

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Seuil.
- Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.
- Ghignoni, E. (2017). Family background and university dropouts during the crisis: The case of Italy. *Higher Education*, 73(1), 127–151.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464.
- ISTAT. (2021). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Anno 2021. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10–17.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Parziale, F., & Vatrella, S. (2018). Can schools help working-class students access university? *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 245–268.
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes. *The Journal of Higher Education*, 75(3), 249–284.
- Perna, L. W. (2006). Studying college access and choice: A proposed conceptual model. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 21, pp. 99–157). Dordrecht: Springer.
- Priulla, A., Miacci, E., & Panichella, N. (2025). Social selection in student mobility: The interplay of origin, achievement and track in the Italian North-South divide. *Research in Social Stratification and Mobility*.
- Romito, M. (2021). *First-generation students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.
- Schizzerotto, A., & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149–164.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Triventi, M., & Trivellato, P. (2009). Participation, performance and inequality in Italian higher education in the 20th century: Evidence from the Italian Longitudinal Household Survey. *Higher Education*, 57, 681–702.

8. Essere tutor di MeMo: funzioni, competenze e percezioni

Alessandro Gazzetti, Sara Barsanti, Costanza Pinna Berchet

Nell'architettura di MeMo esiste una figura che più di ogni altra concentra su di sé aspettative, responsabilità e potenziale trasformativo. È la figura che rende operativa la missione del progetto, traducendo l'obiettivo di supportare potenziali first-generation students in un'interazione concreta con studenti e studentesse di quarta superiore senza genitori laureati. È, in altri termini, il punto di contatto tra l'impianto progettuale di MeMo e le traiettorie educative individuali dei partecipanti: il tutor.

I tutor di MeMo sono studenti universitari – prevalentemente della Scuola Superiore Sant'Anna – che scelgono volontariamente di entrare a far parte del progetto e ne diventano uno degli elementi strutturali. La descrizione del ruolo proposta nel capitolo precedente ne restituisce un profilo teoricamente denso, ma inevitabilmente ideale. Per comprendere come tale ruolo abbia preso forma nell'esperienza concreta di MeMo, è necessario spostare l'analisi su chi lo ha incarnato, interrogando i tutor su cosa abbia significato, in pratica, assumere questa posizione e agire all'interno del progetto.

La letteratura offre alcune coordinate utili per strutturare l'analisi, che di conseguenza è articolata attorno a cinque dimensioni: le motivazioni che spingono a intraprendere il ruolo, il suo rapporto con il progetto, le funzioni che il tutor è chiamato a svolgere, la relazione che instaura con i partecipanti, e gli esiti percepiti dell'esperienza.

In primis, è rilevante la leva o le leve motivazionali che portano studenti e studentesse di scuole universitarie superiori italiane a volersi impegnare per MeMo e assumere il ruolo di tutor (Clary et al. 1998; Ryan & Deci, 2000). La distinzione tra diversi tipi di motivazione consente di leggere la scelta di prendere parte a MeMo non come dato acquisito, ma come esito di un approccio che può influenzare il modo in cui il ruolo viene poi interpretato e praticato.

La seconda dimensione riguarda il rapporto tra il tutor e il progetto stesso, ovvero come egli si collochi rispetto alle indicazioni organizzative ricevute e in che misura partecipi attivamente alla definizione delle attività. I tutor, infatti, non

sono necessariamente semplici esecutori di un programma predefinito. La letteratura suggerisce come il coinvolgimento dei tutor nella progettazione delle attività produca programmi più efficaci e aderenti ai bisogni reali dei partecipanti, proprio perché chi li progetta condivide con i partecipanti vissuti più affini (Seery et al., 2021). Inoltre, emerge la questione dei margini di adattamento delle attività: in che misura i tutor percepiscono di poter modulare le proprie modalità operative in funzione dei contesti e dei partecipanti specifici (ibid)? Infine, la chiarezza del proprio ruolo e la nitidezza delle aspettative e obiettivi a esso connessi emergono come leve fondamentali per l'efficacia del mentoring (Colvin e Ashman, 2010).

