L'impianto metodologico e il disegno della ricerca

Il Capitolo 5 ricostruisce l'impianto metodologico e il disegno della ricerca, esplicitando le scelte epistemologiche che ne fondano la coerenza interna e collocando l'indagine entro una cornice qualitativa a orientamento interpretativo ed esplorativo. In tale prospettiva, i bisogni formativi degli studenti-tutor alla pari non sono assunti come carenze da colmare, ma come dimensioni situate che emergono nelle scritture autoriflessive e nei processi di significazione che attraversano l'esperienza tutoriale. Il capitolo definisce le domande generative e le ipotesi esplorative come dispositivi di apertura, capaci di orientare l'ascolto e l'analisi senza irrigidire la complessità dei vissuti. Vengono quindi presentati strumenti e tecniche di raccolta dati, tenendo come riferimento centrale lo strumento della SANA, integrato con i *focus group* (Appendice B) e l'osservazione partecipante (Appendice C), in una logica di pluralità delle fonti e densità interpretativa. Si definisce in dettaglio, infine, il campione e il contesto istituzionale, e si descrivono le procedure di analisi tematica e la responsabilità etica nella gestione del *corpus* e nella restituzione dei risultati.

5.1 Le scelte epistemologiche e l'approccio esplorativo

L'impianto metodologico di una ricerca non può essere inteso come un apparato meramente tecnico né come un insieme di procedure funzionali alla raccolta e all'analisi dei dati. Esso rappresenta, piuttosto, la traduzione operativa di un posizionamento epistemologico che orienta lo sguardo del ricercatore, definisce ciò che viene considerato conoscibile e attribuisce significato alle pratiche di indagine adottate. In ambito educativo, tale impianto assume una valenza particolarmente rilevante, poiché ogni scelta metodologica nell'ambito della ricerca implica una specifica concezione del soggetto, del sapere e della relazione formativa. Esplicitare il quadro epistemologico che sostiene la presente ricerca significa dunque rendere trasparenti le premesse teoriche che ne guidano il disegno e mostrare la coerenza interna tra oggetto di studio, domande di ricerca e strategie di indagine.

La ricerca si propone di indagare i bisogni formativi percepiti dagli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA, assumendo come punto di osservazione privilegiato le loro scritture autoriflessive. In particolare, attraverso la scheda SANA è stato possibile attivare i processi riflessivi e autoriflessivi che hanno permesso di cogliere i significati che i soggetti coinvolti attribuiscono alla propria esperienza tutoriale. L'attenzione non è orientata alla misurazione delle competenze né alla valutazione dell'efficacia delle prestazioni, ma alla comprensione dei nuclei problematici, delle domande latenti e delle tensioni educative che emergono nell'agire quotidiano del tutorato, così come vengono narrate, rielaborate e progressivamente trasformate dai tutor stessi.

In questa prospettiva, i bisogni formativi non vengono assunti come carenze oggettive da colmare attraverso interventi standardizzati, ma come dimensioni emergenti dall'esperienza situata, che prendono forma nel confronto riflessivo con le difficoltà incontrate, con le ambivalenze del ruolo e con gli effetti relazionali percepiti del proprio agire. È attraverso la scrittura autoriflessiva, infatti, che tali bisogni diventano progressivamente nominabili, pensabili e condivisibili, configurandosi come indicatori rilevanti dei processi di apprendimento e come orientamenti per la progettazione di dispositivi formativi iniziali e *in itinere* coerenti con la complessità del tutorato alla pari per studenti con disabilità e con DSA.

Questa scelta di campo si fonda sulla convinzione che la riflessività costituisca una pratica generativa di conoscenza e una postura professionale centrale nei contesti formativi inclusivi. L'indagine dei bisogni formativi percepiti si colloca, pertanto, all'interno di una prospettiva che riconosce valore epistemico all'esperienza vissuta e alle narrazioni che la rendono pensabile.

Alla luce di tali premesse, la ricerca si colloca entro una cornice qualitativa a orientamento interpretativo, assumendo l'approccio esplorativo come strategia epistemologicamente coerente con la natura dell'oggetto di studio. I bisogni formativi degli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA si configurano come fenomeni complessi, situati e poco strutturati, difficilmente riconducibili a categorie predefinite o a modelli prescrittivi.

L'adozione di un approccio esplorativo risponde a un'esigenza epistemologica profonda. L'esplorazione consente di mantenere aperto il campo dell'indagine,

evitando categorizzazioni premature e lasciando emergere, dal dialogo con i materiali narrativi, le domande rilevanti e le ipotesi interpretative. Come sostiene Stebbins (2001), la ricerca esplorativa è particolarmente appropriata quando l'obiettivo è massimizzare la scoperta, generando generalizzazioni descrittive e traiettorie interpretative provvisorie, piuttosto che verificare relazioni causali predefinite.

Nel contesto della presente ricerca, l'approccio esplorativo permette di restituire valore alla voce degli studenti-tutor alla pari come soggetti produttori di sapere pedagogico situato. L'utilizzo di dispositivi autoriflessivi si iscrive in questa prospettiva, poiché la scrittura riflessiva non produce semplicemente dati, ma attiva processi di consapevolezza che rendono pensabile l'esperienza. La scrittura consente di nominare le emozioni, di rielaborare i dilemmi educativi e di trasformare le difficoltà incontrate nella pratica tutoriale in occasioni formative.

In questa direzione, il contributo di van Manen risulta particolarmente significativo:

“Human science research is a form of thoughtful inquiry committed to understanding human beings in their lifeworld” (van Manen, 2016, p. 4).

Il riferimento al *lifeworld* richiama la centralità dell'esperienza vissuta come luogo privilegiato di produzione del sapere e diventa oggetto privilegiato della ricerca qualitativa in quanto, come sottolinea Merriam:

“Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world” (Merriam, 2009, p. 13).

Nella presente ricerca, l'esperienza degli studenti-tutor alla pari costituisce la pratica oggetto dei loro processi autoriflessivi e la fonte di una interpretazione emergente riguardo i loro bisogni e le azioni formative che li riguardano. Non si tratta di osservare i tutor dall'esterno, ma di accedere ai significati che essi costruiscono attraverso le loro narrazioni. In questa prospettiva, la riflessività

assume una duplice funzione, configurandosi sia come oggetto di analisi, sia come metodo e postura epistemologica che attraversa l'intero disegno di ricerca.

5.2 Le domande di ricerca e le ipotesi esplorative

Nel contesto della ricerca qualitativa, e in particolare all'interno di un impianto esplorativo e interpretativo, le domande di ricerca non rappresentano strumenti per verificare ipotesi, ma piuttosto dispositivi generativi capaci di orientare lo sguardo del ricercatore, strutturare l'ascolto, rendere pensabile ciò che nella pratica educativa spesso resta implicito. Le domande non chiudono il campo dell'indagine, ma lo aprono alla complessità dei vissuti, dei significati e delle posture che lo attraversano. In una prospettiva qualitativa, interpretativa e riflessiva, le domande di ricerca servono a interrogare situazioni educative complesse non ancora tematizzate in modo sistematico (Mortari, 2019). A queste si affiancano le ipotesi esplorative, che non vanno intese come enunciati da verificare, ma come traiettorie interpretative provvisorie, frutto di una riflessione teorica iniziale e aperte alla trasformazione. Tali ipotesi svolgono una funzione di accompagnamento e di orientamento nel processo di lettura dei dati, contribuendo alla costruzione delle categorie interpretative in modo flessibile e contestuale.

Nel caso della presente ricerca, l'interesse principale è comprendere quali siano i bisogni formativi percepiti dagli studenti-tutor alla pari, rilevati attraverso uno strumento autoriflessivo (la scheda SANA presentata nel capitolo 4), con l'obiettivo di orientare la formazione iniziale e *in itinere* di tali figure e di individuare i processi di individuare i processi di consapevolezza, rielaborazione identitaria e attribuzione di senso all'agire educativo che si sviluppano nel tempo all'interno dell'esperienza di tutorato inclusivo. Attraverso l'attivazione della SANA come strumento di rilevazione qualitativa, la ricerca si propone di far emergere, direttamente dalla voce dei tutor, i bisogni formativi, le criticità, le domande, le emozioni e i dilemmi che accompagnano la loro esperienza.

La presente ricerca prende avvio da una constatazione teorico-pratica: nonostante l'ampia diffusione dei Servizi di tutorato per studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane, e il riconoscimento crescente del ruolo strategico del tutor alla

pari nell'accompagnamento individualizzato, manca ancora una riflessione sistematica su come formare queste figure. In particolare, vi è una lacuna nella letteratura per quanto riguarda l'individuazione dei bisogni formativi che siano emergenti dall'esperienza situata degli studenti-tutor alla pari, e non dedotti da modelli esterni o astratti. È, in tal senso, opportuno ribadire che la funzione del tutor non è meramente esecutiva o assistenziale in quanto esso agisce come mediatore dell'accessibilità (ai contenuti, ai linguaggi, ai contesti) e come facilitatore di partecipazione attiva dello studente nel tessuto universitario. Quindi, rappresenta un nodo cruciale dell'inclusione accademica, poiché collega il vissuto dello studente con disabilità o DSA con le strutture formali dell'Istituzione. Questa posizione intermedia, dinamica e relazionale richiede competenze complesse che non possono essere improvvisate.

In coerenza con la prospettiva qualitativa e con l'impianto epistemologico delineato nel paragrafo precedente, le domande di ricerca si articolano su due livelli: le domande generative principali, che definiscono l'orizzonte interpretativo complessivo; e le domande esplorative secondarie, che approfondiscono specifici aspetti rilevanti per l'analisi.

In particolare, le domande generative principali sono le seguenti:

1. Quali cambiamenti nella consapevolezza del ruolo educativo e nella postura autoriflessiva sono rintracciabili nelle schede SANA prodotte dagli studenti-tutor alla pari?
2. Quali dimensioni identitarie, relazionali ed etico-pedagogiche emergono dagli studenti-tutor nelle scritture autoriflessive e nei dispositivi dialogici attivati e come tali dimensioni vengono progressivamente rielaborate nell'esperienza del tutorato inclusivo?
3. Quali bisogni formativi emergono dalle scritture autoriflessive prodotte dagli studenti-tutor attraverso la SANA in relazione all'esperienza di tutorato con studenti con disabilità e con DSA?

Le domande esplorative secondarie sono le seguenti:

1. Quali aree di difficoltà vengono più ricorrentemente tematizzate all'interno dei testi prodotti dai tutor nelle prime fasi della loro attività?

2. In che modo la riflessione scritta aiuta i tutor a decodificare le relazioni con gli studenti tutorati?
3. Quali strumenti o dispositivi formativi sono percepiti come più efficaci per sostenere il proprio sviluppo personale e professionale?
4. Quali posture educative si delineano, in forma implicita o esplicita, nei testi scritti dai tutor?

Ogni domanda è costruita in funzione di dati attesi di tipo narrativo e discorsivo. Le fonti principali saranno le schede di riflessione individuali redatte dai tutor a seguito di ogni incontro con gli studenti tutorati laddove il tutor avesse riscontrato particolari criticità nell'attività svolta, integrate da osservazioni della ricercatrice raccolte nei momenti formativi e di supervisione e dai *focus group*.

Coerentemente con l'approccio esplorativo adottato, a seguito della formulazione delle domande primarie e secondarie risulta imprescindibile formulare delle ipotesi che non hanno lo scopo di essere verificate secondo un modello causale, ma di suggerire possibili direzioni interpretative:

- si prevede che la reiterazione nel tempo del dispositivo autoriflessivo può sostenere lo sviluppo di una maggiore consapevolezza del ruolo educativo e l'assunzione di una postura riflessiva più articolata e intenzionale, osservabile attraverso trasformazioni lessicali, narrative e argomentative nelle scritture dei tutor;
- si prevede che la riflessione situata sull'esperienza vissuta può consentire ai tutor di trasformare le difficoltà incontrate nella pratica in occasioni formative, favorendo una rielaborazione critica e dialogica della propria identità educativa in costruzione;
- si prevede che la scrittura riflessiva guidata attivata attraverso la SANA può favorire l'emersione di bisogni formativi latenti negli studenti-tutor, rendendoli progressivamente nominabili, condivisibili e traducibili in orientamenti pedagogici utili alla progettazione e alla riprogettazione dei percorsi formativi, anche in contesti universitari differenti.

Le domande di ricerca e le ipotesi esplorative delineate si collocano in continuità con alcuni costrutti chiave della letteratura pedagogica quali la riflessività (Schön, 1983; Mortari, 2007), l'identità professionale in divenire (Mezirow, 2003), la

mediazione inclusiva (Booth & Ainscow, 2011) e l'*agency* pedagogica (Biesta, 2015).

5.3 Gli strumenti e le tecniche di raccolta dati

Gli strumenti adottati non si sono limitati a raccogliere informazioni, ma hanno assunto una funzione epistemica e pedagogica, concorrendo alla costruzione di significati, all'attivazione di consapevolezze e alla promozione di posture riflessive. Per cogliere la complessità dell'esperienza educativa vissuta dagli studenti-tutor alla pari e accedere alla dimensione soggettiva del loro agire formativo, la raccolta dei dati è stata articolata su più livelli, attraverso una strategia di triangolazione dei dati (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Tale strategia ha consentito di integrare fonti, linguaggi e prospettive, restituendo una visione densa e sfaccettata del fenomeno indagato. Al centro dell'indagine si è collocata la *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA), considerata lo strumento cardine del disegno di ricerca in quanto capace di offrire un accesso diretto e mediato alla narrazione soggettiva dei vissuti tutoriali. A essa si sono affiancati i *focus group* (Zammuner, 1998) e le osservazioni partecipate semi-strutturate (Dovigo, 2003), che hanno rafforzato la validità interpretativa dell'analisi.

La SANA è stata introdotta dopo i primi incontri di tutorato, in un momento liminale in cui l'esperienza concreta aveva già generato tensioni, emozioni e interrogativi, e successivamente proposta con cadenza regolare a seguito di ciascun incontro al fine di intercettare il sapere che emerge nel disorientamento prima che venga normalizzato. La compilazione è avvenuta in modalità individuale e asincrona, con una consegna orientata alla sincerità e all'esplorazione personale, senza vincoli valutativi. Dal punto di vista operativo, la compilazione ha richiesto un tempo stimato tra i 15 e i 30 minuti e si è svolta in formato digitale. I dati sono stati raccolti in forma pseudonimizzata e archiviati in modo sicuro, previo consenso informato, e i testi sono stati anonimizzati oscurando riferimenti espliciti a persone o eventi evidentemente riconducibili ad esse, nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali. Sono state raccolte un totale di 216 schede SANA compilate in tutte le loro sezioni; non sono state oggetto di analisi le schede

compilate in modo parziale. Bisogna tenere conto che, come già specificato, non tutti i tutor hanno svolto lo stesso monte orario e non tutti hanno avuto lo stesso numero di studenti da seguire in quanto per ogni Dipartimento il numero di studenti tutorati è significativamente variabile (ad esempio il Dipartimento di Scienze della Formazione ha una media di più di 500 studenti con disabilità e con DSA di cui, ovviamente, non tutti fanno richiesta di tutorato ma sicuramente c'è una grande variabilità di tipologie di disabilità e di esigenze, mentre, ad esempio, il Dipartimento di Architettura ha una media di 5 studenti con disabilità o con DSA). Nel Capitolo 4 la SANA è stata discussa come dispositivo formativo autoriflessivo; nel presente capitolo se ne è esplicitato l'uso come strumento metodologico di raccolta dei dati, finalizzato alla rilevazione dei bisogni formativi percepiti dagli studenti-tutor alla pari e alla costruzione di un impianto interpretativo capace di orientare le successive scelte formative del Servizio.

A integrazione della SANA sono stati realizzati i *focus group* con un sotto-campione intenzionale di tutor, con l'obiettivo di esplorare la valenza autoriflessiva dello strumento e di comprendere se, come e in che misura la sua compilazione reiterata abbia attivato processi autoriflessivi consapevoli. I *focus group* sono stati concepiti come dispositivi meta-riflessivi, finalizzati a interrogare l'esperienza stessa della riflessione attivata dalla SANA, i suoi effetti percepiti sul piano professionale, relazionale ed emotivo e le trasformazioni generate nel modo di abitare il ruolo tutoriale. Essi hanno coinvolto 20 tutor appartenenti a diversi Dipartimenti dell'Ateneo, divisi in gruppi da 5, che hanno utilizzato in modo continuativo la SANA per due anni accademici consecutivi. Gli incontri sono stati condotti dalla ricercatrice secondo una traccia semi-strutturata, orientata a far emergere la percezione dell'utilità dello strumento SANA, le modalità con cui esso ha influenzato la lettura delle situazioni educative, le trasformazioni nel rapporto con gli studenti tutorati e con il Servizio, nonché i limiti e le potenzialità riconosciute.

I *focus group* sono stati realizzati a metà e al termine del secondo anno accademico di attività di tutorato, per un totale di quattro incontri al fine di esplorare in chiave longitudinale la percezione dei processi riflessivi attivati, intercettando continuità, discontinuità e trasformazioni nel modo di abitare il ruolo tutoriale. I focus group si sono svolti in presenza nei locali del Dipartimento di Scienze della formazione

di Roma Tre previo consenso informato dei partecipanti. Si è optato per la scelta di non procedere alla registrazione video ma esclusivamente audio al fine di tutelare la riservatezza dei partecipanti e contenere il rischio di riconoscibilità delle situazioni discusse, particolarmente delicate in quanto riferite a esperienze di tutorato con studenti con disabilità e con DSA.

Le registrazioni sono state anonimizzate nella trascrizione eliminando qualsiasi riferimento ai nomi delle persone coinvolte e a situazioni che potessero ricondurre ad essi. I materiali raccolti sono stati pseudonimizzati e archiviati in forma protetta, nel rispetto delle normative vigenti in materia di trattamento dei dati personali.

Durante la conduzione, è stata prestata attenzione alla gestione delle dinamiche di gruppo, in particolare rispetto a fenomeni di dominanza discorsiva e desiderabilità sociale, attraverso il ricorso a strategie di facilitazione e riequilibrio della partecipazione.

È stata inoltre utilizzata un'osservazione partecipante semi-strutturata, condotta dalla ricercatrice durante i momenti di formazione iniziale e di supervisione pedagogica. Va specificato che la supervisione alla quale si fa riferimento è stata attivata accanto alla supervisione istituzionale già prevista dal Servizio di tutorato poiché lo scopo specifico è stato quello di indagare le tematiche specifiche indicate nelle domande di ricerca. L'osservazione è stata orientata a intercettare: le modalità con cui i tutor tematizzavano i propri bisogni formativi; i processi di consapevolezza critica del ruolo e di rielaborazione dei dilemmi educativi; le dinamiche identitarie e relazionali attivate nel lavoro tra pari; e le tracce osservabili dell'effetto del dispositivo SANA sulla postura riflessiva, in particolare nella capacità di argomentare le scelte, riconoscere alternative praticabili e collegare vissuti ed elementi teorici. Gli incontri formativi osservati sono stati 8. Gli incontri di supervisione sono stati inseriti all'interno del percorso formativo di Ateneo su base volontaria secondo le necessità di confronto emergenti in merito all'attività tutoriale e sono stati tenuti nei locali di Ateneo dove si è svolta la suddetta formazione; hanno coinvolto gruppi di tutor numericamente variabili. In particolare, sono stati osservati 4 incontri di supervisione che hanno coinvolto in tutto 20 tutor. L'osservazione non è stata intesa come procedura di controllo o valutazione, ma come dispositivo di lettura qualitativa del contesto e delle

interazioni, costruito attraverso una traccia flessibile che ha consentito di mantenere l'attenzione su nuclei rilevanti senza irrigidirla in categorie chiuse (Dovigo, 2003). Le osservazioni sono state raccolte utilizzando lo strumento del diario scritto dalla ricercatrice.

5.4 Il campione e il contesto della ricerca

In coerenza con il paradigma epistemologico delineato nei paragrafi precedenti e con l'approccio esplorativo adottato, il presente paragrafo intende esplicitare le caratteristiche del contesto in cui si è svolta l'indagine, nonché i criteri di selezione e le specificità dell'insieme dei partecipanti coinvolti nella raccolta dei dati.

Nel campo delle scienze pedagogiche e sociali, la nozione di *campione* non rinvia necessariamente a criteri di rappresentatività statistica, ma può essere assunta, in una prospettiva qualitativa, come espressione di una scelta intenzionale e ragionata, fondata sulla pertinenza epistemica dei soggetti rispetto al fenomeno indagato (Patton, 2002). L'obiettivo non è la generalizzazione su base statistica, bensì la possibilità di accedere a significati profondi, a vissuti riflessivi e a posture educative situate, attraverso la voce di soggetti direttamente coinvolti nell'esperienza oggetto di studio. In questa prospettiva, la qualità del dato non dipende dalla numerosità dei partecipanti, ma dalla densità delle esperienze narrate e dalla loro rilevanza rispetto alle domande di ricerca. Inoltre, in un contesto esplorativo i soggetti partecipanti sono determinati anche dai vincoli contestuali.

La ricerca si è svolta presso l'Università degli Studi Roma Tre, all'interno del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, inserito nel più ampio *Sistema Inclusione* dell'Ateneo, già illustrato nei paragrafi precedenti (1.5; 2.5). Il Servizio rappresenta un presidio strategico per la promozione dell'inclusione accademica e si caratterizza per una struttura multilivello che integra *governance* istituzionale, dispositivi organizzativi e pratiche pedagogiche orientate alla cura della relazione educativa. In tale contesto, il Dipartimento di Scienze della Formazione svolge un ruolo centrale non solo nel coordinamento scientifico e pedagogico del Servizio, ma anche nella progettazione e conduzione dei percorsi di formazione e supervisione degli studenti-tutor alla pari.

La ricerca si è sviluppata in un arco temporale compreso tra ottobre 2023 e maggio 2025, coinvolgendo i tutor attivi in Ateneo negli anni accademici 2023–2024 e 2024–2025. L'insieme dei partecipanti alla ricerca sui bisogni formativi è costituito complessivamente da 52 studenti-tutor, provenienti dai tredici Dipartimenti dell'Ateneo. Tale numero rappresenta l'insieme estensivo dei soggetti che, su base volontaria, hanno preso parte alla compilazione della SANA, strumento principale di rilevazione qualitativa dei bisogni formativi.

All'interno di questo insieme estensivo, è stato individuato un sottogruppo intensivo di 20 studenti-tutor, selezionato in base a criteri di continuità e profondità dell'esperienza riflessiva. Nello specifico, i criteri di inclusione nel sottogruppo intensivo sono stati: la continuità di partecipazione al Servizio per due annualità consecutive; la compilazione reiterata della SANA lungo l'arco temporale della ricerca; la regolarità e completezza delle compilazioni, tali da consentire una lettura longitudinale dei processi riflessivi; la partecipazione ai *focus group*; la presenza nei contesti di formazione e supervisione pedagogica osservati; il consenso all'utilizzo dei materiali prodotti. Sono stati, invece, esclusi dall'analisi longitudinale i tutor con partecipazione occasionale o discontinua, con compilazioni isolate o frammentarie della SANA, oppure non presenti ai momenti dialogici e meta-riflessivi di supervisione in quanto tali presupposti non avrebbero consentito di ricostruire in modo attendibile la dimensione processuale dell'esperienza.

Questo sottogruppo ha costituito il nucleo privilegiato per l'analisi dei processi autoriflessivi, delle trasformazioni identitarie e delle posture educative attivate nel tempo, consentendo una lettura longitudinale e approfondita dell'esperienza tutoriale. Tale scelta metodologica, pur risultando coerente con l'obiettivo di osservare processi riflessivi nel tempo, introduce un possibile *bias* di auto-selezione. Gli studenti-tutor che hanno mantenuto una partecipazione continuativa per due annualità, compilando reiteratamente la SANA e prendendo parte ai *focus group* e ai momenti di supervisione, potrebbero infatti presentare livelli più elevati di motivazione, coinvolgimento o disponibilità alla riflessione rispetto all'insieme estensivo dei partecipanti. Questo elemento non invalida la lettura interpretativa, ma ne delimita la trasferibilità considerando, però, che il livello di motivazione

realisticamente consente di avere un materiale narrativo maggiormente significativo e che approfondisce in modo più puntuale e ricco l'esperienza vissuta. Inoltre, si ritiene che tale scelta vincolata dei partecipanti consenta un percorso interpretativo rispetto alle domande di ricerca.

La scelta di articolare il disegno di ricerca su due livelli, uno estensivo e uno intensivo, risponde a una logica di eterogeneità controllata e di approfondimento progressivo, coerente con la natura esplorativa dell'indagine. Da un lato, l'insieme più ampio dei 52 tutor ha permesso di intercettare una pluralità di bisogni formativi, criticità ricorrenti e aree di tensione emergenti dall'esperienza tutoriale; dall'altro, il sottogruppo dei 20 tutor ha reso possibile un'analisi più fine dei processi riflessivi attivati dalla scrittura e dalla supervisione, in linea con le domande di ricerca e le ipotesi esplorative formulate.

I tutor coinvolti sono iscritti prevalentemente a corsi di Laurea Magistrale o a Ciclo Unico in ambito educativo e umanistico, ma il campione include anche studenti provenienti da ambiti scientifici, tecnologici e ingegneristici, in coerenza con la distribuzione dipartimentale del Servizio di tutorato a Roma Tre. Tutti i partecipanti hanno seguito un percorso di formazione iniziale di 20 ore, progettato dal *Sistema Inclusione* in collaborazione con il Dipartimento di Scienze della Formazione, incentrato sui fondamenti della pedagogia inclusiva, sulla relazione educativa, sulla comunicazione con studenti con disabilità e con DSA e sull'uso di dispositivi riflessivi. A tale formazione si è affiancata, per il sottogruppo intensivo, una supervisione pedagogica, già descritta nei paragrafi precedenti, che ha costituito un ulteriore contesto di emersione e rielaborazione dei vissuti tutoriali.

Il profilo degli studenti-tutor è quello di giovani adulti collocati in una posizione educativa ibrida e intermedia: non professionisti dell'educazione, ma nemmeno semplici pari. Questa condizione liminale, già tematizzata nel capitolo 2, rende il loro punto di vista particolarmente fecondo per l'analisi pedagogica, poiché consente di esplorare in modo privilegiato le tensioni tra identità studentesca e assunzione progressiva di un ruolo educativo, nonché i processi di trasformazione che accompagnano tale passaggio.

È importante precisare che gli studenti con disabilità e con DSA non sono stati coinvolti direttamente nella raccolta dei dati. Essi emergono esclusivamente come

figure narrate all'interno delle scritture riflessive degli studenti-tutor, in quanto interlocutori educativi significativi attraverso cui il tutor costruisce il proprio ruolo, attiva l'empatia, incontra difficoltà e attribuisce senso all'esperienza. Tutti i riferimenti agli studenti tutorati sono stati accuratamente anonimizzati, evitando qualsiasi forma di identificazione diretta o indiretta.

La partecipazione volontaria alla ricerca, lungi dal costituire un limite metodologico, rappresenta una condizione di possibilità per l'attivazione di una riflessività autentica e non forzata. In una ricerca che assume la scrittura autoriflessiva come dispositivo generativo di conoscenza, la disponibilità consapevole dei partecipanti a mettersi in gioco, a interrogare la propria esperienza e a condividerla in forma narrativa costituisce un presupposto epistemico fondamentale.

Il rispetto dei principi etici ha accompagnato tutte le fasi della ricerca. I partecipanti sono stati informati in modo chiaro e trasparente circa le finalità, le modalità e l'uso dei dati raccolti, e hanno sottoscritto un modulo di consenso informato. È stato garantito il diritto al ritiro in qualsiasi momento, senza conseguenze. I dati sono stati trattati in conformità con il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR 2016/679) e archiviati in forma sicura. Non è stato attivato un iter di valutazione formale, in quanto eventuali riferimenti emergenti sono stati trattati con pseudonimizzazione; tuttavia, sono stati seguiti standard etici equivalenti e l'intero lavoro è stato condotto nel rispetto dei principi di responsabilità, cura e tutela della dignità delle persone coinvolte.

5.5 L'analisi dei dati e la responsabilità etica nella gestione del *corpus*

L'analisi dei dati è stata elaborata alla luce di un processo ricorsivo di costruzione di senso che si sviluppa in continuità con le scelte epistemologiche e con la natura degli strumenti impiegati. Per questa ragione essa è stata condotta secondo un impianto induttivo e *bottom-up*, coerente con l'approccio esplorativo adottato e finalizzato a far emergere nuclei semantici e categorie interpretative a partire dai dati raccolti, evitando categorizzazioni premature o griglie applicative troppo vincolanti. Visto che l'oggetto dell'indagine riguarda la riflessività degli studenti-

tutor, le domande latenti e le trasformazioni della consapevolezza del ruolo e i bisogni formativi percepiti, un'impostazione ipotetico-deduttiva rischierebbe infatti di sovrapporre al testo una struttura esterna, riducendo la densità del vissuto e trasformando l'analisi in un esercizio di conferma più che di comprensione. Tuttavia, l'analisi dei dati non si configura come un processo radicalmente *bottom-up*. Gli strumenti di raccolta, infatti, sono stati costruiti come dispositivi riflessivi semi-strutturati e *theory-informed*.

Il *corpus* è stato anzitutto organizzato distinguendo le tre fonti di dati e mantenendo una tracciabilità chiara tra fonti, tempi e condizioni di produzione dei testi. Le scritture SANA hanno costituito l'asse portante dell'analisi, in quanto strumento privilegiato di emersione dei bisogni formativi e della riflessione situata; le trascrizioni dei *focus group* e il diario della ricercatrice hanno consentito di ampliare e problematizzare tali emersioni entro una dimensione dialogica e meta-riflessiva. Coerentemente con la logica di triangolazione delle fonti già esplicitata nel paragrafo 5.3: i temi emersi dalle SANA sono stati messi in relazione con i *focus group* e con i dati osservativi non allo scopo di validarli, bensì per rafforzare la consistenza interpretativa mediante un confronto tra materiali di natura diversa. In altre parole, la triangolazione è stata assunta come pratica di approfondimento e di controllo della plausibilità interpretativa. Quando un bisogno formativo si è rilevato ricorrente nelle scritture individuali, è stato rielaborato e discusso collettivamente nei *focus group* al fine di trovarne riscontro nella dinamica osservata nei contesti formativi e di chiarirne e consolidarne la sua pertinenza pedagogica; quando invece sono emerse divergenze o elementi dissonanti sono stati trattati come dati significativi, capaci di descrivere la complessità del quadro e impedire letture eccessivamente lineari o auto-confermative.

A partire da un *corpus* così predisposto, l'elaborazione dei dati è stata condotta in forma manuale, ovvero senza il ricorso a software di supporto all'analisi qualitativa, attraverso una procedura di analisi tematica di tipo induttivo frutto di una lettura reiterata delle narrazioni, intesa come metodo flessibile per identificare *pattern* di significato ricorrenti e pedagogicamente rilevanti.

Il lavoro di estrazione, codifica e categorizzazione dei nuclei tematici è stato svolto progressivamente attraverso annotazioni analitiche sui testi, confronti costanti tra

materiali, riscritture interpretative e rielaborazioni successive delle ipotesi tematiche.

In particolare, la procedura analitica si è articolata in più passaggi progressivi. In una prima fase, il corpus è stato sottoposto a letture esplorative reiterate, finalizzate alla familiarizzazione con i materiali e all'individuazione dei nuclei tematici ricorrenti. In una seconda fase sono state isolate le unità di analisi, intese come segmenti testuali dotati di autonomia semantica (frasi, periodi o sequenze narrative e argomentative) nei quali i tutor esprimevano rappresentazioni del ruolo, vissuti emotivi, difficoltà, consapevolezze, dilemmi o bisogni formativi.

In una terza fase è stata condotta una codifica mantenendo i codici il più possibile prossimi al linguaggio dei partecipanti. Successivamente, i codici sono stati aggregati in nuclei tematici provvisori, attraverso un confronto costante tra SANA, *focus group* e diario osservative. Nell'ultima fase, tali nuclei sono stati rielaborati in categorie interpretative più astratte.

Per rendere trasparente il passaggio dal dato empirico alla costruzione interpretativa, si riportano di seguito alcuni esempi di processo di codifica. Un estratto relativo alla difficoltà di gestione del coinvolgimento relazionale (“non riesco a staccare”, “mi porto a casa tutto”) è stato inizialmente codificato come *sovraccarico emotivo*, successivamente aggregato nel nucleo tematico *coinvolgimento emotivo* e infine ricondotto alla macro-categoria *coinvolgimento emotivo e carico relazionale*. Analogamente, enunciati centrati sull'organizzazione dello studio (“ho cercato di spiegare meglio”, “organizzare il metodo”) sono stati codificati come *orientamento strategico-operativo*, poi inclusi nel nucleo *orientamento tecnico-prestazionale* e quindi nella corrispondente macro-categoria interpretativa.

In coerenza con la natura esplorativa della ricerca, la saturazione non è stata intesa come chiusura definitiva del campo interpretativo, ma come progressiva stabilizzazione dei nuclei tematici. Le categorie sono state considerate sufficientemente stabili quando le ulteriori letture del *corpus* non introducevano configurazioni di significato radicalmente nuove, ma precisavano, articolavano o problematizzavano categorie già emerse.

La *trustworthiness* della ricerca, in termini di *credibility*, *dependability* e *confirmability*, è stata sostenuta, oltre che dalla saturazione, dalla triangolazione, che ha consentito di confrontare i temi emersi dalle SANA con le rielaborazioni prodotte nei *focus group* e con il diario.

In questa prospettiva, la robustezza scientifica non è stata affidata a un'idea di replicabilità, ma alla densità argomentativa, alla plausibilità interpretativa e alla capacità di rendere conto dei passaggi attraverso cui i significati sono stati costruiti. Particolare attenzione è stata riservata ai casi non convergenti e alle formulazioni ambivalenti: la presenza di tensioni, oscillazioni e contraddizioni nei testi è stata considerata parte costitutiva dell'esperienza tutoriale e dunque un elemento interpretativamente fecondo, soprattutto quando l'analisi ha inteso restituire l'educazione come campo attraversato da incertezza, responsabilità e negoziazione di senso.

All'interno di questo impianto, la dimensione etica, come già esposto nei paragrafi precedenti, non è stata collocata come cornice separata, ma integrata nelle decisioni analitiche e nelle pratiche di gestione del *corpus*. Poiché le narrazioni autoriflessive possono contenere elementi sensibili, vissuti emotivi, rappresentazioni di terzi, dettagli situati, la tutela delle persone ha orientato sia la raccolta che la restituzione dei risultati. La partecipazione è avvenuta su base volontaria e informata; ai tutor è stata garantita la possibilità di non rispondere a specifiche sollecitazioni e di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze. I materiali sono stati trattati nel rispetto della normativa sulla protezione dei dati (GDPR 2016/679) e secondo principi di integrità e responsabilità della ricerca.

La ricercatrice ha assunto un posizionamento situato, in quanto inserita nel contesto istituzionale oggetto di studio e coinvolta nei processi formativi e riflessivi osservati. Tale collocazione ha rappresentato una risorsa conoscitiva, poiché ha consentito una comprensione ravvicinata delle dinamiche del Servizio, dei linguaggi utilizzati e delle condizioni organizzative entro cui si è sviluppata l'esperienza tutoriale. Al tempo stesso, essa ha richiesto un presidio metodologico specifico, al fine di contenere possibili asimmetrie, effetti di desiderabilità sociale e *bias* interpretativi. A tal fine è stato utilizzato un diario riflessivo in fase di analisi che ha consentito di effettuare una ricognizione sulla distinzione tra descrizione e

interpretazione, il confronto tra fonti differenti e la rilettura critica dei materiali alla luce delle domande di ricerca.

Capitolo 6 – Gli esiti interpretativi

Il Capitolo 6 restituisce, attraverso l'analisi qualitativa delle scritture autoriflessive, integrate con i materiali dialogici e osservativi, mette in luce le tensioni che attraversano il ruolo tutoriale, le modalità con cui i tutor danno senso al proprio posizionamento relazionale ed etico e i criteri impliciti con cui rinegoziano l'idea di efficacia educativa. Le narrazioni vengono lette non come semplici resoconti dell'esperienza, ma come spazi di elaborazione riflessiva in cui emergono bisogni formativi situati, processi di apprendimento reciproco e forme progressive di consapevolezza professionale. In questa prospettiva, il capitolo contribuisce a interpretare il tutorato alla pari come pratica educativa complessa, attraversata da dimensioni emotive, relazionali e istituzionali, e come dispositivo generativo di conoscenza pedagogica sull'inclusione universitaria.

6.1 I profili dei tutor partecipanti

Il presente paragrafo è dedicato alla descrizione delle caratteristiche del gruppo di studenti tutor alla pari partecipanti alla ricerca, con la finalità di contestualizzare il *corpus* empirico su cui si fonda l'analisi qualitativa sviluppata nel capitolo. In una prospettiva interpretativa, la ricostruzione dei profili dei partecipanti non risponde a un'esigenza meramente descrittiva o classificatoria, ma assume una funzione epistemicamente rilevante, poiché consente di comprendere da quali posizioni soggettive, istituzionali e formative prendono forma le scritture autoriflessive, le narrazioni e le rappresentazioni analizzate nei paragrafi successivi.

La descrizione del gruppo di tutor costituisce, pertanto, un passaggio necessario per la lettura dei risultati, nella misura in cui rende intelligibili le modalità attraverso cui i processi riflessivi emergono, si articolano e si trasformano nel tempo. I profili dei partecipanti non vengono assunti come variabili statiche, ma come condizioni situate che orientano l'esperienza tutoriale e contribuiscono a delineare il quadro entro cui si costruiscono i significati emersi dall'analisi. In questo senso, la composizione del gruppo, la pluralità delle traiettorie accademiche e le differenti

modalità di partecipazione al servizio rappresentano elementi interpretativi centrali, piuttosto che semplici dati di contesto.

La ricerca si è sviluppata in un arco temporale compreso tra ottobre 2023 e maggio 2025, coinvolgendo i tutor attivi negli anni accademici 2023–2024 e 2024–2025 all'interno del Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento dell'Università degli Studi Roma Tre. L'insieme complessivo dei partecipanti è costituito da 52 studenti tutor, provenienti dai tredici Dipartimenti dell'Ateneo, che hanno aderito volontariamente alla compilazione della Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa (SANA). Questo insieme estensivo ha consentito di intercettare una pluralità di vissuti, bisogni formativi e modalità di interpretazione dell'esperienza tutoriale, restituendo una visione articolata e non omogeneizzante del fenomeno indagato.

All'interno di tale insieme è stato individuato un sottogruppo intensivo di 20 tutor che hanno utilizzato la SANA in modo reiterato per due annualità consecutive e che hanno preso parte ai *focus group* attivati nel corso della ricerca. Questo nucleo longitudinale ha reso possibile una lettura più approfondita dei processi riflessivi nel tempo, consentendo di osservare non soltanto quali bisogni formativi emergano, ma come si trasformino le modalità di riflettere sul proprio agire educativo attraverso la scrittura, il confronto e la supervisione pedagogica. La distinzione tra livelli di partecipazione e livelli di analisi è stata mantenuta con chiarezza, sia per ragioni metodologiche sia per garantire una gestione eticamente responsabile delle occasioni di esposizione discorsiva.

I tutor sono stati selezionati annualmente tramite bando pubblico di Ateneo per borse di collaborazione studentesca, con carichi orari differenziati (50, 100, 150, 200 e 400 ore), e assegnati al servizio sulla base di criteri di competenza, motivazione e disponibilità alla relazione educativa. La differenza nei carichi orari è stata considerata come una variabile contestuale rilevante nella lettura dei materiali, poiché incide sul grado di esposizione dei tutor a situazioni complesse, sulla continuità della relazione con gli studenti tutorati e sulle occasioni di rielaborazione dell'esperienza. Essa non è stata utilizzata come criterio comparativo di tipo quantitativo, ma come elemento interpretativo utile a comprendere la diversa densità esperienziale delle narrazioni prodotte. Tale articolazione ha inciso sulle

modalità concrete di partecipazione al servizio: la maggior parte dei tutor ha svolto attività di tutorato diretto con studenti con disabilità e con DSA, mentre un numero più contenuto ha ricoperto anche funzioni organizzative e di coordinamento. In particolare, alcuni tutor afferenti al Dipartimento di Scienze della Formazione hanno dedicato una quota significativa del monte ore ad attività di accompagnamento dei pari, mediazione organizzativa e supporto alla vita del servizio, riducendo proporzionalmente il tempo destinato al tutoraggio individuale diretto. Questa differenziazione non impoverisce il *corpus*, ma ne aumenta la densità interpretativa, poiché consente di osservare il tutorato anche dall'interno dei processi di cura istituzionale e di mediazione educativa.

Dal punto di vista socio-anagrafico, il campione complessivo dei 52 tutor presenta una prevalenza femminile e una distribuzione anagrafica concentrata nella fascia dei giovani adulti, con una minoranza di partecipanti fino ai 40 anni. Le principali caratteristiche relative a età e genere sono riportate nella seguente (Tabella 3).

Fascia d'età	Donne	Uomini	Genere non specificato	Totale
21–23	5	3	0	8
24–29	25	10	3	38
35–40	4	2	0	6
Totale	34	15	3	52

Tabella 3 - Età e genere dei tutor partecipanti (N=52)

Sul piano geografico, la maggior parte dei tutor proviene dalle regioni del Centro Italia, con una presenza significativa dal Sud e dalle Isole e una quota più contenuta dal Nord (Tabella 4). In coerenza con la natura qualitativa dell'impianto, tali dati vengono assunti come coordinate contestuali e non come variabili esplicative lineari; essi contribuiscono tuttavia a inquadrare le traiettorie di accesso al ruolo e la pluralità dei vissuti intercettati nel *corpus*.

Macro-area	N	%
Centro (prevalenza Lazio)	34	65%
Sud e Isole	10	20%
Nord	8	15%
Totale	52	100%

Tabella 4 - Provenienza geografica (N=52)

Un ulteriore elemento contestuale riguarda la presenza, in circa il 18% dei casi, di vissuti pregressi di prossimità personale o familiare alla disabilità. Questa dimensione non viene trattata come fattore causale delle motivazioni o delle posture educative, ma come possibile risonanza biografica che può intensificare la sensibilità relazionale, l'attenzione etica o, talvolta, alcune tensioni legate alla gestione del confine tra aiuto e reciprocità, come emergerà nell'analisi dei dati.

Un tratto distintivo del campione è rappresentato dalla pluralità dei percorsi accademici: i tutor afferiscono a tredici Dipartimenti diversi, includendo ambiti educativi, umanistici, giuridici, economici, scientifici e ingegneristici (Tabella 5). Tale eterogeneità disciplinare non viene letta come semplice variabilità di *background*, ma come condizione che incide sulle forme di accesso alla riflessività e sulla costruzione della postura tutoriale. In linea generale, i tutor con formazione pedagogica mostrano una maggiore familiarità iniziale con dispositivi narrativi e riflessivi, mentre i tutor provenienti da ambiti tecnico-scientifici tendono ad avvicinarsi alla riflessione a partire da problemi organizzativi o di efficacia operativa, sviluppando progressivamente una più articolata consapevolezza della dimensione relazionale ed etica del ruolo.

Dipartimento	2023 - 2024	2024 - 2025	Totale
Architettura	1	1	2
Economia	1	0	1
Economia Aziendale	1	1	2
Filosofia, Comunicazione e Spettacolo	1	1	2
Giurisprudenza	1	1	2
Ingegneria Civile, Informatica e delle Tecnologie Aeronautiche	1	0	1
Ingegneria Industriale, Elettronica e Meccanica	0	1	1
Lingue, Letterature e Culture Straniere	1	1	2
Matematica e Fisica	0	1	1
Scienze	1	0	1
Scienze della Formazione	17	17	34
Scienze Politiche	0	1	1
Studi Umanistici	1	1	2
Totale	26	26	52

Tabella 5 - Dipartimento di afferenza dei tutor per annualità (*N annuo*=26; *N biennale*=52)

Nel loro insieme, i tutor partecipanti possono essere descritti come soggetti in formazione collocati in una posizione intermedia tra pari e figure educative, chiamati a negoziare confini di ruolo, responsabilità e limiti all'interno di una relazione di aiuto che, in ottica inclusiva, non può ridursi a supporto unidirezionale. Proprio questa condizione rende i loro vissuti particolarmente fecondi sul piano pedagogico e giustifica la scelta di assumere la scrittura autoriflessiva come dispositivo cardinale del disegno di ricerca. L'insieme estensivo dei 52 studenti-tutor consente di intercettare una pluralità di bisogni formativi e aree di tensione, mentre il sottogruppo longitudinale dei 20 studenti-tutor rende possibile una lettura processuale delle trasformazioni nel modo di abitare il ruolo.

6.2 Le analisi del *corpus*: categorie, processi e significati emergenti

Il presente paragrafo restituisce i risultati dell'analisi tematica condotta sulle scritture autoriflessive prodotte attraverso la *Scheda Autoriflessiva Narrativa e*

Argomentativa (SANA), integrate con i materiali emersi dai *focus group* e dalle osservazioni partecipanti, secondo quanto delineato nel Capitolo 5.

È opportuno precisare che:

- le Domande di Ricerca 1 e 2 (par. 6.3, 6.4), relative ai processi di trasformazione riflessiva e alla rielaborazione del ruolo nel tempo, riguardano esclusivamente il sottogruppo longitudinale dei 20 tutor;
- la Domanda di Ricerca 3 (par. 6.5), relativa ai bisogni formativi emergenti, è stata esplorata sull'insieme estensivo dei 52 tutor.

Questo paragrafo si colloca dunque come snodo analitico preliminare, volto a rendere visibili le aree tematiche e che costituiranno la base interpretativa per rispondere alle domande di ricerca. Il *corpus* si riferisce a narrazioni descrittive delle esperienze, aspetti valutativi e prospettici orientati all'autopercezione della preparazione, all'attribuzione dei limiti e alla proiezione dell'agire futuro. Tali elementi, pur emergendo all'interno dello stesso dispositivo della SANA, rinviando a un piano analitico distinto, che consente di leggere come i tutor pensano la formazione, il sapere e le risorse a cui fare riferimento.

La tabella seguente esemplifica il passaggio analitico dalle unità di significato ai codici iniziali, dai codici ai nuclei tematici e, infine, alle categorie interpretative. Gli esempi non hanno valore esaustivo, ma illustrativo, e sono finalizzati a rendere visibile la procedura di astrazione progressiva adottata nell'analisi tematica (Tabella 6).