Il modo in cui il ruolo di tutor viene interpretato e praticato rappresenta la terza dimensione di analisi. L'interpretazione del proprio ruolo e delle attività da portare avanti, che la letteratura colloca lungo un continuum tra funzione informativa – il tutor come fornitore di risposte e risorse – e funzione riflessiva e di accompagnamento – il tutor come facilitatore di processi autonomi di scelta e costruzione identitaria (Crisp & Cruz, 2009; Dynarski et al., 2023) –, è cruciale. Inoltre, la letteratura afferma che attività di mentoring dove la distanza percepita tra mentor e mentee è ridotta sembrano essere molto più efficaci rispetto a mentoring dove la distanza gerarchica è più marcata (Russ, 2015).

Elemento cardine nella costruzione del progetto è la relazione tra tutor e partecipanti, che costituisce la quarta dimensione di analisi. La qualità e la continuità della relazione che si instaura tra tutor e partecipanti emergono tra i fattori più rilevanti per l'efficacia di programmi come MeMo. Avery et al. (2014) sottolineano, infatti, come relazioni solide e sostenute nel tempo favoriscano la fiducia reciproca e il coinvolgimento continuativo, configurandosi come una delle chiavi di funzionamento degli interventi di mentoring (Colvin & Ashman, 2010; Seery et al. 2021). Questa continuità non si esaurisce nei momenti di incontro formale: il follow-up tra un appuntamento e l'altro, l'ascolto attivo dei feedback e la capacità di intercettare precocemente situazioni di difficoltà sono pratiche che distinguono un accompagnamento autentico da una presenza episodica (Crisp & Cruz, 2009).

La quinta e ultima dimensione di analisi riguarda gli esiti che i tutor attribuiscono alla propria esperienza, che vengono analizzati attraverso tre lenti. In primo luogo, il focus viene posto sui partecipanti. Gli effetti documentati riguardano tanto la dimensione informativa e orientativa quanto quella motivazionale e identitaria, con particolare rilevanza per gli studenti privi di genitori laureati (Corak, 2013), per i quali il tutor può rappresentare un punto di accesso a reti relazionali e simboliche altrimenti difficilmente raggiungibili. Tuttavia, la lette-

ratura identifica un impatto anche su chi esercita il ruolo di tutor, soprattutto in termini di competenze trasversali, consapevolezza e sviluppo personale (Beltman & Schaeben, 2012; Heirdsfield et al., 2008, Carlana & La Ferrara, 2024). Oltre all'impatto sui partecipanti e sui tutor, appare interessante esplorare la dimensione di valore pubblico associata al progetto (Moore, 1995). In questa prospettiva, il peer mentoring non si esaurisce nel supporto individuale, ma può assumere una valenza più ampia sul piano della promozione dell'equità educativa. Diventa quindi di interesse analizzare il punto di vista dei tutor rispetto a possibili ricadute che travalicano la relazione di mentoring in senso stretto, e che si collocano piuttosto in processi di diffusione, visibilità e problematizzazione delle disuguaglianze educative potenzialmente attivati dalle attività promosse da MeMo.

Sono queste cinque dimensioni – 1) motivazioni di ingresso, 2) rapporto con il progetto, 3) interpretazione del ruolo, 4) relazione con i partecipanti e 5) esiti percepiti – a comporre il framework teorico del questionario sviluppato per ricostruire l'esperienza dei tutor di MeMo e analizzare empiricamente come essa sia stata vissuta e interpretata da chi ne è stato protagonista. La figura 1 illustra l'impianto analitico attraverso cui viene ricostruita l'esperienza dei tutor nel progetto MeMo.

Il questionario, disegnato a cavallo tra 2025 e 2026, è stato somministrato tramite la piattaforma Webropol nel corso del mese di febbraio 2026. È stato diffuso tramite il gruppo WhatsApp dei tutor di MeMo e attraverso gli indirizzi mail dei tutor¹. Il questionario è composto da tre sezioni.

La prima, a scopo introduttivo, raccoglie informazioni anagrafiche di base – genere, percorso di studi, scuola superiore universitaria di riferimento e edizioni del progetto a cui il rispondente ha preso parte.

La seconda sezione, che rappresenta il nucleo del questionario, si compone di dieci quesiti articolati attorno alle cinque dimensioni teoriche delineate. La dimensione delle motivazioni è esplorata attraverso una domanda con scala di ordinamento a scelta forzata, che richiede ai tutor di operare una comparazione intra-individuale tra otto possibili leve – dal contributo alla riduzione delle disuguaglianze educative all'impegno civico, dal ritorno formativo e personale allo sviluppo di competenze spendibili nella carriera, fino alla ricezione di incentivi legati alla partecipazione – producendo un ordinamento completo dall'opzione più

¹ Si ringraziano Giulia Orlando, Michela Salvini, Matteo Venturi, Serena Massarenti e Giulia Pomi per il contributo offerto nel processo di diffusione del questionario.

rappresentativa a quella meno rilevante. Rispetto a una semplice scala di accordo, questo formato costringe i rispondenti a operare scelte comparative, rendendo visibile l'importanza relativa di ciascuna possibile motivazione rispetto alle altre.

Le dimensioni del ruolo, del rapporto con il progetto, della relazione con i partecipanti e degli esiti percepiti sono indagate attraverso sette batterie di item con scala Likert a cinque punti con ancoraggi verbali espliciti (Per niente; Poco; Abbastanza; Molto; Completamente), integrate da una nona batteria con scala bipolare di posizionamento semantico a cinque categorie prive di ancoraggi verbali. Quest'ultima esplora come i tutor concepiscano la propria identità di ruolo lungo tre continuum – distanza gerarchica con i partecipanti, obiettivo di fornire informazioni versus supportare riflessioni, compito di fornire risposte versus facilitare processi – restituendo empiricamente il collocamento rispetto alla tensione tra polo informativo e polo riflessivo. Le batterie Likert, invece, approfondiscono la chiarezza delle attività, degli obiettivi e delle aspettative, la percezione di responsabilità diretta e i margini di adattamento delle modalità operative; il grado di co-costruzione delle attività con i partecipanti e la qualità e continuità della relazione instaurata.

Infine, gli esiti percepiti vengono esplorati rispetto ai partecipanti – in termini informativi, orientativi e di sviluppo della fiducia nel proprio potenziale –, rispetto all'impatto sociale più ampio – in termini di riduzione delle barriere informative e culturali, costruzione di capitale relazionale e supporto agli studenti senza genitori laureati –, e all'impatto sui tutor stessi – in termini di competenze trasversali sviluppate, consapevolezza rispetto alle disuguaglianze educative, e crescita personale, accademica e professionale. Una batteria, infine, è dedicata alle criticità (Seery et al. 2021) – dall'eterogeneità dei partecipanti alle dinamiche di gruppo, dalle richieste percepite come eccedenti il ruolo all'incertezza nella gestione di situazioni delicate – attraversando trasversalmente le dimensioni precedenti e cercando di restituire una visione non idealizzata dell'esperienza.

La terza sezione si chiude con due item di valutazione globale – sulla qualità complessiva del programma e sull'esperienza personale come tutor, misurate rispettivamente su una scala a cinque punti che va da “Molto bassa” a “Molto alta” e da “Molto negativa” a “Molto positiva” – e con alcuni campi a risposta aperta, che offrono ai tutor la possibilità di condividere riflessioni, raccontare episodi significativi e formulare suggerimenti per il miglioramento di MeMo.

Gli item del questionario sono stati costruiti sulla base del framework teorico delineato e sono stati sottoposti a un pre-test qualitativo con un gruppo di ex tutor e coordinatori del progetto, finalizzato a verificarne pertinenza e comprensibilità. La

survey è stata inoltre sottoposta a revisione esperta condotta da una professionista con competenze specifiche in ambito di counseling, che ha contribuito ad affinare la formulazione degli item e ad assicurarne coerenza rispetto ai costrutti indagati.

8.1. I risultati

Al termine della fase di raccolta dei dati sono state ottenute 94 risposte, corrispondenti a circa il 75% dei tutor dell'edizione 2024/2025 del programma. Un tasso di risposta di questa entità garantisce un'elevata copertura della popolazione di riferimento e rafforza l'affidabilità descrittiva delle analisi presentate. Le evidenze riportate di seguito si basano quindi su un insieme di dati ampio, consentendo di esplorare in modo sistematico le caratteristiche delle attività svolte, le modalità di interazione con gli studenti e le percezioni dei tutor rispetto al proprio ruolo nel programma.

La prima dimensione esplorata nel questionario riguarda la motivazione che ha portato studenti e studentesse delle scuole universitarie superiori italiane a decidere di impegnarsi come tutor all'interno del progetto MeMo.