Esempi di unità di analisi	Esempi di codici	Nuclei tematici	Categorie interpretative
“Mi sono sentita impreparata...”	impreparazione percepita; bisogno di strumenti; insicurezza operativa	metodo; organizzazione; soluzione; strategie	Orientamento tecnico-prestazionale
“Mi sono sentita utile perché sono riuscita a chiarire i passaggi che non aveva capito” [ST3]	utilità percepita; chiarificazione; aiuto operativo	spiegare; semplificare; risolvere	Orientamento tecnico-prestazionale
“Il mio compito è aiutarlo a organizzarsi meglio, così può recuperare il ritardo” [ST20]	organizzazione dello studio; recupero; supporto operativo	metodo; organizzazione; pianificazione; soluzione	Orientamento tecnico-prestazionale
“Mi sento in difficoltà quando non riesco a risolvere subito il problema” [ST16]	difficoltà operativa; urgenza risolutiva; frustrazione	ansia; frustrazione; inadeguatezza	Coinvolgimento emotivo e carico relazionale
“Mi sono sentita inutile perché non riuscivo ad aiutare come pensavo” [ST18]	senso di inutilità; crisi dell’aiuto; disorientamento	frustrazione; impotenza; pesantezza	Coinvolgimento emotivo e carico relazionale
“Mi sono accorta che stavo portando a casa tutto” [ST16]	sovraccarico emotivo; fatica relazionale; difficoltà di distacco	stanchezza; stress; coinvolgimento	Coinvolgimento emotivo e carico relazionale
“Non riuscivo a staccare” [ST13]	persistenza emotiva; fatica post-incontro; coinvolgimento eccessivo	stanchezza; carico emotivo; cura di sé	Coinvolgimento emotivo e carico relazionale
“Forse non dovevo fare qualcosa, ma restare lì” [ST10]	sospensione dell’intervento; presenza; ripensamento dell’aiuto	fermarsi; rielaborare; non-soluzione; attesa	Temporalità riflessiva e bisogno di rallentamento
“Sto imparando a rallentare per osservare cosa fare” [ST8]	rallentamento; osservazione; apprendimento dall’esperienza	prendersi tempo; osservare; rielaborare	Temporalità riflessiva e bisogno di rallentamento
“Ho capito che non tutto si aggiusta” [ST11]	accettazione del limite; superamento della logica riparativa; non-controllo	sospensione; non-soluzione; efficacia	Temporalità riflessiva e bisogno di rallentamento
“Ho capito che dovevo ascoltare prima di agire...”	decentramento; ascolto; sospensione dell’azione	ascolto; presenza; fiducia; relazione	Costruzione della relazione educativa

“Non abbiamo risolto nulla di pratico, ma si è sentito ascoltato” [ST17]	ascolto come esito; presenza relazionale; efficacia non prestazionale	ascoltare; clima; presenza; fiducia	Costruzione della relazione educativa
“Forse non ho dato risposte, ma ho creato un clima piacevole” [ST11]	clima relazionale; accoglienza; valore della presenza	fiducia; clima; ascolto; continuità	Costruzione della relazione educativa
“Non sapevo fino a che punto aiutare...”	confine del ruolo; ambivalenza del supporto; incertezza etica	limite; invasività; aspettative; responsabilità	Discernimento dei confini del ruolo e delle responsabilità educative
“Mi sono chiesta se stavo aiutando o togliendo spazio” [ST8]	aiuto/invasione; rischio sostitutivo; discernimento educativo	confine; invasività; autonomia; responsabilità	Discernimento dei confini del ruolo e delle responsabilità educative
“Ho capito che dovevo fare attenzione a non decidere al posto suo” [ST1]	non sostituzione; rispetto dell'autonomia; responsabilità del tutor	limite; autonomia	Discernimento dei confini del ruolo e delle responsabilità educative
“Non voglio sostituirmi ai docenti, ma non posso neanche tirarmi indietro” [ST18]	mediazione del ruolo; confine istituzionale; responsabilità situata	docente; servizio; ruolo; coordinamento	Mediazione istituzionale e lavoro di rete
“Si aspettavano che sapessi cosa fare” [ST17]	aspettativa istituzionale; pressione del ruolo; richiesta implicita di competenza	aspettative; servizio; responsabilità; comunicazione	Mediazione istituzionale e lavoro di rete
“Confrontarmi con gli altri tutor mi ha fatto capire che non ero sola” [ST7]	confronto tra pari; supervisione; elaborazione collettiva	coordinamento; confronto; supervisione; rete	Mediazione istituzionale e lavoro di rete

Tabella 6 – Tabella dell'analisi tematica (N=52)

I codici iniziali sono stati mantenuti prossimi al linguaggio dei tutor; i nuclei tematici hanno permesso di aggregare ricorrenze semantiche e narrative; le categorie interpretative hanno infine consentito di restituire la densità pedagogica dei bisogni, delle tensioni e delle trasformazioni emerse nel corpus.

L'analisi ha consentito di individuare sei categorie interpretative trasversali al *corpus* ciascuna categoria, riconducibile ai nuclei tematici individuati, è caratterizzata da marcatori lessicali significativi. Tali categorie non rappresentano

ambiti separati, ma campi di senso interconnessi, che emergono con intensità variabile nei test (Tabella 7).

Categorie	Nuclei tematici	Campi lessicali/marcatori	Nota interpretativa
Coinvolgimento emotivo e carico relazionale	ansia, frustrazione, senso di peso	“mi sono sentita”, “paura”, “stanchezza”, “non riesco a staccare”	l’emozione come dato strutturale dell’agire educativo
Orientamento tecnico-prestazionale	metodo, organizzazione, soluzione	“spiegare”, “organizzare”, “strategia”, “risolvere”	avvio del ruolo in chiave performativa
Temporalità riflessiva e bisogno di rallentamento	fermarsi, rielaborare	“prendermi tempo”, “a posteriori”, “rileggendo”	necessità di dispositivi di pensiero
Costruzione della relazione educative	ascolto, fiducia, silenzio	“ascoltare”, “clima”, “fiducia”, “presenza”	qualità dell’incontro come esito
Discernimento dei confini del ruolo e delle responsabilità educative	limite, invasività, aspettative	“confine”, “fare al posto”, “non è compito mio”	competenza etica e situata
Mediazione istituzionale e lavoro di rete	procedure, comunicazione	“docente”, “ufficio”, “servizio”, “coordinamento”	dimensione organizzativa dell’inclusione

Tabella 7 - Categorie tematiche (N=52)

Una delle categorie più trasversali e precoci nelle scritture riguarda il coinvolgimento emotivo associato all’esperienza tutoriale. Nei testi dei tutor l’emozione non compare come elemento accessorio, ma come dimensione costitutiva dell’agire educativo, spesso nominata in modo diretto e non mediato.

Ricorrono espressioni quali: *“Mi sono sentita molto sotto pressione perché non sapevo come fare ad aiutare lo studente a superare le sue problematiche”*[ST52], *“Ho avuto paura di sbagliare e di essere più di ostacolo che di aiuto”*[ST34], *“Porto a casa le situazioni problematiche che ho incontrato durante l’attività di tutoraggio”*[ST6], *“Faccio fatica a staccare dopo aver affrontato situazioni che non sento di poter risolvere con le mie conoscenze e basta”*[ST13].

Dal punto di vista lessicale, l’uso reiterato della prima persona e di verbi stativi segnala un’esperienza vissuta come implicazione soggettiva intensa, non sempre accompagnata da strumenti di elaborazione. L’emozione emerge come dato del lavoro educativo, ma anche come area di vulnerabilità formativa, in particolare nelle fasi iniziali del percorso.

Una seconda categoria riguarda la tendenza iniziale a interpretare il ruolo di tutor secondo una logica tecnico-operativa. Le scritture mostrano un ricorso frequente a un lessico dell’azione e della prestazione: *“spiegare meglio”*, *“trovare una strategia”*, *“organizzare lo studio”*, *“risolvere il problema”*. In questa configurazione, l’efficacia del tutorato è implicitamente misurata in termini di risultato immediato, e l’agire educativo viene assimilato a un intervento funzionale. Alcune unità di analisi esemplificative sono: *“Mi sono concentrata su come aiutarlo a superare la difficoltà che la studentessa ha incontrato durante lo studio della materia”*[ST10], *“Il mio obiettivo era farle capire il metodo di studio come avevo imparato durante la formazione”*[ST48].

Dal punto di vista interpretativo, questa categoria non segnala un errore, ma un modo iniziale di abitare il ruolo, spesso sostenuto dal bisogno di legittimazione.

Accanto all’orientamento operativo, emerge con forza una categoria legata alla necessità di tempo per pensare l’esperienza. Nei testi compaiono frequentemente riferimenti al bisogno di fermarsi, di rileggere, di dare ordine a ciò che è accaduto. Espressioni ricorrenti includono: *“Scrivendo mi sono fermata e data il tempo di riflettere su cosa ho fatto e su cosa non è andato e di capire come poter fare meglio le prossime volte”*[ST15], *“Rileggendo quello che avevo scritto mi sono accorta di alcuni errori e anche di alcune lacune rispetto a ciò che dovevo studiare per svolgere bene il mio ruolo e a come mi sentivo effettivamente sia durante il lavoro di tutorato sia dopo”*[ST6], *“Mentre facevo tutorato mi sono reso conto che avevo*

bisogno di chiarirmi le idee su alcune cose che stavano accadendo tra me e la studentessa e quel tempo non è facile capire come trovarlo mentre sei lì a fare il tutor”[ST11]. Dal punto di vista lessicale, il passaggio da verbi d’azione a verbi metacognitivi segnala l’attivazione di una temporalità riflessiva, resa possibile proprio dal dispositivo di scrittura. Questa categoria evidenzia come la riflessione non emerga spontaneamente dall’esperienza, ma richieda spazi, tempi e strumenti dedicati.

Un ulteriore insieme di significati ruota attorno alla qualità della relazione costruita con lo studente tutorato. In questo ambito il lessico si sposta verso parole che evocano presenza, ascolto e clima relazionale: *“ascoltare”, “fiducia”, “sentirsi accolti”, “stare in silenzio”*. Da alcune scritture emerge: *“Ho capito che era importante esserci, anche senza parlare, per me è strano perché se ci sono allora devo fare qualcosa ma ho capito che posso fare qualcosa anche solo stando lì e ascoltando e prendendomi il tempo di capire cosa fare”*[ST21], *“All’inizio non è stato semplice lavorare con lo studente perché era diffidente e anche io, la fiducia si è costruita piano piano mano a mano, compilare la scheda è stato utile per capire dove stavo sbagliando”*[ST15],

“Oggi il clima che sono riuscita a costruire durante l’incontro ha fatto la differenza e sinceramente non pensavo di poterci riuscire perché non ho mai seguito delle persone con disabilità e non studio per fare questo tipo di lavoro”[ST46]. Questa categoria mostra come, accanto all’azione, gli studenti-tutor inizino a riconoscere esiti educativi non misurabili, legati alla qualità dell’incontro.

Una delle categorie più dense riguarda il discernimento dei confini del ruolo. I tutor tematizzano con frequenza il timore di invadere, di fare al posto dell’altro o di assumere responsabilità non proprie. Ricorrono frasi come: *“Non so se è compito mio, perché da una parte io sono il tutor ma non è compito mio fare al posto suo, quindi mi trovo in difficoltà”*[ST51], *“Avevo paura di fare al posto suo anche perché avevo paura si offendesse, io lo sapevo fare ma come facevo a indurlo a fare da solo?”*[ST44], *“Il confine tra ciò che spetta a me fare o dire è sottile ed è difficile capire quando mi devo fermare”*[ST12].

Emerge, infine, una categoria riferita alla dimensione organizzativa e istituzionale dell’inclusione. Gli studenti-tutor fanno riferimento a docenti, uffici, procedure,

coordinamento, evidenziando il ruolo di mediazione svolto all'interno del sistema universitario. Unità di analisi come *“Mi sono confrontata con il docente per accordarmi su come far sviluppare lo studio allo studente e su come dividere l'esame per consentirgli di superarlo”*[ST27], *“Ho parlato con il Servizio di tutorato perché lo studente aveva bisogno di supporto nella procedura di riformulazione del Piano di Studi e non sapeva come fare e alcune cose non le sapevo nemmeno io ma mi sono resa conto che il mio supporto è stato per lui fondamentale”*[ST16], *“Non sapevo a chi rivolgermi, figuriamoci uno studente matricola e con difficoltà nella comunicazione e ho dovuto trovare le risorse e chiedere agli altri colleghi tutor”*[ST4] indicano come il tutoraggio non sia una esperienza isolata e individuale, ma sia inserita in una rete complessa di relazioni istituzionali.

6.3 Le rappresentazioni del ruolo di studente-tutor alla pari

Il presente paragrafo risponde alla prima domanda di ricerca, volta a indagare quali cambiamenti nella consapevolezza del ruolo educativo e nella postura autoriflessiva siano rintracciabili nelle schede SANA prodotte dagli studenti-tutor alla pari. In questa prospettiva, l'analisi si concentra sulle rappresentazioni del ruolo che emergono dalle scritture autoriflessive, considerate come dispositivo privilegiato per osservare i processi di trasformazione del pensiero educativo in relazione all'esperienza vissuta.

Nel *corpus* delle scritture autoriflessive e dei materiali discorsivi analizzati una prima rappresentazione ricorrente del ruolo di studente-tutor alla pari si configura attorno a un'immagine fortemente funzionale dell'agire educativo. Inizialmente il tutor tende a definirsi prevalentemente attraverso categorie operative e strumentali, che rinviano a un'idea di aiuto centrata sull'intervento, sulla spiegazione e sulla risoluzione del problema. Il ruolo viene narrato come risposta a una mancanza percepita nello studente tutorato, e l'efficacia dell'azione tutoriale è spesso misurata in termini di immediatezza del risultato o di superamento della difficoltà contingente.

Nel *corpus* delle scritture autoriflessive e dei materiali discorsivi analizzati, una prima rappresentazione ricorrente del ruolo di studente-tutor alla pari si configura attorno a un'immagine fortemente funzionale dell'agire educativo. Inizialmente il tutor tende a definirsi prevalentemente attraverso categorie operative e strumentali, che rinviano a un'idea di aiuto centrata sull'intervento, sulla spiegazione e sulla risoluzione del problema. Il ruolo viene narrato come risposta a una mancanza percepita nello studente tutorato, e l'efficacia dell'azione tutoriale è spesso misurata in termini di immediatezza del risultato o di superamento della difficoltà contingente.

Questa modalità di autorappresentazione non va letta come un limite individuale o come un fraintendimento del mandato educativo, ma come una forma di accesso iniziale al ruolo, che risponde a un bisogno di legittimazione e di riconoscimento, sia interno sia istituzionale. Nei testi analizzati emergono evidenze interpretative che suggeriscono, soprattutto nelle prime esperienze, che i tutor sentano l'esigenza di *“fare qualcosa di utile”*, di dimostrare competenza e di giustificare la propria presenza all'interno del Servizio. L'aiuto viene così inteso come azione visibile, come prestazione orientata a un obiettivo concreto, e il tutor tende a collocarsi in una posizione asimmetrica rispetto allo studente, pur all'interno di una relazione formalmente tra pari. Nel *corpus* il lessico utilizzato rimanda a questa concezione funzionale del ruolo: ricorrono espressioni che enfatizzano il *“sapere cosa fare”*, il *“trovare una soluzione”*, il *“semplificare”* o lo *“spiegare meglio”*. Come scrive una tutor nelle prime compilazioni: *“Mi sono sentita utile perché sono riuscita a chiarire i passaggi che non aveva capito”* [ST3]. In un altro testo si legge: *“Il mio compito è aiutarlo a organizzarsi meglio, così può recuperare il ritardo”* [ST20]. Queste formulazioni restituiscono un'immagine del tutoraggio come supporto operativo, in cui l'agire educativo coincide prevalentemente con l'intervento efficace.

Tale rappresentazione iniziale appare fortemente intrecciata a una concezione implicita dell'inclusione come compensazione e riduzione della difficoltà, piuttosto che come costruzione relazionale di condizioni di accesso e di partecipazione. L'attenzione del tutor è orientata al problema da risolvere più che alla relazione da abitare, e la qualità dell'incontro educativo viene spesso valutata a partire dall'esito

immediato. In questo quadro, l'esperienza tutoriale è narrata secondo una sequenza lineare che mette in relazione difficoltà, intervento e risultato, lasciando sullo sfondo le dimensioni emotive, simboliche ed etiche dell'agire.

Tuttavia, già in questa fase iniziale, le scritture mostrano alcune incrinature che rendono visibile la tensione sottesa a una rappresentazione esclusivamente strumentale del ruolo. In diversi testi affiora una forma di disagio legata alla percezione di non *“fare abbastanza”* o di non possedere tutte le risposte necessarie. Una tutor annota: *“A volte ho la sensazione che non basti spiegare, ma non so cos'altro fare”* [ST11]. In un'altra scheda si legge: *“Mi sento in difficoltà quando non riesco a risolvere subito il problema”* [ST16]. Queste affermazioni, pur collocate all'interno di una cornice ancora funzionale, segnalano l'emergere di una consapevolezza latente: l'aiuto, inteso come azione risolutiva, non è sempre sufficiente a dare senso all'esperienza educativa.

Dal punto di vista interpretativo, queste prime rappresentazioni possono essere lette come espressione di una postura educativa ancora fortemente orientata alla prestazione, in cui il tutor tende a misurare il proprio valore in base alla capacità di incidere sull'altro in modo diretto. Tale postura appare coerente con il posizionamento “intermedio” del tutor alla pari, che non è docente ma neppure semplice compagno, e che si trova a negoziare continuamente il proprio ruolo in assenza di modelli professionali pienamente stabilizzati. L'adesione iniziale a un'idea di aiuto operativo può essere, dunque, interpretata come una strategia di stabilizzazione identitaria, funzionale a ridurre l'incertezza e a rendere abitabile un ruolo percepito come esposto e potenzialmente fragile.

Allo stesso tempo, l'analisi dei dati suggerisce come questa rappresentazione non rimanga statica, ma costituisca il punto di partenza di un processo di rielaborazione che si attiva nel confronto con l'esperienza concreta del tutoraggio. Le difficoltà incontrate, le situazioni non risolvibili attraverso l'intervento immediato e le emozioni suscitate dall'incontro con l'altro introducono progressivamente elementi di dissonanza che mettono in discussione l'idea di un ruolo fondato esclusivamente sull'aiuto tecnico. In questo senso, la rappresentazione iniziale del tutor come “colui che aiuta” non scompare, ma viene progressivamente problematizzata, aprendo lo spazio per una riflessione più articolata sul significato dell'agire educativo.

È proprio a partire da queste prime tensioni, inscritte nelle narrazioni e spesso nominate solo in forma implicita, che diventa possibile osservare lo spostamento del discorso tutoriale verso una comprensione più complessa del ruolo. Il passaggio da una concezione funzionale a una lettura più relazionale e responsabile dell'esperienza non avviene in modo lineare né uniforme, ma si costruisce attraverso micro-fratture interpretative che attraversano le scritture e i momenti di confronto collettivo. Su questo terreno si innestano le successive trasformazioni delle rappresentazioni del ruolo, in particolare là dove l'aiuto cessa di essere l'unica chiave di lettura dell'esperienza e lascia emergere la tensione strutturale del tutorato alla pari come spazio educativo complesso.

L'interpretazione dei materiali rivela l'emergere di situazioni che non si lasciano ricondurre a una logica di intervento immediato, né risultano risolvibili attraverso l'applicazione di strategie apprese o di soluzioni tecniche. È in questi frangenti che si manifestano le prime fratture nel modo in cui i tutor significano il proprio agire, fratture che non assumono la forma di una crisi esplicitamente tematizzata, ma che si rendono visibili attraverso esitazioni, dubbi e forme di sospensione del giudizio. In numerosi testi, i tutor raccontano episodi in cui l'azione abituale dell'"aiutare" si rivela insufficiente o addirittura inadeguata. Una tutor afferma: *"Avevo preparato tutto per spiegare, ma lui non riusciva nemmeno a parlare. In quel momento non sapevo più cosa fare"* [ST17]. In un'altra scheda si legge: *"Mi sono accorta che continuavo a proporre soluzioni, ma la situazione non cambiava"* [ST9].

La difficoltà non viene immediatamente rielaborata in termini teorici o pedagogici, ma si manifesta come disorientamento pratico ed emotivo. I tutor iniziano a nominare la fatica di "non sapere cosa fare", il timore di non essere all'altezza del ruolo e la sensazione di trovarsi di fronte a situazioni che eccedono le competenze possedute. In un passaggio di un *focus group* viene affermato: *"Mi sono sentita inutile perché non riuscivo ad aiutare come pensavo"* [ST18]. In un'altro: *"Avevo l'impressione che qualsiasi cosa dicessi fosse fuori posto"* [ST2]. Queste narrazioni restituiscono un vissuto di incertezza che incrina l'immagine iniziale di un ruolo fondato sulla padronanza e sul controllo.

Dal punto di vista interpretativo, tali fratture possono essere lette come momenti di destabilizzazione delle cornici di senso iniziali, in cui il tutor è costretto a

confrontarsi con la complessità dell'esperienza educativa e con la resistenza della realtà a essere ricondotta a schemi operativi predefiniti. L'incontro con l'altro, soprattutto quando è attraversato da fragilità, silenzi o vissuti emotivi intensi, mette in crisi l'idea di un aiuto unidirezionale e rende evidente la necessità di ripensare il proprio posizionamento nella relazione.

In questo passaggio, il *corpus* mostra come i tutor inizino a interrogarsi non solo sull'efficacia delle proprie azioni, ma anche sul loro senso. Alcuni testi segnalano una prima presa di distanza rispetto all'automatismo dell'intervento, come nel caso di una tutor che annota: *“Forse non dovevo fare qualcosa, ma restare lì”* [ST10]. Un'altra dice: *“Mi sono chiesta se il mio bisogno di aiutare non fosse più mio che suo”* [ST19]. Queste riflessioni, ancora frammentarie e non sistematizzate, indicano l'avvio di un processo di problematizzazione del ruolo, in cui l'attenzione si sposta gradualmente dall'azione all'interpretazione della situazione.

Le fratture interpretative emergono con particolare evidenza nelle narrazioni che riguardano la dimensione emotiva della relazione tutoriale. I tutor iniziano a riconoscere emozioni come frustrazione, impotenza, ansia o timore di “fare danni”, che non trovano una collocazione immediata all'interno della rappresentazione iniziale del ruolo. Una tutor osserva: *“Mi sono resa conto che la mia agitazione peggiorava la situazione”* [ST5]. Un'altra annota: *“Avevo paura di dire la cosa sbagliata”* [ST7].

In questa fase, la rappresentazione del ruolo si configura come uno spazio di tensione tra ciò che il tutor pensa di dover essere e ciò che l'esperienza concreta gli restituisce. Da un lato persiste l'idea di un tutor “utile”, capace di rispondere ai bisogni dello studente; dall'altro prende forma la consapevolezza che l'aiuto, quando è sganciato dall'ascolto e dalla comprensione della situazione, può risultare inefficace o addirittura intrusivo. Questa tensione non viene risolta, ma attraversata, e costituisce un passaggio cruciale nel processo di rielaborazione del significato del ruolo.

È importante sottolineare come tali fratture non conducano a un rifiuto del ruolo né a una svalutazione dell'esperienza, ma piuttosto a una sua ri-significazione progressiva. I tutor non smettono di voler aiutare, ma iniziano a interrogarsi su come e a quali condizioni l'aiuto possa assumere una valenza educativa. In questo senso,

la crisi dell'aiuto non coincide con la sua negazione, ma con la sua trasformazione semantica, che prepara il terreno a una comprensione più complessa del tutorato alla pari.

È all'interno di questa zona di incertezza che prende forma la tensione strutturale del tutorato alla pari, intesa come oscillazione continua tra prossimità e distanza, tra pari e guida. Tali tensioni si configurano come un'oscillazione costante tra posizionamenti differenti e talvolta contraddittori: essere pari ed essere riferimento, stare accanto e orientare, condividere e contenere. I materiali raccolti restituiscono con particolare chiarezza come il tutorato non possa essere compreso come una funzione univoca, ma come uno spazio relazionale instabile, che richiede una continua negoziazione di confini simbolici ed educativi.

In numerosi testi, i tutor danno voce alla difficoltà di collocarsi all'interno di una relazione che non è né simmetrica né pienamente asimmetrica. Un tutor afferma: *"Sono una studentessa come lui, ma allo stesso tempo mi guarda come se dovessi sapere cosa fare"* [ST15]. In una scheda si legge: *"Mi sento pari, ma non del tutto. È come stare in mezzo"* [ST6]. Queste formulazioni segnalano la percezione di un ruolo "di confine", che non può essere agito facendo riferimento a modelli professionali consolidati, ma deve essere continuamente interpretato alla luce delle situazioni concrete.

La tensione tra pari e guida emerge con particolare forza nei momenti in cui il tutor percepisce di essere investito di aspettative che eccedono la sua posizione formale. Alcuni tutor raccontano di sentirsi implicitamente chiamati a fornire risposte, indicazioni o rassicurazioni che non rientrano nelle proprie competenze, ma che vengono richieste in virtù della relazione di fiducia instaurata. Una tutor si interroga: *"A volte mi sembra che si aspetti da me qualcosa che non so se posso dare"* [ST14]. Un altro osserva: *"Non voglio sostituirmi ai docenti, ma non posso neanche tirarmi indietro"* [ST18]. Queste narrazioni rendono visibile una tensione che non è soltanto operativa, ma profondamente simbolica, e che interroga il significato stesso dell'essere tutor alla pari in un contesto universitario inclusivo.

Dal punto di vista interpretativo, questa oscillazione può essere letta come il segno di una posizione educativa che si costruisce nell'interstizio tra prossimità e responsabilità. Il tutor non è semplicemente un "compagno di studio", ma neppure

una figura esperta pienamente legittimata; il suo ruolo prende forma nello spazio della relazione e si ridefinisce continuamente in base alle esigenze dell'altro e alle condizioni del contesto. Il *corpus* mostra come questa instabilità venga vissuta inizialmente come fonte di incertezza, ma progressivamente riconosciuta come elemento costitutivo dell'esperienza tutoriale.

La tensione si manifesta anche nella gestione della distanza relazionale. I tutor raccontano la difficoltà di mantenere un equilibrio tra coinvolgimento emotivo e necessità di non invadere l'autonomia dello studente tutorato. In una scheda si legge: *“Mi sono affezionata e ho paura di essere troppo presente”* [ST3]. In un'altra: *“Non volevo sembrare fredda, ma neanche invadente”* [ST12]. Queste affermazioni restituiscono una consapevolezza crescente rispetto alla delicatezza della relazione educativa, che non può essere governata attraverso regole rigide, ma richiede una continua attenzione al contesto e all'altro.

In questo quadro, il ruolo del tutor viene progressivamente riletto non come posizione di controllo o di guida, ma come presenza che accompagna senza sostituirsi. Alcuni testi mostrano come questa rielaborazione avvenga attraverso un lavoro di riflessione sull'uso del potere implicito nella relazione. Una tutor scrive: *“Mi sono resa conto che anche solo dare un consiglio può pesare molto”* [ST12]. Un altro osserva: *“Ho capito che dovevo fare attenzione a non decidere al posto suo”* [ST1]. Queste riflessioni segnalano l'emergere di una sensibilità etica rispetto agli effetti dell'agire educativo, che si colloca al di là di una logica puramente funzionale.

I tutor imparano progressivamente a riconoscere questa oscillazione come parte integrante del ruolo, accettando l'impossibilità di una definizione univoca e stabile. In un passaggio si legge: *“Essere tutor è stare in un equilibrio tra sé e l'altro, e non sempre ci riesco”* [ST20].

È proprio all'interno di questa tensione che inizia a prendere forma una ridefinizione più profonda del significato dell'efficacia educativa. Quando il tutor riconosce che non può né deve *“fare al posto dell'altro”*, né limitarsi a una presenza neutra, si apre lo spazio per una comprensione dell'agire tutoriale come pratica relazionale intenzionale, fondata sull'ascolto, sulla responsabilità e sulla capacità di stare nella complessità. Questo passaggio segna un punto di svolta nelle

rappresentazioni del ruolo, preparando il terreno alla rielaborazione dell'efficacia educativa. Nel corso dell'esperienza, l'idea iniziale di efficacia, spesso implicitamente legata alla risoluzione dei problemi, alla chiarezza delle spiegazioni o al raggiungimento di obiettivi immediatamente osservabili, viene messa in discussione e rielaborata in direzione di una comprensione più complessa, relazionale e situata dell'agire tutoriale. Con il procedere dell'esperienza tali criteri vengono progressivamente interrogati.

La rielaborazione dell'efficacia passa attraverso il riconoscimento del valore educativo della presenza, dell'ascolto e della continuità relazionale. Numerosi tutor descrivono situazioni in cui l'efficacia dell'incontro non risiede in ciò che è stato *"fatto"*, ma nel modo in cui lo spazio è stato abitato. *"Non abbiamo risolto nulla di pratico, ma si è sentito ascoltato"* [ST17]; *"Forse non ho dato risposte, ma ho creato un clima piacevole che spero mi servirà per i prossimi incontri"* [ST11]; *"Non sapevo bene come aiutare la studentessa ma dopo un po' ascoltandola e gestendo la mia voglia di rispondere bene ho capito e mi è sembrato che essere lì è stato già qualcosa di importante, anche con le mie difficoltà che anzi mi hanno aiutata a capire meglio la studentessa"* [ST7].

Le scritture mostrano come la ridefinizione dell'efficacia sia spesso accompagnata da sentimenti di ambivalenza, incertezza e talvolta frustrazione. Alcuni tutor dichiarano di sentirsi *"inermi"* o *"inutili"* di fronte all'impossibilità di incidere concretamente su determinate situazioni. *"Mi sembrava di non servire.."*, scrive una tutor; *"...uscivo dall'incontro con la sensazione di non aver fatto abbastanza"* [ST13], annota un altro. Tali vissuti non indicano un fallimento del percorso, ma costituiscono piuttosto snodi critici attraverso cui il tutor è chiamato a rinegoziare il proprio rapporto con l'idea di efficacia.

È proprio in questi passaggi che la riflessione, sostenuta dai dispositivi narrativi e dal confronto nei contesti di supervisione, consente di elaborare una comprensione più articolata dell'agire educativo. Le narrazioni successive mostrano come alcuni tutor inizino a riconoscere il valore formativo dell'attesa, della sospensione e della non-soluzione: *"Ho capito che non tutto si aggiusta ma che non sono lì per aggiustare le situazioni per forza e sentirmi frustrata se non riesco"* [ST11]; *"Non sempre posso fare qualcosa, ma posso esserci"* [ST9]. In queste formulazioni si

coglie il passaggio da una logica del fare a una logica dello stare. L'efficacia non viene più intesa come controllo o previsione dell'esito, ma come capacità di sostenere un processo, di mantenere aperto uno spazio di possibilità e di non sottrarsi alla relazione anche quando essa non produce risultati immediatamente tangibili. Un tutor sintetizza questa consapevolezza: *“Non è andata come pensavo, ma forse è andata come doveva perché alla fine lo studente è uscito sereno e mi sembrava avesse capito ciò che avevamo studiato insieme durante l'ora”* [ST15]. Questa ridefinizione dell'efficacia ha ricadute significative anche sul modo in cui i tutor interpretano il proprio ruolo all'interno del Servizio. Alcuni testi mostrano come l'abbandono di criteri prestazionali consenta una maggiore autenticità nella relazione e una riduzione dell'ansia legata alla *“buona riuscita”* dell'incontro. *“Mi sono sentita più libera quando ho smesso di dover dimostrare qualcosa, che poi a chi dovevo dimostrare?”* [ST11]; *“Quando non sento che devo per forza riuscire a fare tutto alla perfezione, riesco ad ascoltare meglio lo studente perché non sono concentrato su di me ma su di lui”* [ST2]. Tali affermazioni indicano un processo di alleggerimento simbolico del ruolo, che permette al tutor di abitare la relazione con maggiore presenza e responsabilità.

Nel loro insieme, le narrazioni restituiscono un'immagine dell'efficacia educativa come costruzione situata e negoziata, che si definisce nel tempo e nel dialogo con l'esperienza. L'efficacia non è più un parametro esterno da raggiungere, ma una qualità emergente della relazione, riconoscibile solo a posteriori e spesso in modo indiretto. Questa consapevolezza segna un ulteriore avanzamento nelle rappresentazioni del ruolo, preparando il passaggio verso una comprensione del tutorato come spazio di apprendimento reciproco e di trasformazione identitaria.

Nel tempo, i tutor iniziano a interrogare l'asimmetria implicita che avevano inizialmente attribuito alla relazione, mettendo in discussione l'idea di essere principalmente *“coloro che danno”* rispetto a studenti percepiti come destinatari di aiuto.

Nelle prime fasi dell'esperienza, l'apprendimento è quasi esclusivamente collocato sul versante dello studente tutorato. I tutor tendono a rappresentarsi come mediatori di risorse, facilitatori di accesso o traduttori di contenuti. In queste narrazioni, il proprio apprendimento resta sullo sfondo, non tematizzato o considerato marginale.

Un tutor scrive: *“Il mio compito è far capire allo studente come muoversi”* [ST17]; un altro annota: *“Io devo essere preparato su tanti argomenti per rispondere ai suoi bisogni”* [ST7]. In tali formulazioni, l’apprendimento del tutor è implicito, ma non riconosciuto come dimensione centrale dell’esperienza.

Con il procedere del percorso, tuttavia, emergono scritture in cui il tutoraggio viene progressivamente narrato come spazio di apprendimento bidirezionale. I tutor iniziano a riconoscere che l’incontro con lo studente produce effetti anche su loro stessi, mettendo in discussione saperi dati per acquisiti, abitudini interpretative e modalità relazionali. *“Pensavo di insegnare un metodo di studio e basta, pensavo che sapere quelle cose sarebbe stato sufficiente, invece, sto imparando a rallentare per osservare cosa fare anche se è scomodo ma sento che serve anche a me”* [ST8]; *“Credevo di aiutare, ma mi sto rendendo conto di quanto sto imparando io sia come metodo di studio sia come capacità di relazionarmi con altre persone”* [ST19]. Queste affermazioni segnano un cambiamento significativo nel modo di attribuire senso all’esperienza.

L’apprendimento che i tutor riconoscono non riguarda prevalentemente l’acquisizione di nuove conoscenze tecniche, ma investe dimensioni più profonde e trasversali. I materiali analizzati fanno riferimento all’apprendimento di un diverso modo di ascoltare, di stare nella relazione, di gestire le proprie emozioni e di riconoscere i limiti della propria azione; *“Sto imparando a non intervenire subito quando vedo che lo studente ha difficoltà e cerco di far venire da lui la risposta”* [ST13]; *“Imparo ogni volta a stare nel silenzio di qualcosa che poi a volte emerge dallo studente a volte emerge da me e a volte non emerge e va bene”* [ST2]; *“Mi rendo conto che non tutto dipende da me, per fortuna”* [ST20]. In queste frasi si coglie un processo di apprendimento che riguarda la postura, più che la competenza in senso stretto.

Questo riconoscimento dell’apprendimento reciproco contribuisce a ridefinire in modo sostanziale la rappresentazione del ruolo. Il tutor non si percepisce più come figura che occupa una posizione di vantaggio cognitivo o relazionale stabile, ma come soggetto coinvolto in un processo di co-costruzione di significati. *“Non sono io quello che sa...”*, scrive un tutor; *“...siamo entrambi dentro un percorso”* [ST12]. Tali formulazioni indicano un progressivo superamento di una visione

gerarchica della relazione, a favore di una rappresentazione più orizzontale e dialogica.

L'idea di apprendimento reciproco è spesso accompagnata dal riconoscimento di una trasformazione personale. I tutor iniziano a collegare l'esperienza di tutorato a cambiamenti nel modo di percepire se stessi, non solo nel ruolo, ma anche come studenti e come persone. *“Mi accorgo che questo lavoro mi sta cambiando come persona, mi sembra di essere diventata più accogliente ma non solo con le altre persone ma anche con me stessa”* [ST10]; *“Sto imparando cose che mi porto anche fuori dal Servizio, forse sto imparando anche io a studiare meglio o forse sto capendo meglio chi sono io e cosa voglio, strano che lo abbia capito così”* [ST18]. Queste affermazioni suggeriscono che il tutoraggio venga progressivamente vissuto come esperienza formativa in senso pieno, capace di incidere sulla soggettività del tutor.

Dal punto di vista interpretativo, questo passaggio può essere letto come un processo di soggettivazione educativa, in cui il tutor riconosce sé stesso come soggetto in apprendimento all'interno della relazione. Tale riconoscimento non elimina l'asimmetria strutturale del ruolo, ma la rende pensabile e negoziabile. I tutor mostrano di acquisire consapevolezza del fatto che la responsabilità educativa non deriva dal *“sapere di più”*, ma dalla capacità di stare nella relazione in modo riflessivo e responsabile. *“Essere tutor non significa essere più avanti...”*, scrive una tutor, *“...significa essere presenti in modo consapevole”* [ST4].

Questo processo non è privo di ambivalenze. Alcune scritture mostrano come il riconoscimento dell'apprendimento reciproco possa generare inizialmente disorientamento o senso di perdita di legittimazione. *“Se imparo anche io, che ruolo ho?”* [ST9]; *“A volte mi chiedo se sto facendo abbastanza”* [ST17]. Tali interrogativi segnalano la difficoltà di collocarsi in una posizione educativa non fondata sulla padronanza o sul controllo, ma sulla responsabilità condivisa del processo.

Nel tempo, tuttavia, molti tutor sembrano integrare questa ambivalenza, riconoscendo l'apprendimento reciproco come risorsa piuttosto che come minaccia. Le narrazioni più mature mostrano una maggiore serenità nel riconoscere i propri limiti e nel valorizzare il contributo dello studente alla relazione. *“Imparo molto*

dal modo in cui lui affronta le difficoltà” [ST8]; “La relazione è uno scambio, non un servizio” [ST11].

Il tutorato, dunque, viene progressivamente interpretato come spazio di apprendimento relazionale e riflessivo, in cui il tutor non è solo facilitatore dell'apprendimento altrui, ma soggetto coinvolto in un processo di trasformazione personale e professionale. Questo spostamento rappresenta un passaggio cruciale nella costruzione dell'identità tutoriale, poiché consente di tenere insieme responsabilità educativa e apertura all'apprendimento, senza ridurre il ruolo di funzione tecnica o assistenziale.

I tutor possono oscillare tra modalità diverse anche all'interno della stessa settimana o dello stesso incontro, in risposta a situazioni differenti. Un tutor può agire in modo operativo in un contesto e riflessivo in un altro, empatico in una relazione e più distaccato in un'altra ancora. Questa instabilità non rappresenta una mancanza di coerenza, ma costituisce un indice della complessità dell'agire educativo in contesti inclusivi.

Le osservazioni partecipate confermano questa dinamica, mostrando come le posture si manifestino anche a livello corporeo e comunicativo: il modo di sedersi, di guardare, di prendere parola o di tacere diventa parte integrante della relazione educativa. *“Parla meno e ascolta di più”; “Si prende tempo prima di rispondere”; “Sembra scegliere con maggiore consapevolezza le parole da usare per descrivere l'esperienza”; “Utilizzano un linguaggio pedagogico e fanno spontaneamente attenzione a cosa dicono gli altri tutor senza sovrapporsi con pretesa di primeggiare”.* Questi micro-indizi, pur non assumendo valore categoriale in questa sede, contribuiscono a rafforzare l'interpretazione di un agire tutoriale sempre più consapevole e situato.

Nel loro insieme, le scritture e le osservazioni restituiscono l'immagine di un tutorato abitato da posture plurali, attraversate da tensioni e rinegoziazioni continue. L'identità tutoriale non emerge come esito stabilizzato, ma come processo in divenire, sostenuto dalla riflessione e dall'esperienza. Questo quadro interpretativo consente di comprendere il tutoraggio non come applicazione di modelli predefiniti, ma come spazio di esercizio etico e pedagogico, in cui la responsabilità si costruisce nella relazione e nel tempo.

Infatti, l'articolazione delle posture educative si intreccia, nelle narrazioni dei tutor, con una riflessione sempre più esplicita sulle implicazioni etiche del proprio agire. Nel corso dell'esperienza, il tutorato viene progressivamente riconosciuto non soltanto come funzione di supporto o come spazio di apprendimento, ma come pratica che espone a scelte, responsabilità e dilemmi di natura etico-pedagogica. Questo passaggio segna un ulteriore avanzamento nella costruzione del significato del ruolo, poiché sposta l'attenzione dal “*come fare*” al “*come essere*” nella relazione educativa.

6.4 La percezione degli studenti-tutor della propria esperienza di tutorato e del proprio percorso formativo

Il presente paragrafo risponde alla seconda domanda di ricerca, volta a indagare quali dimensioni identitarie, relazionali ed etico-pedagogiche emergano dalle scritture autoriflessive e dai dispositivi dialogici attivati con gli studenti-tutor alla pari, e come tali dimensioni vengano progressivamente rielaborate nell'esperienza del tutorato inclusivo. In continuità con il paragrafo precedente, l'attenzione si sposta qui dalle rappresentazioni del ruolo alla percezione che i tutor sviluppano della propria esperienza tutoriale, con particolare riferimento ai dilemmi etici, alla gestione della relazione educativa, al coinvolgimento emotivo e alla progressiva costruzione di una postura riflessiva più consapevole.

In numerosi testi, i tutor iniziano a interrogarsi sul confine tra aiuto e invasione, tra sostegno e sostituzione. “*Mi sono chiesta se stavo aiutando o togliendo spazio*” [ST8]; “*A volte il confine è sottile*” [ST1]. Queste riflessioni indicano la consapevolezza crescente che ogni intervento educativo implica una presa di posizione, e che l'intenzionalità di aiuto non è di per sé garanzia di correttezza pedagogica. Il tutorato viene così riconosciuto come luogo in cui l'etica non è applicazione di norme esterne, ma pratica situata di discernimento.

Tali dilemmi emergono spesso in relazione alla gestione dell'autonomia dello studente tutorato. I tutor raccontano situazioni in cui la tentazione di “*fare al posto di*” si scontra con il desiderio di promuovere autodeterminazione e responsabilità. “*Era più facile fare io*” [ST15]; “*Ho dovuto frenarmi*” [ST11]. Questi passaggi

testimoniano l'emergere di una riflessività etica che accompagna l'agire e ne mette continuamente in discussione le implicazioni.

Un ulteriore nodo etico ricorrente riguarda la gestione delle aspettative, sia proprie sia altrui. Alcuni tutor riferiscono di sentirsi investiti di aspettative implicite di competenza, disponibilità o *“soluzione”*, che non sempre sono sostenibili. *“Si aspettavano che sapessi cosa fare”* [ST17]; *“Mi sono sentita in dovere di saper rispondere”* [ST2].

Le scritture evidenziano anche una crescente attenzione al proprio posizionamento emotivo nella relazione. I tutor iniziano a riconoscere che il coinvolgimento affettivo, se non accompagnato da riflessione, può trasformarsi in sovra-responsabilizzazione o in fatica emotiva. *“Mi sono accorta che stavo portando a casa tutto”* [ST16]; *“Non riuscivo a staccare”* [ST13]. Questi vissuti diventano occasione per interrogare il rapporto tra cura dell'altro e cura di sé, tema che assume una valenza etica centrale nell'esperienza tutoriale.

In questo contesto, gli spazi di supervisione e di confronto emergono nelle narrazioni come luoghi privilegiati di elaborazione etica. I tutor descrivono la possibilità di nominare dubbi, paure e incertezze come elemento che consente di riformulare il proprio agire in modo più consapevole. *“Dirlo ad alta voce mi ha aiutato, più che altro decidere di dirlo ad altra voce davanti ad altre persone che, non lo so, magari potevano pensare che stavo dicendo una cosa sbagliata e invece alla fine l'ho detta e sono felice di averlo fatto perché ed è nato un bel confronto su una problematica che penso abbia arricchito anche le altre persone”* [ST4]; *“Confrontarmi con gli altri tutor mi ha fatto capire che non ero sola ad avere quelle difficoltà e quindi non ero sbagliata io”* [ST7]. Queste affermazioni mostrano come l'etica del tutoraggio non si costruisca individualmente, ma attraverso pratiche collettive di riflessione.

I tutor non descrivono il raggiungimento di una postura “giusta” o definitiva, ma l'acquisizione di una maggiore sensibilità nel leggere le situazioni e nell'assumere decisioni contestuali. *“Non so se ho fatto la cosa giusta...”*, scrive un tutor, *“...ma so perché ho fatto quella scelta”* [ST13]. Questa affermazione sintetizza in modo efficace il passaggio da una logica normativa a una logica riflessiva dell'agire etico.

Il tutorato, quindi, viene percepito come spazio di esercizio etico situato, in cui la responsabilità non è data una volta per tutte, ma si costruisce nel tempo attraverso l'esperienza, la riflessione e il confronto. L'etica emerge come dimensione intrinseca della postura educativa, intrecciata alle rappresentazioni del ruolo, alle modalità relazionali e ai processi di apprendimento reciproco.

La riflessione sul ruolo, infatti, non si esaurisce nella definizione di sé o nella rinegoziazione della propria postura educativa, ma si estende inevitabilmente alla considerazione di ciò che il proprio agire produce nella relazione con l'altro.

Nel momento in cui i tutor iniziano a interrogarsi sul senso delle proprie scelte, sui confini dell'aiuto, sulla gestione delle emozioni e sulle implicazioni etiche dell'intervento, emerge una domanda ulteriore, spesso implicita ma ricorrente: che effetto ha il mio modo di essere tutor sull'altro? Questa domanda segna uno spostamento significativo del focus riflessivo, che dal piano identitario e intenzionale si orienta verso il piano relazionale ed esperienziale, aprendo lo spazio per una lettura più articolata dell'agire educativo.

Questo movimento riflessivo prepara il terreno per una comprensione più complessa della relazione tutoriale come spazio di co-costruzione, in cui l'agire del tutor non è mai neutro, ma contribuisce a modellare vissuti, percezioni di sé, sentimenti di fiducia o di inibizione, possibilità di partecipazione e di riconoscimento. Le rappresentazioni del ruolo, così come sono state analizzate in questo paragrafo, costituiscono pertanto la premessa interpretativa necessaria per interrogare il modo in cui i tutor percepiscono gli effetti relazionali del proprio agire.

Le rappresentazioni del ruolo, così come sono state analizzate in questo paragrafo, costituiscono pertanto la premessa interpretativa necessaria per interrogare il modo in cui i tutor percepiscono gli effetti relazionali del proprio agire.

Accanto a tali dimensioni identitarie, relazionali ed etico-pedagogiche, dal *corpus* è emerso un ulteriore tema di ricerca emergente non assunto inizialmente come focus esplicito delle domande di ricerca, ma progressivamente resosi visibile nelle scritture autoriflessive, nei *focus group* e nei materiali osservativi: la percezione dei tutor del proprio percorso formativo. Numerosi tutor, infatti, non si limitano a descrivere l'esperienza di tutorato o a interrogare il proprio posizionamento nella

relazione, ma fanno riferimento ai momenti di formazione, supervisione e confronto come spazi significativi per comprendere, rielaborare e dare senso alle difficoltà incontrate. Per tale ragione, il presente paragrafo include anche l'analisi di questo dato emergente, assumendolo non come elemento aggiuntivo o marginale, ma come dimensione interpretativa strettamente connessa alla costruzione della postura autoriflessiva e alla maturazione del ruolo tutoriale.

L'analisi dei dati raccolti ha consentito di far emergere la percezione dei percorsi formativi attivati all'interno del Servizio di Tutorato per studenti con disabilità e con DSA dell'Università degli Studi Roma Tre non come una successione di interventi isolati o accessori rispetto all'azione tutoriale, ma come un dispositivo articolato e coerente, orientato a sostenere lo sviluppo di competenze educative complesse e, soprattutto, di posture riflessive consapevoli.

All'interno di questa cornice, la formazione iniziale e *in itinere* viene percepita non come trasmissione di saperi prescrittivi o di addestramento tecnico, ma piuttosto come spazio di orientamento, di legittimazione del ruolo e di costruzione di un linguaggio condiviso sull'esperienza tutoriale. I contenuti affrontati nei momenti formativi hanno fornito ai tutor un quadro di riferimento comune, utile a evitare interpretazioni ingenuie o meramente assistenzialistiche del tutorato. Tuttavia, come emerge dal *corpus*, tale quadro non esaurisce la complessità dell'esperienza, ma viene continuamente interrogato e rielaborato alla luce delle situazioni concrete vissute. In una scheda si legge, ad esempio: *“Mi accorgo che molte cose della formazione mi tornano in mente solo quando mi trovo davanti a una situazione che non avevo immaginato che mi potesse accadere, cioè quando sento le cose che dicono mi sembra tutto compreso ma poi in situazione è diverso”* [ST12]. In un'altra: *“La teoria c'è, ma è durante l'incontro con lo studente che magari mi chiede cose che non so o cose che so ma che capisco in quel momento che cosa significano, intendo nella pratica”* [ST7].