Ai tutor è stato chiesto di ordinare per rilevanza otto possibili motivazioni alla partecipazione, da quella nella quale si riconoscono maggiormente a quella in cui si riconoscono meno. Il Grafico 1 riporta la distribuzione delle preferenze espresse. Emergono come prevalenti le motivazioni di natura pro-sociale e civica: il contributo personale alla riduzione delle disuguaglianze è collocato al primo posto da quasi un tutor su due (47% dei rispondenti) ed è la motivazione con la media dei rank più bassa (2.6), seguito dal senso di responsabilità e impegno civico (18%,

Le cinque dimensioni dell'analisi

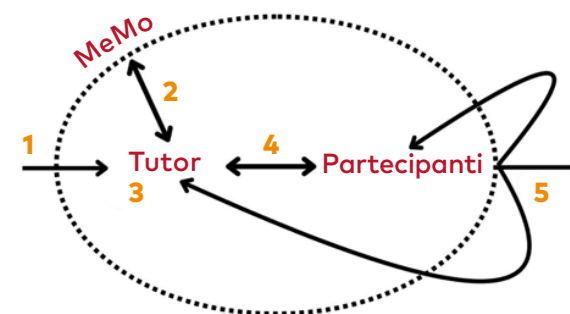


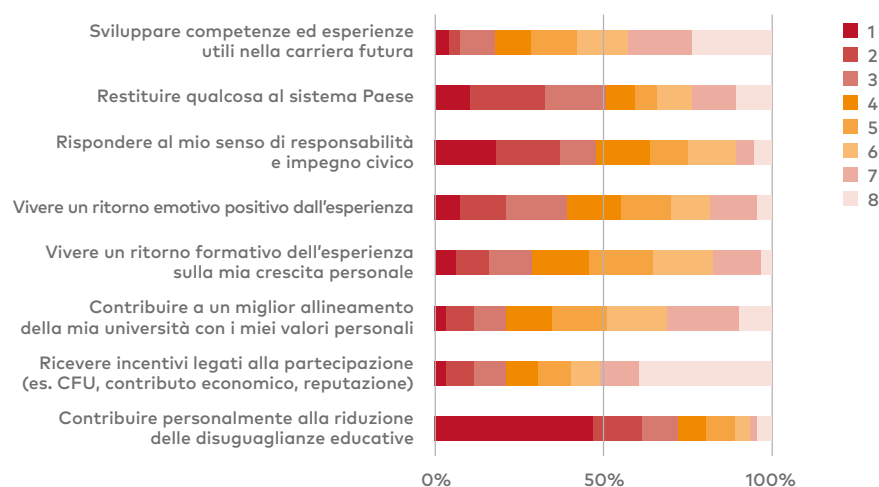
Figura 1.

rank medio 3.7) e dalla volontà di restituire qualcosa alla collettività (10%, 4.1). Seguono motivazioni legate al valore intrinseco dell'esperienza, sia sul piano emotivo (7%, 4.3) che su quello della crescita personale (6%, 4.6). In una posizione intermedia si colloca la motivazione legata all'allineamento valoriale con la propria istituzione universitaria (3%, 5.2). Le motivazioni di natura strumentale risultano invece le meno rilevanti: sia lo sviluppo di competenze spendibili professionalmente (5.6) che la presenza di incentivi materiali alla partecipazione (5.8) sono selezionate come prima scelta da meno del 5% dei rispondenti, e collocate all'ultimo posto rispettivamente dal 23 e dal 39% dei tutor.

La seconda dimensione approfondita nel questionario riguarda il rapporto tra il tutor e il progetto, esplorandone la percezione del proprio ruolo come "agente" attivo: quanto fosse chiaro il mandato ricevuto, se vi fossero margini di autonomia o il ruolo fosse percepito come rigidamente prescritto, e in che misura le attività da svolgere fossero definite dall'alto piuttosto che condivise.

Il Grafico 2 riporta le risposte dei tutor sulle dimensioni discusse in apertura. Sul fronte della chiarezza del mandato – identificata dalla letteratura come leva fondamentale per l'efficacia del mentoring (Colvin e Ashman, 2010) – emerge un quadro molto definito: per il 97% dei tutor tanto le attività da compiere quanto