È in questo spazio di scarto tra formazione ricevuta ed esperienza vissuta che si colloca la funzione specifica dei dispositivi riflessivi attivati nel Servizio, e in particolare della *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa*. La scheda non si sovrappone alla formazione né ne svolge una funzione correttiva, ma opera come dispositivo di emersione e di messa in parola dell'esperienza, consentendo ai tutor

di nominare vissuti, difficoltà, dilemmi e apprendimenti impliciti che prendono forma nell'agire educativo quotidiano.

Accanto alla scrittura individuale, un ruolo rilevante è stato svolto dalle osservazioni partecipanti condotte nei momenti di formazione e di supervisione pedagogica. Tali osservazioni hanno consentito di cogliere come i processi riflessivi non si manifestino esclusivamente nei testi scritti, ma prendano forma anche nella dimensione dialogica e relazionale dei contesti formativi. In questi spazi emergono posture inizialmente orientate alla ricerca di soluzioni rapide, che nel tempo lasciano spazio a modalità più sospensive. Come annotato in un passaggio del diario po: *“Il gruppo smette di chiedere ‘cosa devo fare’ e inizia a chiedere ‘perché mi sento così in questa situazione’”*. In un'altra osservazione si rileva come *“Fanno domande su come sarebbe meglio porsi e non chiedono la soluzione a una problematica come ricetta”; “stanno più tempo a cercare di delineare delle soluzioni possibili individuando delle strategie pedagogiche anche se non sempre corrette”*.

In questa prospettiva integrata, la supervisione pedagogica assume una funzione cruciale di contenimento e rilancio dell'esperienza. La presa visione periodica delle scritture, in occasione degli incontri di supervisione, ha consentito di orientare *in itinere* la formazione, assumendo i bisogni emergenti come segnali pedagogicamente rilevanti. In diverse schede i tutor fanno riferimento implicito a questo processo, come quando scrivono: *“Sapere che qualcuno leggerà mi aiuta a fermarmi di più su quello che provo”* [ST48] oppure *“La supervisione della scheda e poi in presenza mi fa prendere la responsabilità di quello che dico e delle problematiche che porto e in questo la compilazione della scheda mi ha aiutata molto perché scrivo, rileggo e rifletto nel mentre”* [ST33]. Il dispositivo non si configura dunque come controllo, ma come spazio di legittimazione della riflessione.

Nei *focus group*, i tutor sono stati invitati a riflettere esplicitamente sull'esperienza della scrittura e sulle trasformazioni percepite nel proprio modo di leggere l'esperienza. In un intervento si afferma: *“All'inizio scrivevo per raccontare cosa era successo, ora scrivo per capire cosa mi ha fatto pensare la cosa che è successa e io come posso fare per fare meglio, insomma mi fa chiedere a me stessa delle cose*

che da sola non avrei fatto, non in quel modo che poi funziona per fare meglio il tutor” [ST5]. Un’altra tutor sottolinea: “Con il tempo ho iniziato a riconoscere dei modi di agire che erano sempre uguali non solo episodi isolati e che magari mi portavano a fare delle cose che sentivo che non funzionavano ma non era facile capire cosa, poi ho capito perché rileggendo cosa avevo scritto allora ho notato che il mio atteggiamento faceva tanto nella relazione con gli studenti ma anche in ciò che facevo con loro di pratico” [ST11]. Questi passaggi non vengono assunti come evidenze di esiti lineari, ma come segnali di una diversa postura nei confronti dell’esperienza.

Nel loro insieme, questi elementi consentono di leggere i percorsi formativi attivati non come statici, ma come sistemi aperti, capaci di apprendere dall’esperienza dei tutor stessi. I dispositivi riflessivi, la supervisione e le pratiche narrative hanno operato in modo integrato, sostenendo un movimento continuo tra esperienza, scrittura, confronto e rielaborazione critica.

Nel complesso, il percorso formativo si è configurato come uno spazio in cui l’agire tutoriale è stato costantemente rimesso in questione, non per essere giudicato o corretto, ma per essere compreso, riformulato e progressivamente orientato da un pensiero pedagogico più consapevole. È all’interno di questo orizzonte che la riflessività assume una funzione epistemica centrale: non come semplice strumento di monitoraggio, ma come condizione di possibilità per la costruzione di significati educativi condivisi. Su questa base si innesta l’analisi sviluppata nel paragrafo successivo, dedicata alle percezioni e alle rappresentazioni del ruolo di tutor alla pari, che verranno lette come esito situato dei processi formativi e riflessivi qui descritti, senza anticiparne l’analisi categoriale.

6.5 I bisogni formativi emersi dalle narrazioni degli studenti-tutor

Il presente paragrafo risponde alla terza domanda di ricerca, orientata a indagare quali bisogni formativi emergano dalle scritture autoriflessive prodotte dagli studenti-tutor attraverso lo strumento della SANA, in relazione all’esperienza di tutorato con studenti con disabilità e con DSA. L’attenzione non è rivolta ai bisogni intesi come mancanze o carenze individuali, ma come esiti interpretativi di un

processo riflessivo che, nel corso del tempo, consente agli studenti-tutor di interrogare il proprio agire, le proprie emozioni, le dinamiche relazionali attivate e le implicazioni etico-pedagogiche dell'esperienza vissuta.

L'analisi delle scritture ha messo in evidenza come i bisogni formativi emergano a partire dai nuclei problematici ricorrenti, che attraversano in modo trasversale l'esperienza di tutorato e si configurano come snodi critici nello sviluppo della competenza tutoriale.

L'analisi delle scritture autoriflessive, in particolare quelle riferite alle sezioni valutative della SANA, integrate con i *focus group* e con le osservazioni partecipanti, consente di individuare un insieme articolato di bisogni formativi che attraversano l'esperienza degli studenti-tutor. I bisogni che emergono si configurano come esiti situati dell'incontro tra soggettività, ruolo educativo e contesto istituzionale, e si manifestano progressivamente nel corso dell'esperienza, spesso a partire da momenti di difficoltà, disorientamento o eccedenza rispetto alle risorse inizialmente percepite come disponibili.

Tali bisogni non vengono letti come richieste esplicite di formazione aggiuntiva, né come semplici dichiarazioni di mancanza, ma come configurazioni di senso che prendono forma nel discorso autoriflessivo dei tutor, nel lessico utilizzato per nominare l'esperienza, nelle domande che affiorano a posteriori e nelle modalità attraverso cui viene rielaborato il rapporto tra agire, sentire e pensare. In questo senso, il bisogno formativo non precede l'esperienza, ma nasce dall'esperienza stessa, quando l'azione educativa espone il soggetto a una complessità che non può essere gestita esclusivamente attraverso procedure, strategie o conoscenze tecniche già acquisite.

Un primo elemento che attraversa trasversalmente le narrazioni riguarda lo scarto tra il sentirsi formalmente formati e il percepirsi effettivamente equipaggiati nel vivo dell'esperienza tutoriale. Nelle sezioni della SANA dedicate alla percezione rispetto alla preparazione teorica su questione problematiche esperite durante la pratica tutoriale e la relativa percezione di sentirsi emotivamente equipaggiati ad affrontare tale situazione, molti tutor dichiarano di aver acquisito strumenti utili e indicazioni operative, ma tale percezione entra frequentemente in tensione con quanto emerge nei racconti delle situazioni concrete, dove prevalgono sentimenti

di incertezza, esitazione e sovraesposizione emotiva. Questo scarto non segnala una svalutazione della formazione iniziale, ma mette in luce un bisogno più profondo: quello di disporre non solo di contenuti e indicazioni metodologiche, ma di cornici interpretative capaci di sostenere la lettura pedagogica delle situazioni complesse. In stretta connessione con questa dimensione, emerge un bisogno di contenimento emotivo e simbolico, che si manifesta in modo ricorrente nelle narrazioni. I tutor descrivono situazioni in cui il carico emotivo dell'incontro risulta difficile da gestire, soprattutto quando l'esperienza espone a sentimenti di impotenza, frustrazione o responsabilità percepite come eccessive. Le sezioni della SANA dedicate alla valutazione di quanto ci si senta "attrezzati emotivamente" mettono in luce come molti tutor riconoscano di non disporre inizialmente di strumenti sufficienti per elaborare tali vissuti, pur percependoli come centrali nella propria esperienza.

Questo bisogno non si traduce in una richiesta di supporto psicologico in senso stretto, ma nella necessità di cornici pedagogiche che consentano di pensare l'emozione come parte integrante dell'agire educativo. Le scritture mostrano come, in assenza di tali cornici, il coinvolgimento emotivo venga talvolta interpretato come segnale di fragilità personale o di scarsa professionalità, generando un senso di inadeguatezza che rischia di ostacolare il processo formativo. Al contrario, nei testi in cui la riflessione è più articolata, l'emozione viene progressivamente riconosciuta come indicatore di attenzione, di responsabilità e di presenza nella relazione.

Le scritture mostrano come, soprattutto nelle fasi iniziali, il tutor tende ad affidarsi a una logica tecnico-prestazionale, nella quale l'efficacia dell'intervento è misurata in termini di risultato immediato e di soluzione del problema. È proprio quando questa logica entra in crisi, di fronte a situazioni che non si lasciano risolvere, a reazioni emotive inattese o a richieste implicite difficili da decifrare, che emerge il bisogno di strumenti di pensiero capaci di andare oltre il "*come fare*" per interrogare il "*che cosa sta accadendo*" e il "*che cosa è in gioco*" nella relazione educativa. In questa prospettiva, il bisogno formativo si configura come esigenza di alfabetizzazione pedagogica dell'esperienza, più che come richiesta di ulteriori istruzioni operative.

Un secondo bisogno, strettamente intrecciato al precedente, riguarda la possibilità di disporre di tempi e spazi per la rielaborazione riflessiva. Le narrazioni mostrano con chiarezza come l'esperienza del tutorato venga spesso vissuta in una temporalità compressa, in cui l'urgenza dell'intervento lascia poco spazio alla comprensione di ciò che accade. Le sezioni della SANA dedicate alla riflessione su come affrontare situazioni analoghe in futuro rendono esplicito questo bisogno: i tutor dichiarano di aver compreso il senso di alcune dinamiche solo "*scrivendo*", "*rileggendo*", "*a posteriori*", segnalando come la riflessione non sia un esito spontaneo dell'azione, ma un processo che richiede dispositivi specifici.

Il bisogno di rallentamento e di chiarificazione non riguarda soltanto la comprensione cognitiva delle situazioni, ma anche la possibilità di dare senso alle proprie reazioni emotive. Le scritture mostrano come molti tutor si confrontino con un coinvolgimento affettivo intenso, che viene inizialmente vissuto come elemento perturbante o come segnale di inadeguatezza. È proprio attraverso l'autoriflessione guidata che tali vissuti iniziano a essere riconosciuti come parte costitutiva del lavoro educativo, aprendo alla necessità di una formazione che includa esplicitamente la dimensione emotiva come oggetto di pensiero e non come variabile da neutralizzare.

Accanto al bisogno di strumenti interpretativi e di tempi di rielaborazione, emerge con particolare forza dalle narrazioni un bisogno di confronto dialogico e di rispecchiamento tra pari, che si configura come componente essenziale del processo formativo, esigenza che non trova risposta nella supervisione abituale che non vede la negoziazione di esperienze e significati tra pari. Nelle sezioni della SANA dedicate alla percezione delle risorse disponibili e alla valutazione del proprio livello di preparazione, numerosi tutor indicano esplicitamente il confronto con altri tutor come uno degli elementi più significativi per orientarsi nelle situazioni complesse. Tale bisogno non riguarda la ricerca di soluzioni immediate o di risposte corrette, ma la possibilità di non restare soli nella significazione dell'esperienza.

Le scritture mostrano come il confronto venga vissuto come spazio di legittimazione del dubbio e di normalizzazione dell'incertezza. In diversi testi emerge il sollievo nel riconoscere che le difficoltà incontrate non sono esclusivamente individuali, ma condivise, strutturali, intrinseche al ruolo. Questo

passaggio appare particolarmente rilevante dal punto di vista formativo, poiché consente ai tutor di spostare il focus dal giudizio su di sé alla comprensione della complessità del mandato educativo. Il bisogno di confronto si configura, dunque, come esigenza di pensiero collettivo, capace di trasformare l'esperienza individuale in sapere condivisibile.

Un ulteriore bisogno che emerge con chiarezza riguarda la possibilità di dare senso alle situazioni percepite come particolarmente critiche o destabilizzanti. Nelle scritture, alcuni episodi vengono richiamati più volte come momenti di svolta, in cui il tutor si confronta con i limiti delle proprie risorse e con la complessità dell'intervento educativo in contesti inclusivi. È in relazione a queste situazioni che affiora la consapevolezza di dover approfondire specifiche tematiche, non in astratto, ma a partire dall'esperienza vissuta.

Le sezioni della SANA dedicate all'individuazione dei bisogni futuri rendono visibile come tali esigenze non siano generiche, ma strettamente connesse ai nodi incontrati: la gestione della relazione in presenza di forte coinvolgimento emotivo, il discernimento dei confini del ruolo, la comunicazione con docenti e servizi, la comprensione delle dinamiche legate alla disabilità e ai DSA al di là degli aspetti procedurali. Questo dato è particolarmente significativo, poiché mostra come il bisogno formativo emerga in modo situato e selettivo, orientato dall'esperienza e non da un repertorio predefinito di contenuti.

Nel loro insieme, questi elementi consentono di leggere i bisogni formativi come processi in divenire, che si ridefiniscono nel tempo e che trovano espressione tanto nelle narrazioni autoriflessive. Il tutor non chiede semplicemente "più formazione", ma una formazione capace di accompagnare la complessità dell'esperienza, di sostenere il pensiero dell'azione e di offrire spazi di confronto e di elaborazione condivisa.

L'insieme dei bisogni formativi emersi dalle narrazioni degli studenti tutor restituisce un quadro che si discosta nettamente da una concezione additiva o contenutistica della formazione. Ciò che prende forma, attraverso l'analisi tematica delle scritture, è piuttosto una configurazione dinamica di bisogni che nascono dall'attrito con l'esperienza, si precisano nel tempo e trovano significazione solo se accompagnati da dispositivi capaci di sostenerne la pensabilità. In questa

prospettiva, i bisogni formativi non si presentano come mancanze da colmare, ma come domande educative situate, generate dall'esercizio stesso del ruolo e dall'esposizione alla complessità relazionale del tutorato inclusivo.

Un dato trasversale riguarda la richiesta, spesso implicita ma ricorrente, di una formazione che non separi il piano tecnico da quello emotivo e relazionale. I tutor mostrano di riconoscere che la competenza non coincide esclusivamente con il possesso di strategie o procedure, ma con la capacità di leggere le situazioni, di tollerare l'incertezza, di gestire il coinvolgimento emotivo e di discernere i confini del proprio agire. I bisogni relativi all'equipaggiamento emotivo, alla possibilità di confronto e alla costruzione di linguaggi condivisi per nominare l'esperienza indicano chiaramente che la formazione efficace è percepita come processo di accompagnamento, più che come trasmissione di saperi.

Particolarmente rilevante appare il modo in cui le situazioni critiche fungono da catalizzatori di bisogni specifici. Le narrazioni mostrano che non tutte le esperienze producono domande formative con la stessa intensità, ma che sono soprattutto gli episodi caratterizzati da ambiguità, fallimento percepito o forte impatto emotivo a generare richieste di approfondimento mirato. Questo dato rafforza l'idea di una formazione che si costruisce in dialogo con l'esperienza, capace di accogliere la problematicità come risorsa epistemica e non come deviazione da correggere.

Nel complesso, i bisogni formativi che emergono dal *corpus* non si lasciano ridurre a un elenco di contenuti, ma delineano un orizzonte pedagogico preciso: la necessità di dispositivi che rendano possibile il pensiero sull'azione, che legittimino il dubbio, che offrano spazi di confronto e che sostengano l'integrazione tra dimensione emotiva, autoriflessiva e operativa dell'agire tutoriale. La SANA, in questo quadro, si configura non solo come strumento di rilevazione, ma come dispositivo generativo, capace di trasformare vissuti impliciti in orientamenti formativi e di rendere visibili bisogni che, senza la scrittura, resterebbero in larga parte inespressi.

I bisogni formativi emersi non indicano una carenza del sistema, ma ne evidenziano il potenziale educativo, nella misura in cui rendono possibile una progettazione formativa capace di rispondere alla complessità dell'inclusione universitaria senza semplificarla.

In chiusura, allo scopo di rendere esplicito il raccordo tra l'impianto metodologico e l'analisi dei dati, si riporta di seguito una tabella sinottica che mette in relazione le domande di ricerca con le fonti utilizzate, il processo di analisi e gli esiti (Tabella 8).

Domanda di ricerca	Fonte dati	Passaggi di analisi	Esito
DR1 – Quali cambiamenti nella consapevolezza del ruolo educativo e nella postura riflessiva sono rintracciabili nelle schede SANA?	SANA (sottogruppo N=20), focus group, osservazioni	– Individuazione unità di analisi nelle narrazioni – Codifica – Aggregazione in nuclei tematici – Costruzione categorie interpretative – Triangolazione tra fonti – Lettura processuale delle trasformazioni	Evoluzione delle rappresentazioni del ruolo: da orientamento tecnico-prestazionale a postura autoriflessiva; percezione del tutorato come esperienza trasformativa
DR2 – Quali dimensioni identitarie, relazionali ed etico-pedagogiche emergono e come vengono rielaborate nel tempo?			Emersione e rielaborazione di dimensioni identitarie, relazionali ed etiche; costruzione di una postura riflessiva situata; tematizzazione della formazione iniziale ricevuta
DR3 – Quali bisogni formativi emergono dalle scritture autoriflessive?	SANA (N=52), focus group, osservazioni	– Individuazione unità di analisi nelle narrazioni – Codifica – Aggregazione in nuclei tematici – Costruzione categorie interpretative – Triangolazione tra fonti	Quadro interpretativo dei bisogni formativi emergenti e delle loro connessioni: strumenti interpretativi, riflessività, gestione emotiva, relazione educativa, confini del ruolo, lavoro di rete, apprendimento reciproco

Tabella 8 – Sintesi dei risultati

Capitolo 7 - Le prospettive future

Il Capitolo 7 delinea le prospettive future della ricerca, restituendo una lettura critica dei principali esiti emersi e dei punti di forza del progetto di tutorato per studenti con disabilità e con DSA. A partire dalla riflessione sugli esiti della ricerca empirica, il tutorato tra pari viene ripensato non solo come dispositivo di supporto, ma come spazio pedagogico generativo, capace di attivare apprendimenti, posture autoriflessive e processi di costruzione di senso. In tale cornice vengono avanzate proposte di potenziamento della formazione degli studenti-tutor, fondate su pratiche autoriflessive, simulazioni e ambienti digitali di confronto tra pari, e vengono delineati dei criteri per l'uso formativo della scheda SANA in contesti accademici diversificati. Il capitolo approfondisce, inoltre, il ruolo della *governance* universitaria nel legittimare tempi, spazi e condizioni per una autoriflessività accompagnata e non prescrittiva. In chiusura, vengono indicate delle ulteriori piste di ricerca, orientate a esplorare in modo più particolareggiato i possibili sviluppi del ruolo tutoriale e l'utilizzo delle scritture autoriflessive.

7.1 Le riflessioni critiche e i punti di forza della ricerca

Una prima riflessione critica del lavoro di ricerca riguarda la prospettiva di superare una visione riduttiva del tutoraggio alla pari come risposta compensativa a bisogni individuali, collocandolo invece all'interno di una più ampia riflessione sui processi di insegnamento-apprendimento e sulla responsabilità educativa delle Istituzioni Universitarie nel progettare, sostenere e valutare dispositivi formativi che incidano sulla qualità dei contesti di apprendimento, e non esclusivamente sugli esiti individuali degli studenti.

Questa lettura si inserisce in continuità con gli approcci pedagogici che concepiscono l'inclusione come processo trasformativo e sistemico, piuttosto che come insieme di misure settoriali (Booth & Ainscow, 2011; CAST, 2024). In tale quadro, il tutoraggio tra pari per studenti con disabilità e con DSA assume una funzione di mediazione educativa che non si esaurisce nell'aiuto allo studio, ma contribuisce alla costruzione di contesti relazionali e formativi capaci di riconoscere

e valorizzare la differenza come dimensione costitutiva dell'esperienza umana e universitaria assumendo la diversità non come eccezione da gestire, ma come criterio ordinatore delle pratiche educative e dei dispositivi formativi.

Un ulteriore punto di forza del progetto risiede nell'aver posto l'esperienza concreta degli studenti-tutor alla pari al centro del processo formativo e conoscitivo, evitando modelli che si potrebbero definire addestrativi rivolti ai tutor stessi, fondati sulla mera trasmissione di procedure o di buone pratiche predefinite. La scelta di assumere l'agire tutoriale come oggetto di riflessione ha consentito di valorizzare la dimensione situata dell'azione educativa, intesa come azione che prende forma nell'interazione tra soggetti, e dunque si costituisce nel qui e ora della relazione educativa tra pari in contesti e vincoli specifici e che, per tale ragione, non può essere compresa né governata attraverso schemi applicativi generalizzabili, in quanto le decisioni prese dagli studenti-tutor si collocano spesso in contesti caratterizzati da incertezza, ambiguità e imprevedibilità (Dewey, 1933; Schön, 1983; Mortari, 2009; 2019) e pertanto richiedono capacità decisionali di natura interpretativa, piuttosto che l'applicazione lineare di procedure standardizzate.

Questa impostazione si colloca nel solco della critica alla razionalità tecnica in ambito educativo, ampiamente discussa in letteratura (Schön, 1983), e riconosce nel sapere pratico un sapere legittimo, costruito nell'interazione tra soggetto e contesto. In tal senso, la ricerca mostra come la formazione autoriflessiva degli studenti-tutor possa configurarsi non come un processo di conformazione a standard esterni, ma come un percorso di costruzione progressiva di senso, poiché l'indagine si è concentrata sui processi riflessivi attraverso cui gli studenti-tutor interpretano la propria esperienza, riconoscono il proprio ruolo educativo e rendono nominabili i bisogni formativi che emergono dall'agire tutoriale. È proprio questo lavoro di riconoscimento identitario e di problematizzazione dell'esperienza, reso possibile dal dispositivo autoriflessivo adottato, che consente di assumere l'esperienza come fonte primaria di apprendimento e di interrogazione pedagogica, anziché come semplice ambito di applicazione di procedure predefinite.

Un elemento qualificante della ricerca riguarda, infatti, l'assunzione della autoriflessività non come competenza prescrittiva da acquisire, ma come postura conoscitiva da coltivare nel tempo. L'autoriflessività, così intesa, non coincide con

un esercizio di introspezione individuale, né con una pratica valutativa dell'operato, ma si configura come un processo di problematizzazione dell'esperienza che consente di interrogare le proprie azioni, i propri presupposti e le relazioni instaurate nel contesto educativo del tutoraggio tra pari. In questo quadro, la scrittura autoriflessiva assume un ruolo centrale non solo come strumento di espressione del vissuto, ma come dispositivo epistemico capace di rendere pensabile l'esperienza. La scheda SANA ha funzionato come spazio di mediazione tra descrizione dell'esperienza e autoriflessione, consentendo ai tutor di rallentare l'azione, di prendere distanza dagli eventi e di riorganizzare il proprio pensiero in forma narrativa e argomentativa.

Accanto ai punti di forza, il progetto rende visibili alcune tensioni che attraversano inevitabilmente i processi formativi fondati sull'autoriflessività. In particolare, l'esposizione degli studenti-tutor a una lettura critica del proprio agire può generare vissuti di incertezza, fatica o disorientamento, che non devono essere interpretati come esiti negativi, ma come segnali della complessità del compito educativo a loro richiesto.

Riconoscere tali tensioni significa sottrarsi a una visione ingenuamente positiva della autoriflessività e assumere una prospettiva più matura, che considera il disagio cognitivo ed emotivo come parte integrante dei processi di apprendimento profondo (Mezirow, 2003). In questo senso, si evidenzia come i limiti e le ambivalenze non rappresentino un fallimento del percorso formativo poiché non indicano la sua inefficacia, ma piuttosto attivano dei processi di problematizzazione dell'esperienza. Tali tensioni si configurano dunque come risorse pedagogiche nella misura in cui rendono visibili i bisogni formativi, sollecitano domande sul ruolo e aprono spazi di rielaborazione critica, a condizione che siano accompagnate da adeguati contesti di confronto e di autoriflessione.

Un'ulteriore riflessione critica riguarda il ruolo dell'Istituzione Universitaria nel sostenere i processi autoriflessivi attivati dagli studenti-tutor alla pari per studenti con disabilità e con DSA. La ricerca pone implicitamente in evidenza come la responsabilità della formazione dei tutor richieda un investimento istituzionale volto a creare condizioni strutturali favorevoli alla riflessione, al confronto e all'elaborazione condivisa dell'esperienza. In questa prospettiva, l'esperienza

dell'Università Roma Tre, attraverso le azioni promosse negli ultimi anni nell'ambito delle politiche inclusive di Ateneo e coordinate dalla Delegata del Rettore, si configura come un contesto fertile per ulteriori sperimentazioni di posture formative autoriflessive, capaci di consolidare e sviluppare pratiche di tutorato orientate alla qualità pedagogica del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA.

Un'ultima riflessione critica riguarda anche l'impianto metodologico inizialmente ipotizzato e successivamente riconsiderato nel corso della ricerca. Nella fase di progettazione, l'indagine era stata pensata come una ricerca-formazione strutturata secondo una scansione temporale definita, con momenti formativi condivisi e progressivi, finalizzati a osservare e valutare gli effetti di un percorso intenzionalmente centrato sull'autoriflessione. Tuttavia, le condizioni reali di funzionamento del Servizio di Tutorato, in particolare l'avvio differenziato delle borse di collaborazione, che comporta l'ingresso degli studenti-tutor in momenti non sincronici dell'anno accademico, hanno reso metodologicamente problematico mantenere un disegno di questo tipo senza forzare la realtà osservata. L'eterogeneità dei tempi di accesso alla formazione e all'esperienza tutoriale avrebbe infatti compromesso la comparabilità dei percorsi e introdotto variabili difficilmente controllabili. Per questa ragione, si è optato consapevolmente per un riposizionamento metodologico, orientato a un approccio esplorativo e interpretativo, capace di accogliere la discontinuità e la non linearità dei percorsi come dati significativi dell'esperienza, piuttosto che come distorsioni da correggere. Tale scelta, lungi dal rappresentare un limite, ha consentito di assumere la complessità organizzativa e temporale del Servizio come parte integrante dell'oggetto di indagine, rafforzando la coerenza tra disegno di ricerca, contesto istituzionale e natura situata dei processi formativi osservati.

7.2 Le proposte di incremento della formazione degli studenti-tutor alla pari

Alla luce dei risultati della ricerca, un ambito di particolare rilievo per il potenziamento del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA di Roma Tre riguarda la strutturazione di percorsi formativi specificamente orientati

allo sviluppo della autoriflessività degli studenti-tutor, intesa non come competenza accessoria, ma come dimensione costitutiva dell'agire educativo in contesti inclusivi. Come descritto nei capitoli precedenti, i bisogni formativi emersi dalle narrazioni autoriflessive non rinviano primariamente a carenze di tipo tecnico-operativo, bensì alla necessità di disporre di spazi, tempi e dispositivi che consentano di elaborare in modo intenzionale l'esperienza vissuta nel tutorato.

In questa prospettiva, si propone l'introduzione di una formazione autoriflessiva strutturata, centrata sull'uso della scheda SANA e degli eventi critici che da essa emergono come materiale formativo privilegiato. Tali eventi, lungi dall'essere interpretati come anomalie o difficoltà da rimuovere, vengono assunti come snodi pedagogicamente significativi, capaci di rendere visibili dilemmi, tensioni e decisioni implicite nell'agire tutoriale. La formazione proposta si fonda, dunque, su una logica di apprendimento esperienziale e autoriflessivo, in continuità con le prospettive che riconoscono nel confronto critico con l'esperienza una leva fondamentale per lo sviluppo della competenza tutoriale.

Un primo elemento qualificante della proposta riguarda l'introduzione di attività laboratoriali di simulazione autoriflessiva, realizzate a partire dagli eventi critici narrati dagli stessi studenti-tutor e assegnati in ordine casuale. Tali situazioni non coincidono con quelle direttamente sperimentate dalla coppia di lavoro, ma vengono selezionate a monte tra gli eventi critici emersi dalle schede SANA, proprio al fine di proporre agli studenti-tutor scenari per loro non familiari. In tali attività, i tutor, organizzati in coppia o in piccoli gruppi, sono invitati a "mettere in scena" situazioni realmente vissute nel tutorato, descritte in forma narrativa nelle schede SANA compilate dai colleghi tutor. Nello specifico, all'interno dell'attività di simulazione, uno studente-tutor assume il ruolo di tutor, mentre l'altro è chiamato a interpretare il punto di vista del *tutee*. La riproposizione in forma simulata di situazioni "sconosciute" consente così di far esperire intenzionalmente l'indeterminatezza dell'agire educativo, sollecitando i tutor a interrogarsi su come agirebbero in contesti non prevedibili e a riflettere sulle scelte compiute, sottraendole alla pressione dell'azione reale. La simulazione non ha finalità valutative né addestrative, ma si configura come spazio protetto di esplorazione, in cui i tutor possono sperimentare possibili modalità di azione, confrontarsi su scelte

alternative e riflettere sulle implicazioni relazionali ed educative delle decisioni assunte.

Il valore formativo della simulazione risiede, pertanto, nella possibilità di sottrarre l'evento critico alla pressione della presenza dello studente tutorato, consentendo un distanziamento temporale ed emotivo che favorisce l'autoriflessione.

A tali momenti di simulazione si affianca un tempo dedicato alla scrittura autoriflessiva, in cui la compilazione della scheda SANA non avviene come restituzione frettolosa dell'accaduto, ma come esito di un processo di rielaborazione individuale e dialogica in un tempo dilatato. La possibilità di "prendersi tempo" per la scrittura, dopo aver discusso e reinterpretato l'evento critico con altri tutor, rafforza la funzione epistemica della SANA come strumento di pensiero e non come mero supporto documentale. In questo senso, la scrittura diventa parte integrante del percorso formativo, contribuendo a trasformare l'esperienza, seppur simulata, in conoscenza condivisibile e a rendere nominabili bisogni formativi che altrimenti potrebbero rimanere impliciti (Demetrio, 1996; Mortari, 2007; De Angelis, 2016). Un ulteriore elemento della proposta riguarda la creazione di spazi strutturati di riflessione tra pari, finalizzati a sostenere la dimensione collettiva dell'apprendimento riflessivo. La ricerca ha mostrato come molti bisogni formativi emergano non solo dall'esperienza individuale, ma dal confronto con altri tutor, attraverso il riconoscimento di difficoltà comuni, di strategie condivise e di differenti modalità di interpretare situazioni analoghe. In questa direzione, la riflessione tra tutor assume una funzione di normalizzazione pedagogica delle difficoltà, contrastando il rischio di vissuti di isolamento o di inadeguatezza e favorendo la costruzione di una comunità di pratica riflessiva.

All'interno di tale cornice si colloca la proposta della creazione di una pagina *online* dedicata, sviluppata in ambiente *Moodle-Formonline* del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, come spazio collettivo di supporto alla formazione riflessiva dei tutor. La pagina è strutturata secondo una sequenza intenzionale che accompagna progressivamente gli studenti-tutor dalla rielaborazione dell'esperienza individuale al confronto collettivo. In particolare, l'organizzazione degli spazi digitali, articolati in sezioni dedicate ai materiali teorici, agli eventi critici, alla riflessione condivisa e agli "errori fruttuosi", risponde

all'esigenza di rendere visibile e praticabile una prospettiva in cui l'apprendimento nasce dall'interazione tra esperienze, riflessioni e saperi situati.

La pagina, denominata "Formazione Tutor", è concepita come ambiente digitale che si integra con la formazione autoriflessiva degli studenti-tutor e si articola in una sequenza di sezioni che rispondono a una precisa intenzionalità pedagogica. L'organizzazione degli spazi non è casuale, ma riflette la progressione dal piano informativo e identitario a quello riflessivo e metariflessivo, in coerenza con i processi emersi dalla ricerca.

La sezione introduttiva ospita due forum con funzioni differenti ma complementari. Il forum "Annunci" (Figura 1) è dedicato alla comunicazione delle informazioni organizzative relative al lavoro del gruppo, quali incontri di formazione, momenti di supervisione, attività condivise ed eventi di interesse. Questo spazio assolve a una funzione di cornice e di orientamento, contribuendo a rendere trasparenti tempi, impegni e aspettative, e sostenendo una dimensione di responsabilità condivisa all'interno del gruppo dei tutor.



Figura 1 – Forum “Annunci”

Accanto a esso, il forum “About us” (Figura 2) è pensato come spazio di presentazione e di riconoscimento reciproco. Qui gli studenti-tutor possono scegliere di presentarsi al gruppo attraverso modalità espressive non convenzionali come ad esempio testi narrativi, immagini, riferimenti musicali o poetici, favorendo una conoscenza che non si limita ai ruoli formali, ma valorizza le dimensioni personali e simboliche dell'identità.



Figura 2 – Forum “About us”

Il cuore della pagina è rappresentato dalla “Sezione Riflettiamo” (Figura 3), configurata come spazio di comunicazione asincrona e di confronto riflessivo tra pari. In questa sezione, strutturata come forum di discussione, gli studenti-tutor possono intervenire in momenti diversi, leggere i contributi degli altri e costruire progressivamente un dialogo collettivo attorno alle esperienze di tutorato. La comunicazione asincrona consente di rispettare i tempi individuali della riflessione, evitando la pressione dell’immediatezza e favorendo interventi più meditati e argomentati.



Figura 3 – “Sezione Riflettiamo”

All’interno di tale Sezione sono presenti quattro forum tematici, i cui titoli, volutamente colloquiali e non formali, rispondono a una precisa scelta pedagogica: abbassare la soglia di accesso alla partecipazione, favorendo il coinvolgimento spontaneo e contrastando il rischio di un linguaggio percepito come giudicante o eccessivamente formalizzato. Tali denominazioni non semplificano i contenuti, ma intendono rendere abitabile lo spazio riflessivo, incoraggiando l’espressione di vissuti autentici.

Il forum “Relazioni pericolose” (Figura 4) è dedicato alla condivisione di problematiche relative agli aspetti emotivo-relazionali del tutorato, offrendo uno

spazio per riflettere sulle dinamiche interpersonali, sulle difficoltà incontrate nella relazione con gli studenti tutorati e sulle implicazioni affettive del ruolo.



Figura 4 – Forum “Relazioni pericolose”

Il forum “Gestione eventi critici” (Figura 5) è pensato per accogliere riflessioni su situazioni problematiche di natura pratico-didattica, consentendo di discutere scelte operative, dilemmi decisionali e strategie adottate in contesti complessi.



Figura 5 – Forum “Gestione eventi critici”

Il forum “Autovalutazione e riflessività” (Figura 6) è stato elaborato come spazio in cui rendere visibili i percorsi di consapevolezza maturati grazie alla pratica autoriflessiva, valorizzando apprendimenti, trasformazioni e conquiste personali.



Figura 6 – Forum “Autovalutazione e riflessività”

Infine, il forum “Errore educativo” (Figura 7) invita a condividere episodi di errore che si sono rivelati fruttuosi per la pratica tutoriale, contribuendo a una rilettura pedagogica dell’errore non come fallimento, ma come occasione di apprendimento.



Figura 7 – Forum “Errore educativo”

La scelta dei temi dei forum non è arbitraria, ma si fonda sulle categorie emerse dall’analisi delle scritture autoriflessive raccolte nel corso della ricerca, traducendo tali categorie in spazi di riflessione accessibili e riconoscibili per gli studenti-tutor. L’ambiente digitale, in tal senso, diventa un prolungamento coerente del percorso di ricerca, in cui i risultati non vengono semplicemente restituiti, ma rielaborati in chiave formativa.

Completa la struttura della pagina la cartella denominata “Prospettiva coevolutiva” (Figura 8), concepita come spazio aperto di condivisione e autoformazione (e come omaggio implicito alla figura di Andrea Canevaro). In questa sezione, gli studenti-tutor possono inserire e consultare materiali ritenuti utili per il proprio percorso e per quello dei colleghi, contribuendo alla costruzione di un patrimonio condiviso di risorse. La logica sottesa è quella di una formazione intesa come processo co-costruito, in cui i saperi non vengono trasmessi dall’alto, ma emergono dall’interazione tra esperienze, riflessioni e contributi individuali.

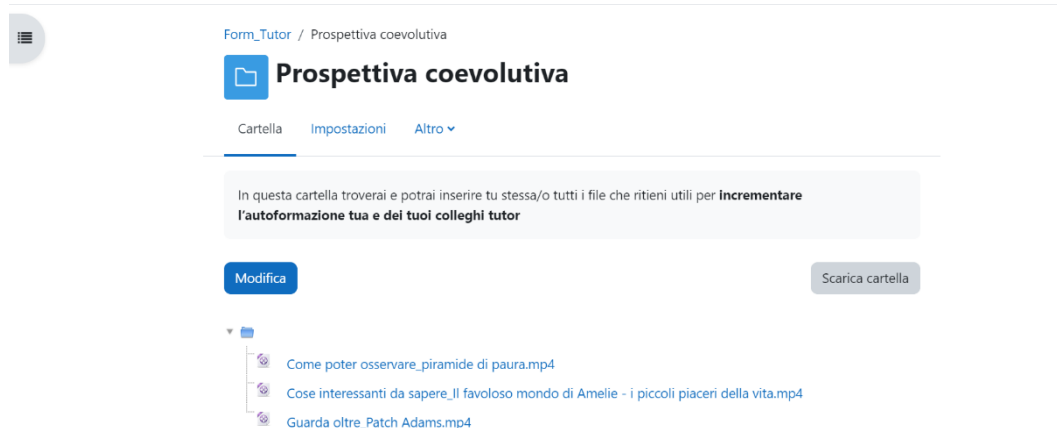


Figura 8 – Cartella “Prospettiva coevolutiva”

La piattaforma, concepita come ambiente formativo e non come semplice *repository*, offre agli studenti-tutor uno spazio di riferimento stabile in cui ritornare sulle esperienze vissute, confrontarsi con i pari e riconoscere l’evoluzione delle proprie rappresentazioni del ruolo. In tal senso, l’ambiente *online* non sostituisce i momenti formativi in presenza, ma li integra e li prolunga, contribuendo a costruire una cornice formativa coerente con la natura processuale e non lineare dell’autoriflessività.

Nel loro insieme, le proposte delineate configurano un modello di incremento della formazione degli studenti-tutor alla pari che non introduce nuovi adempimenti, ma riposiziona dispositivi già esistenti (la simulazione, la scrittura autoriflessiva, il confronto tra pari, l’uso di ambienti digitali) all’interno di un progetto formativo unitario, orientato alla valorizzazione dell’esperienza e all’emersione costante nel tempo dei bisogni formativi dei tutor. Tale proposta, pur riferendosi al contesto specifico del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA dell’Università Roma Tre, si presenta come ipotesi progettuale trasferibile, a condizione che venga adattata alle specificità istituzionali e sostenuta da un chiaro investimento delle risorse istituzionali messe a disposizione dai diversi Atenei.

7.3 I criteri di utilizzo della scheda SANA per la formazione degli studenti-tutor

La *Scheda autoriflessiva narrativa e argomentativa* (SANA) si configura, alla luce della presente ricerca, come un dispositivo formativo complesso, la cui funzione non può essere ricondotta né alla rilevazione delle competenze né a una logica valutativa dell’agire tutoriale. Come già largamente approfondito, la SANA non è stata utilizzata per misurare prestazioni, certificare livelli di efficacia o comparare esiti individuali, ma come strumento di attivazione intenzionale della autoriflessività e, al contempo, di emersione e denominazione dei bisogni formativi degli studenti-tutor alla pari.

In questa prospettiva, la scrittura autoriflessiva guidata proposta dalla SANA assume una funzione eminentemente pedagogica, in quanto consente di trasformare l'esperienza vissuta nel tutorato in oggetto di pensiero. Attraverso la narrazione, gli studenti-tutor sono messi nella condizione di interrogare il proprio agire, di renderne espliciti i presupposti impliciti e di confrontarsi con l'indeterminatezza che caratterizza le situazioni educative reali, sottraendole alla logica dell'immediatezza e della risposta automatica.

Accanto alla funzione autoriflessiva, la SANA ha mostrato di svolgere un ruolo rilevante nella rilevazione dei bisogni formativi, intesi non come carenze da colmare dall'esterno, ma come dimensioni emergenti dall'esperienza e rese visibili attraverso il lavoro di scrittura. I bisogni formativi che affiorano nelle narrazioni non precedono l'esperienza, né possono essere definiti a priori, ma prendono forma nel momento in cui i tutor cercano di dare senso alle difficoltà incontrate, ai dilemmi vissuti e alle scelte compiute nell'agire tutoriale. In questo senso, la SANA opera come dispositivo di mediazione tra vissuto ed elaborazione critica, consentendo di nominare bisogni che, in assenza di uno spazio autoriflessivo strutturato, resterebbero spesso impliciti o inespressi.

La funzione di rilevazione dei bisogni formativi non si colloca dunque su un piano diagnostico o classificatorio, ma si iscrive in una logica interpretativa e formativa, in cui il bisogno non è dato oggettivo da misurare, bensì costruzione situata che emerge dall'incontro tra soggetto, contesto e pratica. Tale impostazione è coerente con una concezione della formazione che riconosce nel disagio cognitivo ed emotivo, nelle incertezze e nelle ambivalenze, non elementi patologici da neutralizzare, ma segnali di processi di apprendimento in atto. La SANA, in questo senso, non si limita a raccogliere tracce dell'esperienza, ma contribuisce a orientare lo sguardo dei tutor verso ciò che, nell'esperienza stessa, richiede ulteriori spazi di comprensione, approfondimento e accompagnamento.

Alla luce di questi elementi, i criteri di utilizzo della SANA proposto in questo capitolo non intendono normare rigidamente le modalità di impiego dello strumento, né proporre un modello replicabile in senso tecnico. Esso si configura piuttosto come una cornice orientativa, fondata sui risultati della ricerca, che mira a sostenere un uso formativo e riflessivo della scrittura autoriflessiva nei Servizi di

tutorato universitario. In tale cornice, la SANA diventa uno strumento capace di tenere insieme riflessività, riconoscimento del ruolo educativo e rilevazione dei bisogni formativi, offrendo alle istituzioni universitarie un dispositivo flessibile, adattabile a contesti diversi, purché inserito all'interno di un progetto pedagogico coerente e intenzionalmente orientato all'inclusione.

In continuità con sua la funzione autoriflessiva e di emersione dei bisogni formativi appena delineata, le presenti indicazioni di utilizzo della scheda SANA si fondano su alcune finalità pedagogiche esplicite, che ne orientano l'impiego all'interno dei percorsi di formazione degli studenti-tutor. In primo luogo, la SANA è pensata come strumento di accompagnamento alla costruzione di una postura riflessiva, intesa non come abilità tecnica, ma come disposizione a interrogare criticamente il proprio agire educativo. Tale finalità risponde all'esigenza, emersa con chiarezza dalla ricerca, di sostenere i tutor nel riconoscimento progressivo del proprio ruolo, aiutandoli a passare da una concezione prevalentemente operativa del tutorato a una lettura più consapevole e problematizzata dell'esperienza.

Una seconda finalità riguarda la possibilità di rendere visibili e nominabili i bisogni formativi che emergono dall'agire tutoriale, evitando che essi restino confinati a vissuti individuali non elaborati. L'uso sistematico della SANA consente infatti di trasformare le difficoltà incontrate, i dilemmi decisionali e le incertezze relazionali in oggetti di riflessione condivisibile, favorendo un passaggio dal piano dell'esperienza implicita a quello dell'elaborazione consapevole. In questa prospettiva, il bisogno formativo non viene interpretato come mancanza o deficit, ma come segnale di un processo di apprendimento in corso, che richiede tempo, accompagnamento e spazi di rielaborazione (Mortari, 2007).

Una terza finalità della stesura dei presenti criteri di utilizzo della SANA riguarda il sostegno all'elaborazione dell'indeterminatezza dell'agire educativo, dimensione che la letteratura riconosce come costitutiva delle pratiche professionali in ambito educativo. Le situazioni affrontate dagli studenti-tutor, in particolare nel lavoro con studenti con disabilità e con DSA, sono spesso caratterizzate da ambiguità, imprevedibilità e assenza di soluzioni predefinite. In questo senso, la SANA non fornisce risposte, ma crea le condizioni per interrogare le scelte compiute, per esplorare alternative possibili e per riflettere sui criteri che orientano l'azione,

contribuendo a sviluppare una maggiore consapevolezza dei margini e dei limiti dell'intervento educativo.

Tali finalità si traducono operativamente in un utilizzo della SANA che non è né occasionale né emergenziale, ma inserito all'interno di un percorso formativo intenzionale, in cui la scrittura autoriflessiva deve essere configurata come pratica ricorrente. La reiterazione dello strumento nel tempo consente infatti di cogliere trasformazioni nelle rappresentazioni del ruolo, di monitorare l'evoluzione dei bisogni formativi percepiti e di sostenere una riflessività che si costruisce progressivamente, attraverso il confronto continuo tra esperienza, scrittura e rielaborazione.

I presenti criteri di utilizzo non vogliono definire tempi rigidi o modalità standardizzate di applicazione della SANA, ma individuare alcune condizioni di senso che ne rendono possibile un impiego formativo: la chiarezza delle finalità, la non valutatività dello strumento, la presenza di spazi di restituzione e confronto, e il riconoscimento istituzionale del tempo dedicato alla riflessione come parte integrante dell'attività tutoriale. È all'interno di tali condizioni che la SANA può esprimere pienamente il proprio potenziale formativo, evitando il rischio di essere percepita come adempimento burocratico o come esercizio autoreferenziale.

In termini operativi, i criteri di utilizzo della scheda SANA possono essere descritti come un percorso articolato in fasi interconnesse, che non si succedono in modo rigidamente lineare, ma si alimentano reciprocamente nel tempo. Una prima fase riguarda l'attivazione della scrittura autoriflessiva, che non coincide necessariamente con l'immediatezza dell'evento vissuto, ma si colloca in un tempo successivo, deliberatamente sottratto alla pressione dell'azione. Tale scelta risponde all'esigenza di favorire un distanziamento autoriflessivo che consenta agli studenti-tutor di riorganizzare l'esperienza, selezionare ciò che appare significativo e avviare un processo di attribuzione di senso. In questa fase, la SANA funge da cornice orientativa, offrendo domande aperte che guidano la riflessione senza vincolarla a risposte attese o a schemi interpretativi predefiniti.

Segue una fase di rielaborazione individuale, in cui la scrittura consente allo studente-tutor di sostare sull'esperienza, interrogandone le implicazioni emotive, relazionali e decisionali. È in questo passaggio che la SANA mostra con particolare

evidenza la propria funzione di rilevazione dei bisogni formativi: le difficoltà incontrate, le incertezze espresse e le domande che emergono non vengono semplicemente registrate, ma diventano oggetto di consapevolezza e di problematizzazione.