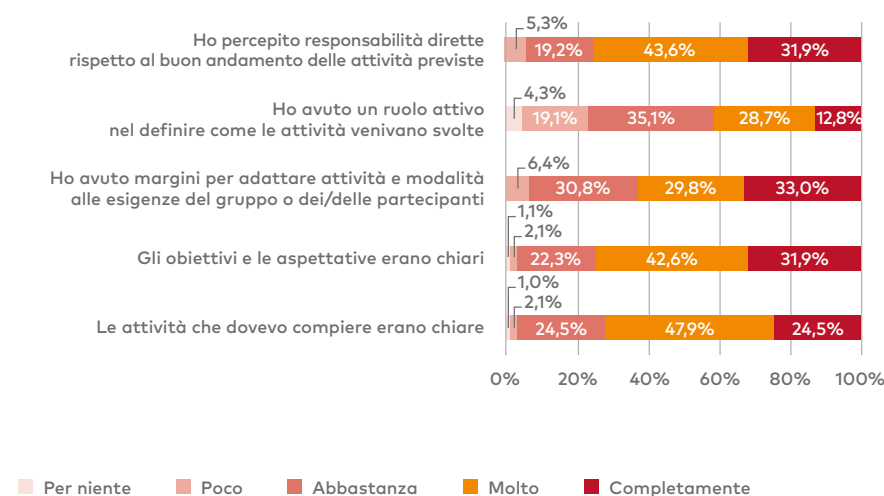
Grafico 1. La motivazione
Cosa ti ha motivato a diventare tutor di MeMo?



gli obiettivi e le aspettative generali erano almeno *abbastanza* chiari, con il 25% e il 32% rispettivamente che dichiarano una chiarezza completa. A questa si affianca un'elevata percezione di autonomia nell'adattare attività e modalità alle esigenze dei partecipanti: il 94% ritiene di aver disposto di almeno *abbastanza* margini di flessibilità, con un tutor su tre che risponde "completamente" – segnale che il ruolo non è percepito come rigidamente prescritto. Emerge maggiore variabilità nelle risposte relative alla partecipazione attiva nella co-costruzione delle attività: il 77% ritiene di aver contribuito almeno *abbastanza*, mentre solo il 13% risponde "completamente". Questo dato invita a una riflessione: se il coinvolgimento dei tutor nella progettazione produce programmi più efficaci e aderenti ai bisogni reali dei partecipanti – come suggerito da Seery et al. (2021) – vi potrebbe essere margine per rafforzare ulteriormente questa dimensione partecipativa. Infine, sul piano della consapevolezza del proprio ruolo nel buon funzionamento del programma, il 95% dei tutor dichiara di aver percepito almeno *abbastanza* responsabilità dirette verso l'andamento delle attività, con il 32% che risponde *completamente* – a suggerire un robusto senso di ownership rispetto alla riuscita dell'esperienza di peer-mentoring.

La terza dimensione di analisi riguarda il modo in cui i tutor interpretano e praticano il proprio ruolo. Per esplorarla, è stata somministrata una batteria con

Grafico 2. Il tutor nel progetto
Nello svolgere il ruolo di tutor...

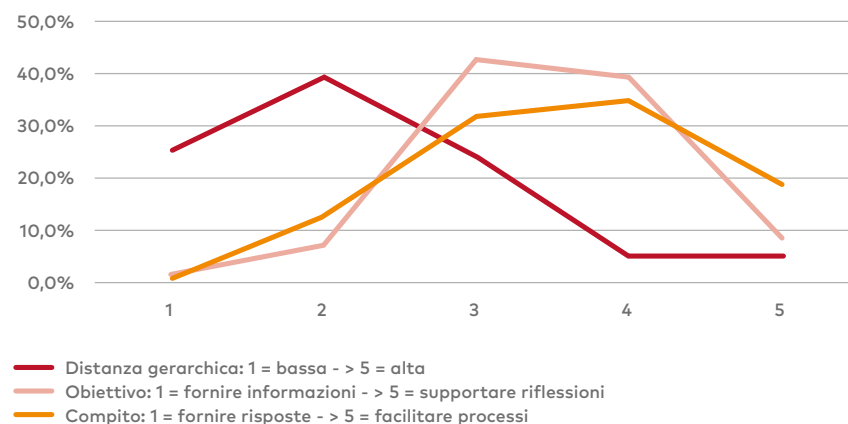


scala bipolare di posizionamento semantico. Con questo strumento è stato possibile rilevare empiricamente come i tutor concepiscano la propria identità di ruolo lungo tre continuum: la distanza gerarchica percepita con i partecipanti, l'obiettivo di fornire informazioni versus supportare processi riflessivi, e il compito di fornire risposte versus facilitare l'autonomia decisionale. Il Grafico 3 riporta la distribuzione delle risposte nei continuum definiti da ciascuna coppia di concetti.