Una fase ulteriore riguarda la rielaborazione collettiva delle scritture autoriflessive, che può avvenire in contesti differenti: momenti di formazione in presenza, attività di simulazione, spazi di confronto tra pari o ambienti digitali dedicati. In questa fase, la SANA diventa un dispositivo di mediazione dialogica, capace di sostenere il passaggio dal piano individuale a quello intersoggettivo. Il confronto tra tutor permette infatti di riconoscere ricorrenze, differenze e tensioni comuni, favorendo una lettura meno solipsistica dell'esperienza e contribuendo alla costruzione di significati condivisi. Tale dimensione collettiva risponde anche all'esigenza, emersa dalla ricerca, di contrastare vissuti di isolamento e di responsabilizzazione eccessiva, restituendo al tutorato la sua natura di pratica educativa situata e relazionale.

All'interno di questa dinamica, la reiterazione dell'uso della SANA assume un ruolo cruciale. L'impiego ripetuto dello strumento nel corso dell'esperienza tutoriale consente infatti di cogliere trasformazioni progressive nelle rappresentazioni del ruolo, nelle modalità di lettura delle situazioni critiche e nella formulazione dei bisogni formativi. La SANA non fotografa uno stato, ma accompagna un processo, rendendo visibile il carattere evolutivo della autoriflessività e offrendo elementi utili per orientare, *in itinere*, le scelte formative e di accompagnamento (Mortari, 2007).

Una fase conclusiva, ma non terminale, riguarda la restituzione formativa delle riflessioni emerse, che non coincide con una valutazione dei singoli tutor, bensì con un utilizzo pedagogico delle tracce riflessive raccolte. In questa prospettiva, le scritture prodotte attraverso la SANA possono informare la progettazione di momenti di formazione mirati, di attività di simulazione o di spazi di supervisione, contribuendo a costruire percorsi formativi maggiormente aderenti ai bisogni effettivamente emersi dall'esperienza. È in questo senso che lo strumento consente di tenere insieme riflessione individuale, apprendimento collettivo e progettazione formativa, evitando una separazione artificiale tra ricerca, formazione e Servizio.

Un aspetto rilevante dell'utilizzo della scheda SANA riguarda la sua potenziale trasferibilità ad altri contesti universitari, che va tuttavia intesa in termini di adattabilità pedagogica e non di replicabilità meccanica. I risultati della ricerca mostrano infatti come l'efficacia formativa della SANA non dipenda dall'applicazione standardizzata dello strumento, bensì dalle condizioni di senso entro cui esso viene inserito e dalla postura con cui viene proposto. In questa prospettiva, ciò che può essere trasferito non è tanto una sequenza operativa rigida, quanto la logica formativa sottesa al dispositivo, fondata sulla valorizzazione dell'esperienza, sulla autoriflessività guidata e sull'emersione dei bisogni formativi come esito di un processo interpretativo.

La trasferibilità della proposta risulta inoltre strettamente connessa alla presenza di altri dispositivi di accompagnamento, quali momenti di confronto tra pari, spazi di supervisione pedagogica o ambienti digitali dedicati, che consentano di sostenere l'autoriflessione nel tempo. In assenza di tali condizioni, il rischio è che la SANA venga ridotta a esercizio individuale o a pratica episodica, perdendo la propria funzione generativa.

In questa prospettiva, la proposta si configura come una cornice orientativa per le Università interessate a sviluppare percorsi di formazione autoriflessiva nel tutorato, offrendo criteri e principi di fondo piuttosto che indicazioni prescrittive. Tale apertura rappresenta un elemento di forza del dispositivo, poiché consente di rispettare la pluralità dei contesti istituzionali e di valorizzare le pratiche locali, mantenendo al contempo una coerenza pedagogica fondata sui risultati della ricerca.

L'utilità dell'utilizzo dello strumento risiede dunque nella possibilità di sostenere un passaggio fondamentale, spesso trascurato nei servizi di tutorato universitario: quello che conduce dall'esperienza vissuta alla sua elaborazione pedagogica. Alla luce di questi elementi, non può essere inteso come uno strumento neutro o autosufficiente, ma come parte integrante di un progetto pedagogico più ampio, che riconosce valore formativo al tempo della riflessione e ne legittima l'uso all'interno dell'organizzazione dei Servizi. È proprio questa collocazione istituzionale a determinare la possibilità che la SANA svolga la funzione per cui è stata pensata:

sostenere processi di consapevolezza, orientare la formazione e accompagnare gli studenti-tutor nel riconoscimento progressivo del proprio ruolo educativo.

In questa prospettiva, l'utilizzo della SANA rappresenta un punto di snodo tra ricerca, formazione e organizzazione dei Servizi, offrendo alle università uno strumento per interrogare criticamente le proprie pratiche di tutorato e per ripensarne le modalità formative. Tale snodo non produce automaticamente cambiamenti strutturali, ma rende disponibili elementi di comprensione e di orientamento che possono informare le scelte istituzionali. È su questo piano, più che su quello dell'efficacia immediata, che si colloca il contributo dello strumento proposto, preparando il terreno per una riflessione più ampia sul ruolo della *governance* universitaria nella promozione di dispositivi formativi autoriflessivi e inclusivi.

7.4 Le implicazioni per la *governance* universitaria

I risultati emersi dalla ricerca rendono evidente come il tutorato universitario per studenti con disabilità e con DSA non possa essere compreso unicamente entro una logica di servizio o di supporto organizzativo, ma interroghi in modo diretto la responsabilità pedagogica dell'istituzione universitaria. In questa prospettiva, la *governance* non è chiamata soltanto a garantire il funzionamento dei servizi esistenti, ma a interrogare le condizioni attraverso cui tali servizi producono, o ostacolano, processi formativi significativi. Ciò implica uno spostamento dello sguardo dal piano della gestione a quello della cura dei contesti di apprendimento, riconoscendo che le pratiche inclusive non si esauriscono nell'erogazione di interventi mirati, ma incidono sulla qualità delle esperienze educative che attraversano l'Ateneo nel suo insieme.

Il tutorato si configura infatti come un dispositivo che attiva ruoli educativi, sollecita posture autoriflessive e rende visibili bisogni formativi che non possono essere ricondotti esclusivamente alla sfera individuale degli studenti-tutor. Le narrazioni autoriflessive mostrano come difficoltà, incertezze e dilemmi emergano dall'incontro tra soggetti, contesti e vincoli organizzativi, restituendo alla *governance* informazioni preziose sul funzionamento concreto dei Servizi.

Un nodo centrale che interpella direttamente la *governance* riguarda la legittimazione pedagogica istituzionale della autoriflessività. I risultati della ricerca mostrano come dispositivi quali la scheda SANA possano sostenere processi autoriflessivi significativi solo se inseriti in un progetto formativo intenzionale e riconosciuti come parte integrante dell'attività tutoriale. In questo quadro, la *governance* è chiamata a riconoscere il tempo della autoriflessione come tempo formativo legittimo, evitando che esso venga relegato a pratica informale o affidato esclusivamente alla disponibilità individuale dei tutor.

L'assunzione della autoriflessività come dimensione strutturale del tutorato implica inoltre una ridefinizione del modo in cui l'istituzione interpreta i bisogni formativi che emergono dall'esperienza.

In questa prospettiva, assume particolare rilievo il valore delle sperimentazioni situate, come quella realizzata nel contesto dell'Università Roma Tre. La *governance* è chiamata a leggere queste sperimentazioni come dispositivi esplorativi, capaci di produrre conoscenza sui processi formativi in atto e di rendere visibili sia le potenzialità sia le criticità dei servizi.

Un ulteriore aspetto che interpella la *governance* riguarda la sostenibilità pedagogica dei dispositivi attivati. Accanto alle questioni organizzative ed economiche, emerge infatti la necessità di interrogare le condizioni che rendono sostenibile nel tempo l'investimento sull'autoriflessività. L'attivazione di processi autoriflessivi intensi, se non adeguatamente accompagnata, può generare sovraccarico emotivo o vissuti di esposizione nei tutor, rischiando di compromettere il valore formativo dell'esperienza. In questo senso, la *governance* è chiamata a garantire spazi di supervisione e di accompagnamento pedagogico, riconoscendo che l'autoriflessività, per essere formativa, deve essere sostenuta e condivisa, e non lasciata alla sola responsabilità individuale.

Nel complesso, le implicazioni emerse suggeriscono che la *governance* universitaria non possa limitarsi a un ruolo di regolazione amministrativa o di coordinamento dei servizi, ma sia chiamata ad assumere una postura pedagogica, capace di apprendere dalle pratiche e di interrogare criticamente le proprie scelte.

7.5 I suggerimenti per ricerche future sul tema

La presente ricerca, per il suo carattere teorico-riflessivo ed esplorativo, non si propone di fornire risposte definitive né modelli trasferibili in senso prescrittivo, ma di aprire spazi di interrogazione sui processi formativi che attraversano il tutorato universitario per studenti con disabilità e con DSA. In questa prospettiva, i suggerimenti per ricerche future non si configurano come indicazione di ciò che manca, bensì come sviluppo coerente delle piste di senso emerse dall'analisi, nella consapevolezza che la conoscenza pedagogica si costruisce attraverso un dialogo continuo tra esperienza, riflessione e ricerca.

Un primo ambito di approfondimento riguarda i processi autoriflessivi attivati nel tutorato universitario, intesi non come esiti misurabili, ma come dinamiche situate che si sviluppano nel tempo e in relazione a specifiche condizioni formative. I risultati emersi suggeriscono di orientare possibili ricerche future a indagare non tanto se l'autoriflessività produca effetti, quanto piuttosto come essa prende forma, in quali momenti dell'esperienza tutoriale si intensifica e quali dispositivi ne favoriscono o ne ostacolano l'attivazione. Studi futuri potrebbero esplorare con maggiore profondità i tempi dell'autoriflessione, le soglie di accesso alla consapevolezza e il ruolo dei contesti di accompagnamento, contribuendo a una comprensione più articolata della autoriflessività come pratica formativa coltivata e non spontanea.

Un ulteriore filone di indagine riguarda la scrittura autoriflessiva come oggetto di ricerca in sé, e non solo come strumento di raccolta dati. Le scritture prodotte attraverso dispositivi come la SANA offrono infatti un materiale ricco per analisi discorsive e semantiche volte a esplorare le trasformazioni nei linguaggi, nei modi di argomentare l'esperienza e nei marcatori di consapevolezza riflessiva. Approfondimenti di questo tipo potrebbero contribuire a chiarire come la scrittura partecipi ai processi di apprendimento dall'esperienza e in che modo la reiterazione della pratica autoriflessiva incida sulla capacità di problematizzare l'agire educativo.

Un ambito di approfondimento ulteriore, strettamente connesso alle questioni sollevate dalla presente ricerca, riguarda la possibilità di mettere in relazione le

percezioni dei tutor con quelle degli studenti tutorati, al fine di esplorare come l'esperienza del tutorato venga interpretata dai diversi soggetti coinvolti nella relazione educativa. Indagare congiuntamente i vissuti, le rappresentazioni e le aspettative di tutor e *tutee* consentirebbe di cogliere eventuali convergenze, disallineamenti o zone di opacità nella comprensione reciproca del processo tutoriale, offrendo una lettura più articolata, non solo dell'applicazione dello strumento SANA ma anche della qualità inclusiva delle pratiche messe in atto. Un tipo di ricerca così strutturata potrebbe contribuire a mettere in luce in che modo le posture autoriflessive dei tutor incidano effettivamente sull'esperienza percepita dagli studenti tutorati e, viceversa, come le modalità attraverso cui gli studenti vivono il supporto ricevuto possano costituire un ritorno significativo per l'analisi critica dell'agire tutoriale.

Il tutorato universitario per studenti con disabilità e con DSA può essere assunto come osservatorio privilegiato delle politiche inclusive, offrendo un punto di vista situato sulle tensioni tra principi dichiarati e pratiche effettive. Ricerche future potrebbero utilizzare il tutorato come lente per leggere il funzionamento dei Servizi, le dinamiche organizzative e le culture istituzionali che attraversano l'Università, mettendo in luce come le politiche inclusive si traducano, o si trasformino, nelle pratiche quotidiane. In questo senso, il tutorato diventa uno spazio significativo per interrogare non solo gli studenti, ma l'Istituzione nel suo complesso.

A tale proposito, risultano particolarmente promettenti anche approcci comparativi e contestuali, orientati a esplorare come diversi Atenei organizzino i Servizi di tutorato e quali condizioni favoriscano l'attivazione di dispositivi formativi autoriflessivi. Tali confronti non dovrebbero essere finalizzati alla costruzione di classifiche o di modelli di eccellenza, ma alla comprensione delle relazioni tra contesto, organizzazione e pratiche educative, nel rispetto delle specificità istituzionali e culturali di ciascun ambiente universitario.

Conclusioni

La presente ricerca si è sviluppata a partire dall'esigenza di interrogare il Servizio di tutorato universitario per studenti con disabilità e con DSA non come risposta orientata alla compensazione delle difficoltà che tali studenti possono incontrare all'interno del percorso accademico, ma come spazio pedagogico complesso, attraversato da pratiche situate e processi formativi che coinvolgono una pluralità di soggetti ognuno connotato dalla propria specificità di esigenze. In questo senso, l'obiettivo della tesi non è stato quello di valutare l'efficacia del tutorato né di misurarne gli esiti in termini di successo accademico, ma di esplorarne le dimensioni educative meno visibili che prendono forma al suo interno, assumendo come punto di osservazione privilegiato l'esperienza e le narrazioni autoriflessive degli studenti-tutor alla pari.

L'attenzione rivolta ai processi autoriflessivi ha consentito di spostare lo sguardo dall'azione tutoriale intesa come insieme di compiti operativi da adempiere a una lettura più articolata dell'agire tutoriale, restituendone le complessità relazionali e l'indeterminatezza delle situazioni che la caratterizzano. Dai dati raccolti mediante le scritture autoriflessive, i *focus group* e l'osservazione partecipante è stato possibile delineare una rappresentazione del tutorato come uno spazio di apprendimento significativo anche per chi svolge il ruolo di tutor, nel quale si attivano interrogativi sul proprio posizionamento all'interno della relazione tutoriale, sulle responsabilità educative assunte e sui limiti dell'intervento che in ogni specifica situazione è possibile agire. In tale prospettiva, il tutorato emerge come luogo in cui i tutor non solo introducono competenze, ma dove si costruiscono significati, si rielaborano vissuti e si negoziano continuamente posture educative.

Un contributo rilevante della ricerca riguarda la rilettura del concetto di bisogno formativo che viene interpretato come dimensione che, perché possa essere realmente fonte di indirizzo di una formazione efficace e situata per i tutor, deve emergere dall'esperienza. I bisogni che affiorano nelle narrazioni degli studenti-tutor prendono forma e diventano dicibili nel momento in cui l'esperienza viene sottoposta a un processo di autoriflessione mediante l'utilizzo della *Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa* (SANA) costruita ad hoc per la presente

ricerca. Un elemento ulteriormente innovativo della presente ricerca risiede nell'aver messo in relazione il concetto di bisogno formativo, la pratica dell'autoriflessione e la costruzione di una particolare figura di studente-tutor alla pari elaborata in maniera originale dal presente lavoro, ossia la figura del *tutor autoriflessivo inclusivo*. Se si pone come assunto che il bisogno formativo si iscrive in una dimensione che prende forma solo quando l'esperienza viene resa pensabile attraverso pratiche autoriflessive strutturate, l'utilizzo della scheda SANA non rappresenta soltanto un supporto metodologico, ma un vero e proprio dispositivo formativo capace di sostenere l'emersione dei bisogni e di orientare processi di consapevolezza professionale; la nozione di *tutor autoriflessivo inclusivo*, così come elaborata in questo lavoro, consente di tenere insieme questi livelli, riconoscendo nel tutor un soggetto capace di riflettere sull'esperienza, di interrogare criticamente il proprio agire e di contribuire attivamente alla costruzione di una cultura inclusiva all'interno del sistema universitario.

La consapevolezza che emerge da tale lavoro è che la formazione dello studente-tutor alla pari ha bisogno di essere attenzionata e qualificata proprio per il ruolo che il tutor riveste per la reale diffusione di una cultura inclusiva e, in tal senso, il bisogno formativo si configura come segnale di un processo di apprendimento in corso, che richiede tempo, accompagnamento e spazi di elaborazione dedicati e strutturati. Tale scelta è mirata a superare l'idea che la formazione dei tutor possa essere semplicemente ridotta ad approcci addestrativi o prescrittivi rispetto alle competenze da sviluppare e ai contenuti da padroneggiare per accompagnare lo studente tutorato nel suo percorso formativo, aprendo invece alla possibilità di progettare percorsi di formazione per gli studenti-tutor alla pari maggiormente aderenti alle indagini soggettive che emergono dal fare esperienza e che diventano materiale essenziale per qualificare il lavoro tutoriale. Inoltre, l'utilizzo reiterato nel tempo della scheda SANA ha permesso agli studenti-tutor di sviluppare una maggiore consapevolezza del ruolo e dell'identità tutoriale e, agevolando, in tal modo, le pratiche di supporto, ha confermato il valore della pratica autoriflessiva come processo formativo intenzionale, capace di sostenere la costruzione di posture educative inclusive e di orientare l'agire tutoriale in contesti caratterizzati da complessità e indeterminatezza.

In questo quadro, l'esperienza del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA dell'Università Roma Tre ha rappresentato un contesto privilegiato di osservazione in quanto spazio di sperimentazione situata. Il dispositivo autoriflessivo introdotto e gli spazi di confronto tra tutor hanno reso possibile un lavoro di ricerca che si è mantenuto in dialogo costante con il contesto. Tale intreccio ha consentito di valorizzare la dimensione esplorativa della ricerca e di restituire una lettura problematizzata del tutorato, attenta tanto alle potenzialità quanto alle tensioni che lo attraversano. L'attivazione dell'autoriflessione rispetto all'agire educativo ha permesso di dare parola ai vissuti di incertezza, fatica o disorientamento, che non devono essere interpretati come esiti negativi, ma come segnali della complessità del compito tutoriale.

Da questa prospettiva è emersa una riflessione più ampia sul ruolo dell'Istituzione e della *governance* Universitaria. Il tutorato alla pari per studenti con disabilità e con DSA non è un dispositivo neutro, ma uno spazio che produce domande formative e che interpella la responsabilità pedagogica dell'Ateneo. Riconoscere il valore formativo del tutorato implica per l'Istituzione non solo investire risorse organizzative, ma legittimare il tempo dell'autoriflessione, sostenere dispositivi di accompagnamento e assumere i bisogni formativi emersi come indicatori utili per orientare le scelte progettuali.

Sul piano scientifico, la ricerca contribuisce a rafforzare una lettura pedagogica dell'inclusione universitaria che si distanzia da approcci assistenzialisti o abilisti. L'inclusione viene qui assunta come processo trasformativo e sistemico, che attraversa i ruoli di tutti gli attori coinvolti all'interno della vita accademica, i linguaggi adottati e le pratiche messe in atto dall'Istituzione. Il tutorato tra pari, in questa prospettiva, si configura come uno spazio privilegiato per osservare tali processi, poiché rende visibili le tensioni tra le norme esplicite e implicite, le aspettative che ne derivano e i vissuti che le abitano, offrendo alla ricerca educativa un terreno fertile di indagine.

Dal punto di vista metodologico, la scelta di un approccio qualitativo a carattere esplorativo, centrato sulle narrazioni autoriflessive, ha consentito di accedere a dimensioni dell'esperienza difficilmente rilevabili attraverso strumenti standardizzati. Tale scelta si è rivelata coerente con l'oggetto di studio e con

l'intento di valorizzare la soggettività come fonte di conoscenza, senza rinunciare al rigore interpretativo. La ricerca non pretende di generalizzare i risultati ottenuti, ma di offrire chiavi di lettura utili per comprendere processi analoghi in contesti diversi, nel rispetto delle specificità istituzionali e culturali di ogni Ateneo.

Più che offrire soluzioni o modelli, la ricerca intende contribuire a una comprensione più profonda dei processi formativi che attraversano l'Università inclusiva, assumendo l'autoriflessività non solo come oggetto di studio, ma come postura epistemica che orienta lo stesso fare ricerca in ambito pedagogico.

Appendice A

Scheda Autoriflessiva Narrativa e Argomentativa (SANA)	
Nome: Cognome: Matricola: Data:	
Descrivi l'esperienza di tutorato odierna	Annota in questa sezione eventuali informazioni o commenti che ti vengono in mente dopo aver compilato la scheda
Eventuali situazioni per te critiche che hai dovuto affrontare	
Quali azioni hai messo in campo per risolvere la situazione critica?	
Sei soddisfatto del tuo operato? (Segna una x accanto alla risposta scelta)	
Sì No In parte	

Se hai risposto no o in parte, cosa pensi che avresti potuto fare di diverso?	
Ti sei sentito preparato da un punto di vista teorico per affrontare la situazione critica odierna? (Segna una x accanto alla risposta scelta)	
Sì No In parte	
Se no o in parte come pensi di reperire le informazioni teoriche necessarie per poter affrontare in maniera migliore una situazione simile in futuro?	
Ti sei sentito preparato da un punto di vista emotivo-relazionale per affrontare la situazione critica odierna? (Segna una x accanto alla risposta scelta)	
Sì No In parte	
Se no o in parte quali risorse emotive pensi possano essere utili per poter affrontare in maniera migliore una situazione simile in futuro?	

Appendice B

Traccia di *Focus Group*

Struttura della traccia

1. Apertura – esperienza complessiva

- Come descrivereste la vostra esperienza di tutorato?
- Quali parole usereste per raccontarla rispetto all’inizio del percorso?

2. Esperienza della scrittura autoriflessiva (SANA)

- Che significato ha avuto per voi compilare la scheda autoriflessiva?
- In che modo la scrittura ha inciso (o meno) sul vostro modo di pensare l’esperienza?
- Avete percepito differenze tra le prime e le successive compilazioni?

3. Consapevolezza del ruolo educativo

- È cambiato il vostro modo di intendere il ruolo di tutor nel tempo?
- Quali aspetti del ruolo vi sembrano oggi più complessi o più chiari?
- Avete avvertito tensioni tra “fare” e “stare nella relazione”?

4. Dimensione emotiva e relazionale

- Quali emozioni emergono più frequentemente nel tutorato?
- La scrittura e il confronto vi hanno aiutato a nominarle o a gestirle?
- In che modo il gruppo e la supervisione hanno inciso su questo piano?

5. Processi riflessivi percepiti

- Vi sentite oggi più capaci di sostare nel dubbio o nell’incertezza?
- Avete notato cambiamenti nel modo di affrontare le difficoltà?
- In che senso, se lo ritenete, l’esperienza vi ha trasformati?

6. Effetti sulla pratica tutoriale

- Ci sono stati cambiamenti concreti nel vostro modo di agire?
- Avete modificato il vostro modo di ascoltare, di intervenire o di porvi nella relazione?
- Cosa portate oggi nel tutorato che prima non avevate?

7. SANA come orientamento del Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA

- Avete percepito che le vostre scritture venissero “ascoltate” dal Servizio?
- In che modo, secondo voi, la SANA può contribuire a migliorare la formazione dei tutor?
- Cosa ritenete importante che il Servizio continui a sostenere?

Chiusura

- C'è qualcosa che sentite di non aver detto e che ritenete importante?
- Se doveste raccontare questa esperienza a un nuovo tutor, cosa direste?

Appendice C

Traccia di osservazione partecipante semi-strutturata

Aree di osservazione

1. Partecipazione e posture nei contesti formativi

- Modalità di presenza (attiva, silenziosa, interrogativa, difensiva).
- Disponibilità a esporsi nel gruppo.
- Differenze tra tutor alla prima esperienza e tutor con maggiore continuità.
- Eventuali cambiamenti osservabili nel tempo.

2. Linguaggi utilizzati per nominare l'esperienza tutoriale

- Lessico prevalente (operativo, relazionale, emotivo, riflessivo).
- Uso di categorie implicite (aiuto, supporto, accompagnamento, responsabilità).
- Presenza di domande, dubbi, incertezze esplicitate verbalmente.
- Evoluzione del linguaggio nel corso del percorso.