Sul fronte della distanza gerarchica percepita, i tutor si collocano con nettezza verso il polo della bassa distanza: il 65% si posiziona nei due segmenti più prossimi a questo estremo, contro solo il 10% che si avvicina al polo opposto di alta distanza gerarchica. Un dato da leggere positivamente alla luce di quanto suggerito dalla letteratura, secondo cui una distanza ridotta tra mentor e mentee favorisce relazioni più autentiche e, di conseguenza, un mentoring più efficace (Russ, 2015).

Riguardo alle due affermazioni relative all'interpretazione del ruolo, i tutor si posizionano in modo coerente verso il polo riflessivo in entrambi i casi, con un'intensità crescente. Sul continuum in merito all'obiettivo, tra "fornire informazioni" e "supportare riflessioni", il 48% si colloca nei due segmenti più vicini al polo riflessivo, contro il 9% che si avvicina al polo informativo, con un 43% nella posizione centrale – a suggerire che, pur con una certa quota di indecisione, la maggioranza dei tutor tende a identificarsi maggiormente con una funzione di supporto riflessivo piuttosto che di erogazione di contenuti. Il quadro si fa ancora più definito sul continuum in merito al compito dei tutor, tra "fornire risposte" e "facilitare processi": la distribu-

Grafico 3. Il ruolo di tutor



zione evidenzia una polarizzazione più marcata, con il 54% dei tutor che si colloca verso il polo della facilitazione contro il 13% che si avvicina al polo opposto. Questo dato, letto assieme a quello della quota centrale, più contenuta rispetto al continuum precedente (32%), segnala una maggiore definizione su questa dimensione: la concezione del tutor come figura di supporto ai processi decisionali autonomi dei partecipanti tende a prevalere rispetto a quella di erogatore di risposte predefinite.

Nel complesso, i dati suggeriscono un possibile identikit del tutor MeMo dal punto di vista dei tutor stessi: si configura come una figura che si percepisce vicina ai partecipanti sul piano relazionale, che tende a collocarsi verso il polo riflessivo e di accompagnamento, e che non si riconosce in una funzione di mero erogatore di informazioni o risposte. Un profilo coerente con le premesse teoriche del peer-mentoring e con le condizioni che la letteratura associa a esperienze di mentoring più efficaci (Crisp & Cruz, 2009; Dynarski et al., 2023).

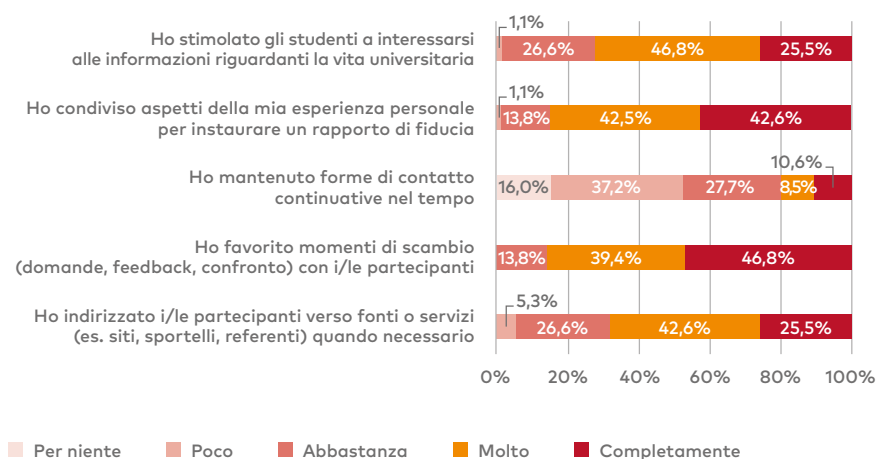
La quarta dimensione di analisi riguarda la relazione che si instaura tra tutor e partecipanti, esplorata attraverso due batterie: la prima relativa alle azioni dei tutor verso i partecipanti, la seconda relativa alle dinamiche dell'interazione vera e propria. I Grafici 4 e 5 riportano le distribuzioni delle risposte.

Analizzando le risposte alla prima batteria presentate nel Grafico 4, l'orientamento verso fonti e servizi esterni quando necessario risulta consolidato, con il 95% dei tutor che risponde almeno *abbastanza*, di cui il 26% *completamente*. Ancora più marcata è la capacità di favorire momenti di scambio diretto con i partecipanti, con la totalità dei rispondenti che si colloca nelle tre categorie più alte e il 47% che risponde *completamente* – a suggerire che la dimensione relazionale è vissuta come parte integrante del ruolo, coerentemente con quanto Avery et al. (2014) identificano come condizione per costruire fiducia reciproca e coinvolgimento continuativo. Sul mantenimento di forme di contatto nel tempo, il dato si distribuisce in modo più critico: solo il 47% risponde almeno *abbastanza* e appena l'11% *completamente*, con una quota rilevante che si colloca nelle posizioni più basse della scala. Questo elemento merita attenzione, poiché la continuità della relazione è riconosciuta dalla letteratura come un elemento chiave per favorire percorsi di mentoring efficaci (Crisp & Cruz, 2009), e rappresenta pertanto uno spazio di possibile rafforzamento. La condizione di aspetti della propria esperienza personale per instaurare un rapporto di fiducia risulta invece ampiamente diffusa, con il 99% che risponde almeno *abbastanza* e il 43% *completamente*. Infine, la capacità di stimolare l'interesse dei partecipanti verso la vita universitaria emerge come consolidata, con ancora

una volta la quasi interezza dei rispondenti nelle tre categorie più alte (99%) e il 26% che risponde *completamente*.

Sul fronte delle dinamiche di interazione, i dati presentati nel Grafico 5 restituiscono un quadro più articolato. La definizione condivisa di obiettivi a partire dai bisogni dei partecipanti vede l'88% collocarsi nelle tre categorie più alte, con una quota rilevante nella posizione centrale (43%) e solo il 12% che risponde *completamente* – a indicare che questa pratica, pur diffusa, non è ancora pienamente sistematizzata e potrebbe beneficiare di una maggiore strutturazione. L'adattamento delle modalità e dei contenuti del mentoring sulla base dei feedback ricevuti risulta presente, con l'85% delle risposte nelle tre categorie più alte e il 16% che si dichiara *completamente* d'accordo, sebbene anche qui la quota centrale (37%) suggerisca spazi di consolidamento. L'assegnazione di attività da svolgere tra un incontro e l'altro appare la dimensione meno sviluppata, con il 60% nelle tre categorie più alte e meno del 10% che risponde *completamente*: un ulteriore dato che invita a riflettere sull'opportunità di rafforzare maggiormente la continuità tra una sessione e l'altra. L'utilizzo di strategie specifiche per coinvolgere partecipanti meno presenti o propensi a intervenire vede l'87% nelle tre categorie più alte e il 12% che risponde *completamente* – una dimensione rilevante alla luce dell'importanza che la letteratura attribuisce alla capacità di intercettare precoce-

**Grafico 4. Le azioni dei tutor
Nello svolgere il ruolo di tutor...**

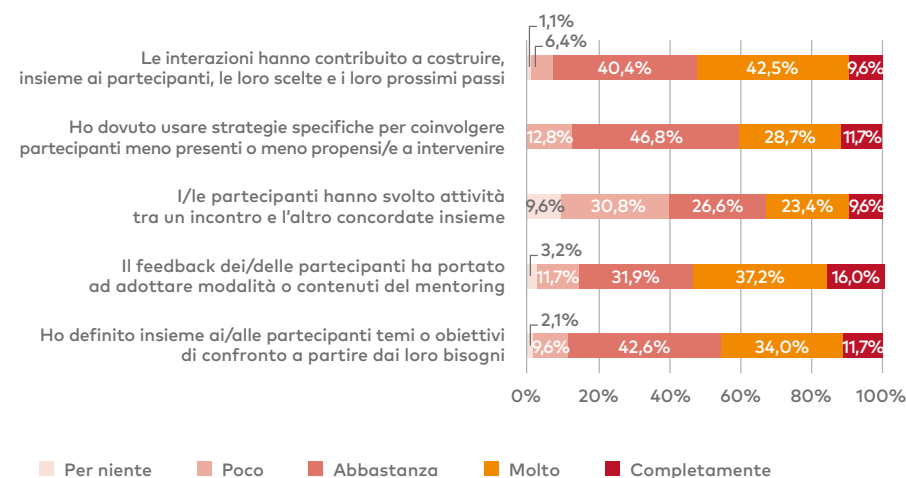


mente situazioni di difficoltà (Crisp & Cruz, 2009). Infine, la percezione che le interazioni abbiano contribuito a costruire, insieme ai partecipanti, le loro scelte e i loro prossimi passi raccoglie il 95% nelle tre categorie più alte e il 10% risponde *completamente* – allineandosi con il quadro emerso dall'analisi del differenziale semantico di tutor che facilitano e supportano riflessioni e processi decisionali.