3. Rappresentazioni del ruolo di tutor

- Modalità con cui i tutor parlano del proprio ruolo.
- Presenza di narrazioni salvifiche, prestazionali o tecnicistiche.
- Emergere di rappresentazioni più orizzontali e dialogiche della relazione.
- Tensioni tra ruolo di pari e funzione educativa.

4. Dimensione emotiva e affettiva

- Emozioni esplicitate o implicitamente osservabili (frustrazione, coinvolgimento, timore, soddisfazione).
- Modalità di gestione delle emozioni nel gruppo.
- Spazi di legittimazione o rimozione del vissuto emotivo.
- Eventuali segnali di sovra-responsabilizzazione o fatica relazionale.

5. Processi autoriflessivi in atto

- Presenza di autoriflessione sull'azione (racconto dell'evento).
- Presenza di autoriflessione nella/della relazione.
- Capacità di sospendere il giudizio e tollerare l'incertezza.
- Connessioni tra esperienza concreta e riferimenti teorici.

6. Dinamiche di gruppo e funzione della supervisione

- Modalità di ascolto reciproco.
- Uso del gruppo come spazio di risonanza e normalizzazione dei vissuti.
- Funzione della supervisione come contenitore riflessivo.
- Effetti osservabili del confronto tra pari.

Bibliografia

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.

Akkerman, S. F., & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 534–568.

Alexander, R. (2017). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Routledge.

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The ‘double face’ of lifelong learning: Two analytical perspectives on a ‘silent revolution’. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 3–22.

Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile. (2023). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile: Rapporto ASviS 2023*. <https://asvis.it/rapporto-2023/>

Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press.

Álvarez Pérez, P.R. (2005). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa “Velero”. *Revista Contextos Educativos*, 8, 281-293.

ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. ANVUR. <https://www.anvur.it>

Arbizu, F., Lobato, C. & Del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, X, 1, 7-12.

Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., & Hervás-Torres, M. (2020). Evidence-based peer-tutoring program to improve students’ performance at the university. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2190-2202.

Bagnato, K. (2019). *Il tutorato universitario: Una strategia per favorire il successo formativo e lo sviluppo di competenze trasversali*. FrancoAngeli.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Baratto, G., Bosco, M., Caramagna, M., Giraudo, C., Lasala, A., & Vindigni, F. (2021). La realizzazione del corso di formazione per tutor alla pari degli studenti con disabilità e con DSA: Un'esperienza di progettazione universale. In *Atti del MoodleMoot Italia 2021*, 121-126.
- Baxter Magolda, M. B. (2007). *Self-authorship*. Journal of College Student Development.
- Baxter Magolda, M. B. (2014). *Authoring Your Life*. Stylus.
- Beatson, A. and Larkin, I. K. (2010). *Developing reflective practitioners online: the business of blogs in work integrated learning*. Hong Kong: International Conference on Work Related Learning: University-Industry Collaboration for Real Life Education' 2010 World Association of Collaborative Education (WACE) Conference.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). *Understanding teacher identity. An overview of issues in literature and implications for teacher education*. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189.
- Bertagna, G., e Puricelli, E. (2008). *Dalla scuola all'Università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Sovaria Manelli: Rubbettino Editore.
- Biasin, C. (2016). *L'apprendimento riflessivo. Teorie e modelli*. Guerini Scientifica.
- Biesta, G. J. (2015). *Beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Black-Hawkins, K. (2011). Forms of inclusion, forms of evidence. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski, & F. R. Waitoller (Eds.), *Inclusive education: Examining equity on five continents* (pp. 149–165). Harvard Education Press.

Black-Hawkins, K. (2012). Researching inclusive classroom practices: The Framework for Participation. In C. Howell, S. Miles, & N. Singal (Eds.), *Inclusive education: International policy, system and classroom perspectives*. Routledge.

Bocci, F. (2019). Pratiche di osservazione tra pari. Il Microteaching come mediatore per lo sviluppo e l'apprendimento professionale degli insegnanti. In M. Fiorucci (a cura di). *Il Tutor dei docenti neoassunti*. RomaTre-Press.

Bocci, F., Cajola, L. C., & Zucca, S. (2020). Gli studenti con disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian journal of special education for inclusion*, 8(2), 126-146.

Bocci, F. (2022). Il tutor dei docenti neoassunti come figura di sistema nell'ecologia dei processi formativi. Considerazioni a margine di una esperienza formativa e di ricerca. In M. Fiorucci & G. Moretti (a cura di). *La formazione del tutor dei docenti neoassunti. Una prospettiva ecosistemica*. RomaTrE-Press.

Bocci, F., Bulgarelli, A., & Zona, U. (2024). Microteaching and video annotation: mentor teachers' considerations on applied video analysis. In M. Fiorucci, & G. Moretti (a cura di). *The training of mentor teachers for newly hired teachers in Italy. An ecosystemic perspective*. Roma Tre Press.

Bochicchio, F. (2012). *Il bisogno di formazione. Teorie e pratiche*. Carocci editore.

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2^aed.). CSIE.

Booth, T. y Ainscow. M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3^a ed.). CSIE.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1999). *Reflection: turnnig experience into learning*. New York: RoutledgeFalmer.

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.

Bourdieu, P. (1980). *Le sense pratique, Paris: Les Éditions de Minuit*. tr. it. (2003) *Il senso pratico*. Roma: Armando Editore.

Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K. J., Williams, L., Greenwood, C. R., & Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review. *School Psychology Review*, 42(1), 39–55.

- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory for adult learning and teaching*. *The adult learner*, 85(1), 43-48.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.)*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1987). *Alla ricerca della mente: autobiografia intellettuale*. Armando Editore.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard university press.
- Bruner, J. S. (2002). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli editore.
- Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere*. Armando Editore.
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard university press.
- Bugaj, T. J., Cranz, A., Junne, F., Erschens, R., Herzog, W., & Nikendei, C. (2019). Peer-assisted learning (PAL): A role model to support students' academic and personal development. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen*, 141-142, 19–27.
- Caldin, R. (2025). Crescere e co-evolvere con gli altri, all'Università. *UNIVERSITY&RESEARCH*, 13-16.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- CEDEFOP (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. <https://www.cedefop.europa.eu>

Chiappero-Martinetti, E., & Roche, J. M. (2009). Operationalization of the capability approach. In Otto H.U. (a cura di). *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*. Springer.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry: A methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, 27(1), 44–54.

Clandinin, D. J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., & Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge.

CNUDD (2014). *Linee guida*. <https://www.cnudd.it>

CNUDD. (2024). *Linee guida (aggiornate)*. <https://www.cnudd.it>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 18(2), 121–134.

Commissione Europea. (2021). *Un'Unione dell'uguaglianza: Strategia per i diritti delle persone con disabilità 2021-2030* (COM(2021) 101 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52021DC0101>

Council of Europe (2017). *Council of Europe: Highlights 2016*. Council of Europe Publishing.

Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (2018/C 189/01).

Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. Jossey-Bass.

Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.

Curry, J. J. (2016). *A qualitative study of peer tutoring developmental mathematics at the university level*. Kent State University.

Da Re, L. (2016). *Il tutorato formativo come strategia per la prevenzione del drop-out e per il miglioramento del rendimento accademico degli studenti universitari*. CLEUP.

Day, C. (2002). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.

Decety, J., & Ickes, W. (Eds.). (2011). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

De Angelis, B. (2004). Un itinerario pedagogico: la narrazione e l'integrazione delle culture. In Porcheddu A. (a cura di). *Educare e formare nella società multiculturale*. Anicia.

De Angelis, B. (2011). *Progettualità educativa e qualità pedagogica. Una antologia di testi*. Anicia.

De Angelis, B. (2012). *Narrazione e educazione*. In D. Iannotta (a cura di). *Strade del narrare. La costruzione dell'identità*. Effetà Editrice.

De Angelis, B. (2013) *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Alcune riflessioni educative*. Anicia.

De Angelis, B. (2016). Narrazione e cura di sé. La memoria autobiografica per il progetto di vita. *Roma Tre News. Futuring the Past*, vol. XVI, p. 37-40.

De Angelis, B. (2017). *L'azione didattica come prevenzione dell'esclusione. Un cantiere aperto sui metodi e sulle pratiche per la scuola di tutti*. FrancoAngeli.

De Angelis, B. (2022). Il Servizio Tutorato del Dipartimento di Scienze della Formazione per gli studenti con disabilità e con DSA durante l'emergenza COVID-19: riflessioni sull'accessibilità all'apprendimento e la promozione della didattica inclusiva nell'alta formazione. In B. De Angelis, V. Carbone, F. Pompeo, L. Azara

(a cura di). *Giornata della ricerca 2021 del Dipartimento di Scienze della Formazione*. Roma Tre Press.

De Angelis B., Botes P., Orlando A. (2024). Il tutor come mediatore nei gruppi di studio misti in ambito accademico per la promozione di contesti di apprendimento inclusivi. *QTimes*, 2, 70-81.

De Angelis, B., Rizzo, A., Greganti, P., Orlando, A., Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *NUOVA SECONDARIA*, 7(XLI), 200-213.

De Angelis, B., Rizzo, A. L., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Tutor alla pari e supervisione come strumenti per realizzare il diritto allo studio a Roma Tre: un modello di formazione inclusivo. In A. M. Ciraci, V. Domenici, & A. Petagine (a cura di). *Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione. Giornata della Ricerca 2023 del Dipartimento di Scienze della Formazione* (pp. 71–85). Roma TrE-Press.

de Anna, L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. FrancoAngeli.

Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo: Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto-) miglioramento* (p. 148). FrancoAngeli.

Delgado, A. R., Prieto, G., & Bond, J. K. (2009). The protégé effect: Under what conditions does it occur? *The Spanish Journal of Psychology*, 12(2), 472–482.

Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina.

Demetrio, D. (2018). *Scrittura è silenzio interiore*. Lit Edizioni.

Demetrio, D. (2025). Per un narrare educativo. *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, (6), 13-24.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

Deppeler, J. M. (2015). Inclusive pedagogy. In R. K. Gunier (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management* (pp. 411–414). SAGE Publications.

Deppeler, J., Loreman, T., Florian, L., Smith, R., & Forlin, C. (Eds.). (2015). *Inclusive pedagogy across the curriculum*. Emerald Group Publishing.

Dettori, F. (2015). Né asino, né pigro: sono dislessico. *Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA*. Franco Angeli.

Dettori, F., & Carboni, F. (2024). A scuola di emozioni, empatia e sentimenti: percorsi per un'inclusione più efficace. Franco Angeli.

Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath & Co.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.

Dilthey, W. (1989). *Introduction to the human sciences*. Princeton University Press.

Di Vita, A. (2021). Tutoraggio didattico tra pari a distanza: una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 6(2).

Dovigo, F. (2003). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi e applicazioni per la ricerca educativa*. Carocci.

Dukes III, L., Faggella-Luby, M., Gelbar, N., Mendoza, M. E., Charles, S., & Madaus, J. (2025). Getting Global with It: The Rapid Growth in Higher Education and Disability-Focused Professional Literature. *Disabilities*, 5(1), 13.

EHEA (2020). *Rome Ministerial Communiqué. Annex II: Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the EHEA*. https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Elias, N., & Scotson, J. L. (1994). *The established and the outsiders* (2nd ed.). SAGE Publications.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.

European Commission. (2021). *Union of Equality: Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021-2030*. European Commission.

Evans, C., & Zhu, X. (2022). *The Disability Inclusion Institutional Framework (DIIF)*. Support Centre Inclusive Higher Education (SIHO). <https://inclusivehe.org/>

Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Routledge.

Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection: A framework for professional development*. Routledge.

Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.

Fiorucci, A., Pinnelli, S., Bevilacqua, A., & Baccassino, F. (2025). L'Universal Design for Learning nell'Higher Education: un modello di sviluppo per una didattica universitaria accessibile e inclusiva. Il progetto Dante-U. *Ambienti flessibili. Creatività, inclusione, ecologia, reale/virtuale. Teorie e buone pratiche per la pedagogia*, 47.

Fiorucci, A., Auer, P., Bocci, F., De Angelis, B., Dell'Anna, S., Ghedin, E., Morganti, A., Pinnelli, S., Sannipoli, M., & Visentin, S. (2025). L'Universal Design for Learning nei contesti universitari. Linee guida per promuovere una didattica universitaria sensibile alle differenze. *GIFTED EDUCATION AND INCLUSIVE DIDACTIC*, 1-196.

Fiorucci, A. (2025). Gli atteggiamenti dei docenti universitari verso l'inclusione e la disabilità. Variabili in gioco e prospettive trasformative del Faculty Development. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 15(1), 234-256.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.

Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising critical reflection: A resource handbook*. Open University Press.

Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Arnoldo Mondadori.

Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Gadamer, H.-G. (1975). *Truth and method* (2nd ed.). Sheed & Ward.

Gale, T., & Parker, S. (2017). Retaining students in Australian higher education: Cultural capital, field distinction. *European Educational Research Journal*, 16(1), 80–96.

García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M., e Guardia Gon-zález, S. (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Universidad Complutense de Madrid.

Garvey, B., Stokes, P., & Megginson, D. (2021). *Coaching and mentoring: Theory and practice* (3rd ed.). SAGE.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.

Gemma, C. (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Lecce: PensaMultimedia.

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Polytechnic.

Giroux, H. A. (2024). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing.

Gola, G. (2006). *I processi di apprendimento nelle comunità di pratica. Il caso dell'università*. FrancoAngeli.

Goodlad, S. (Ed.). (2013). *Mentoring and tutoring by students*. Routledge.

Grion, V., & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp. 851-859). ETS.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it: can reflective practice be forced?. *Reflective Practice*, 8(3), pp. 405–417.
- Hobbes, T. (2011). *Leviatano*. Rizzoli. (ed. Originale 1651).
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press.
- Illeris, K. (2006). The three dimensions of learning. Contemporary Learning Theory in the Tension Field between the Cognitive, the Emotional and the Social. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 7(1).
- ISFOL. (2003). *Glossario eurIT. Multimedia e innovazione didattica nella formazione*. FrancoAngeli.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning (5th ed.)*. Allyn & Bacon.
- Jones, L. (2022). *The Whole University Approach to Student Mental Health and Wellbeing*. In M. Zangeneh (Ed.), *Mental Health and Wellness in Healthcare Workers*.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257–272.
- Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice* (2nd ed., pp. 121–138). SAGE Publications.
- Kimhi, Y., & Bar Nir, A. (2025, May). Teacher training in transition to inclusive education. In *Frontiers in Education*, 10, 151-314.
- Kori, K., Pedaste, M., Leijen, Ä., & Mäeots, M. (2014). Supporting reflection in technology-enhanced learning. *Educational Research Review*, 11, 45-55.

Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.

Kvale, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE.

Laconi, C. (2022). *Diventare professionisti della formazione. Tra riflessività e costruzione dell'identità*. Anicia.

Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective practice*, 1(3), 293-307.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Legge 19 novembre 1990, n. 341. *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 28 gennaio 1999, n. 17. *Integrazione e modifica della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170. *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*. Gazzetta Ufficiale.

Lin, P., Zhou, Q., Ma, J., Wang, X., & Wu, J. (2025). Peer tutoring in higher education: power from pedagogical training. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-13.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., & Araya, K. (2014). El rol del tutor par en la inclusión de estudiantes con discapacidad: Una mirada desde los programas de apoyo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 165–181.

- Locke, J. (2005). *Lettera sulla tolleranza*. Laterza. (ed. originale 1689)
- Loughran, J. (2002). Effective reflective practice. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33–43.
- Lyons, N. (1998). *With Portfolio in Hand. Validating the New Teacher Professionalism*. Teachers College Press.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Carocci.
- Martinez, M.E., & Comoglio, M. (1994). *Apprendere insegnando. Il “Peer tutoring”: teoria, storia, ricerca, applicazione*. Istituto di Didattica.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein Educatore*. Junior.
- Meirieu, P. (2025). *Lettre à un jeune professeur*. ESF Sciences Humaines.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development*. Kogan Page.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17.
- Moriña, A., Biagiotti, G. (2021). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729–746.

- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere: La formazione del docente professionista*. Carocci.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2025). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Moscardini, L. (2021). *Sentirsi parte o sentirsi a parte? Inclusione e partecipazione degli studenti con disabilità e DSA*. Edizioni Junior.
- Muttini, C., & Marchisio, C. (2005). La qualità della didattica universitaria nei confronti del disabile. In *Domande di qualità. Le istanze degli studenti universitari* (pp. 231-248). Pensa Multimedia.
- Nenzioni, M. (2023). *Studenti con DSA all'università : politiche e pratiche inclusive a distanza di dieci anni dalla Legge 170*. Edizioni del Rosone.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. C. (2007). Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(2), 133-136.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Nuzzaci, A. (2011). *La formazione dell'insegnante riflessivo. Conoscenza, riflessione e professionalità*. Pensa MultiMedia.
- OECD (2011). *Skills for Innovation and Research*. OECD Publishing.
- OECD (2018). *Teachers as designers of learning environments*. OECD Publishing.
- OECD (2021). *Teacher professional learning for inclusion*. OECD Publishing.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Macmillan.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. McMillan.

Oliver, M., & Barnes, C. (2006). Disability politics and the disability movement in Britain: Where did it all go wrong?. *Coalition*, August: 8-13.

ONU (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.

ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.

Orlando, A. (2023). Accessibilità all'apprendimento nell'Alta Formazione: il ruolo dell'Universal Design for Learning. In L. Farroni, A. Carlini, & M. F. Mancini. *Orizzonti di Accessibilità. Azioni e processi per percorsi inclusivi*. Roma Tre Press.

Orlando, A. (2024). Il Servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA: il pensare autoriflessivo. In A. Gramigna & R. Minello (a cura di). *Le Emergenze nella Formazione. L'innovazione della ricerca educativa: i drammi del presente e le sue risorse*. PansaMultimedia.

Osterman, K. F. (1998). Using constructivism and reflective practice to bridge the theory/practice gap. Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Oswal, N., Al-Kilani, M. H., Faisal, R., & Fteiha, M. (2025). A Systematic Review of Inclusive Education Strategies for Students of Determination in Higher Education Institutions: Current Challenges and Future Directions. *Education Sciences*, 15(5), 518.

Pantić, N., & Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 27311.

Paribuono, C. (2013). Laureati con disabilità e inserimento lavorativo: esperienze e prospettive. *Laureati con disabilità e inserimento lavorativo: esperienze e prospettive*, 315-322.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28(2), 163–188.

Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Mondadori Università.

Pedicchio, M.C., & Fontana, I. (2000). *Tutoring in European Universities*. Commissione Europea.

Pinnelli, S., & Fiorucci, A. (2020). Valutazione della componente tecnologica per la promozione dell'inclusione. *MeTis. Mondi educativi*, 10(1), 257–278.

Pinnelli, S., Fiorucci, A., & Abbate, E. (2024). *I non traditional student e formazione universitaria*. Università del Salento.

Pinnelli, S., Fiorucci, A., & Giaconi, C. (2024). *I linguaggi della Pedagogia Speciale. La prospettiva dei valori e dei contesti di vita*. Pensa MultiMedia.

Pino, M.R., e Ricoy, M.C. (2006). La tutoría como recurso en la enseñanza universitaria. *Estudiode necesidades y contribuciones actuales. Bordon*, LVIII, 3, 345-358.

Proctor, B. (2000). *Group supervision*. (2nd Edition). Counselling Supervision series.

QPES. (2021). *Faire ensemble: Actes du 11ème colloque Questionner les Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. Institut Mines-Télécom.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (Regolamento generale sulla protezione dei dati). (2016). *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L 119, 1-88.

Ricchiardi, P., & Torre, E. M. T. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 285-306.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

Rizzo, A.L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche*. FrancoAngeli.

Robeyns, I. (2006). The capability approach in practice. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351-376.

Rodet, J. P. (2014). *L'ingénierie de la co-formation: Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Chronique Sociale.

Rodríguez Martín, A. (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Universidad de Oviedo.

Rodriguez Ortega, N. (a cura di). (2010). *Accion tutorial: reflexion y pratica. Una experiencia de interaccion docente el la Universidad de Malaga*. Malaga: Servicio de Publicaciones e In-tercambio Científico.

Rodrigues, J. A., Pinto, T., Cruz, G., Cravino, J. P., Paulino, A., & Reis, A. (2025). Academic Publications on Higher Education Dropout: Recent Trends. *Emerging Trends in Information Systems and Technologies: WorldCIST 2025*, 2(2), 287.

Ross, J. (2011). Traces of self: online reflective practices and performances in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), pp. 113–126.

Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: FrancoAngeli.

Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught?. *Reflective Practice*, 6(2), 199–204.

Salomon, G. (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge University Press.

Simioni, L. (2021). *Riflessività e formazione. Processi, pratiche e modelli*. FrancoAngeli.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Allyn & Bacon.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.

Schön, D., Capperucci, D., & Striano, M. (2006). *Formare il professionista riflessivo per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Franco Angeli.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 189–213). SAGE.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Clarendon Press.

Sen, A. (2000). *Development as freedom*. Knopf Doubleday Publishing Group.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Siegel, D. J. (2007). *The mindful brain: Reflection and attunement in the cultivation of well-being*. W. W. Norton.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Solís García, P., Barreiro Collazo, A., Rodríguez Correa, M., Delgado Rico, E., & Real Castela, S. (2025). Inclusion of students with disabilities in the European Higher Education Area: A systematic review. *Cogent Education*, 12(1), 2430880.

Spektor-Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 143–155.

Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. SAGE Publications.

Taylor, E. W., & Cranton, P. (Eds.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass.

Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149–164.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459.

Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in higher education. *Paul Hamlyn Foundation*, 100(1-99), 1-102.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press.

Topping, K. (1997). *Tutoring*. Erickson.

Topping, K. J., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.

Traversetti, M. (2020). Una sfida didattica: metodo di studio, comprensione del testo, pensiero critico e DSA. In M.V. Isidori (a cura di). *DSA e didattica inclusiva. Dalle neuroscienze agli interventi in classe*. Anicia.

Trede, F., Smith, M. (2012). Teaching reflective practice in practice settings: students' perceptions of their clinical educators. *Teaching in Higher Education*, 17(5), 615–627.

Tronto, J. C. (2020). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

UNESCO (1996). *Learning: the treasure Within*. UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. UNESCO.

UNESCO (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

UNESCO (2020). *Inclusive education: Global report*. UNESCO.

UNESCO (2023). *Leaving no student behind: Towards inclusive higher education*. UNESCO.

UPIAS (1976). *Fundamental Principles of Disability*. Union of the Physically Impaired Against Segregation.

van der Merwe, W., Maree, C., Yazbek, M., & Cochrane, M. E. (2025). Empowered to Lead: The Effect of Mentoring and Tutoring on Peer Tutor Leadership Development. *New Directions for Student Leadership*, 2025, 186, 75-80.

van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York Press.

van Manen, M. (2016). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Routledge.

van Manen, M. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.

Véliz, C., & Navarrete, O. (2025). Peer tutoring programmes: Comprehensive training and generic competences from the experience of tutors in a Chilean university. *Tuning Journal for Higher Education*, 12(1), 163–189.

Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Competence-based learning: A proposal for the assessment of generic competences*. University of Deusto.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. (1996). Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 12(1), 63–79.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Sage Publications.

Weinstein, C.E., & Hume, L.M. (1998). *Study Strategies for lifelong learning*. APA.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock Publications.
- Wittek, R. (2007). IIIa. Governance from a Sociological Perspective. *New Forms of Governance in Research Organizations*, 73.
- WHO (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. World Health Organization.
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health Children and Youth, tr. it. ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti*. Erickson.
- WHO (2020). *ICF update & WHODAS 2.0*. World Health Organization.
- Zago, G., Girado, A. & Clerici, R. (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Il Mulino.
- Zammuner, V. L. (1998). *Tecniche dell'intervista e del questionario*. Il Mulino.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 613–621.
- Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: Navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching in Higher education*, 17(2), 113-125.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2013). *Reflective teaching: An introduction*. Routledge.