La quinta e ultima dimensione esplorata nel questionario riguarda gli esiti che i tutor attribuiscono alla propria esperienza, articolati in quattro batterie di affermazioni che esplorano rispettivamente l'impatto sui partecipanti, le ricadute sui tutor stessi, eventuali competenze sviluppate dai tutor, e la dimensione di valore pubblico più ampio associata al progetto.

Il Grafico 6 riporta le percezioni dei tutor sull'impatto dell'esperienza MeMo sui partecipanti. Il 91% dei tutor risponde almeno *abbastanza* e il 16% *completamente* alla domanda se MeMo abbia favorito lo sviluppo della fiducia nelle capacità e nel potenziale dei partecipanti. In merito al supporto alla strutturazione delle opportunità considerate dai partecipanti, il 93% dei rispondenti si colloca tra le tre categorie più alte, con il 19% che risponde *completamente*. Il ruolo di MeMo nell'offrire ai partecipanti occasioni di confronto tra pari su dubbi e domande legate alla scelta raccoglie un consenso particolarmente elevato: il 99% dei tutor risponde almeno *abbastanza* e il 20% *completamente*. Questo risultato suggerisce

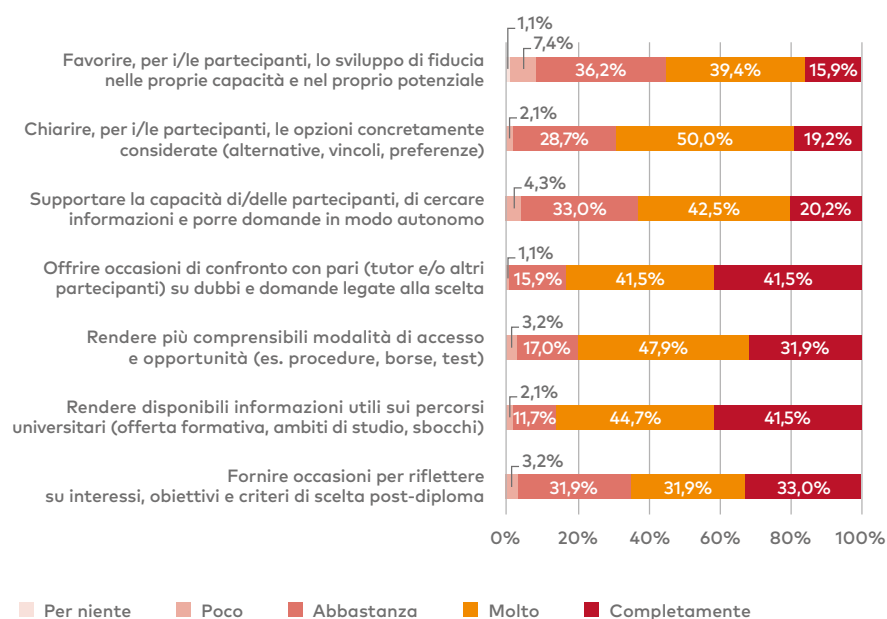
**Grafico 5. L'interazione con i partecipanti
Durante la mia esperienza come tutor...**



che la funzione di spazio riflessivo condiviso sia percepita come particolarmente consolidata, in linea con il modello di mentoring orizzontale emerso nelle dimensioni precedenti. Il facilitare la comprensione delle modalità di accesso e delle opportunità universitarie è valutato positivamente dal 97% dei rispondenti, col 32% di loro che opta per l'opzione più elevata. Analogamente, vi è un vasto consenso in merito alla capacità di rendere disponibili informazioni utili sui percorsi universitari (98%), con il 42% che risponde *completamente*. Infine, la capacità di fornire occasioni di riflessione su interessi, obiettivi e criteri di scelta post-diploma è anch'essa valutata in termini ampiamente positivi, col 97% che risponde almeno *abbastanza*, e un rispondente su tre che opta per *completamente*.

Il Grafico 7 riporta le percezioni dei tutor sull'impatto dell'esperienza MeMo su loro stessi. Che MeMo abbia avuto un impatto sulla propria crescita personale è condiviso dall'83% dei rispondenti, con il 25% che risponde *completamente*. L'impatto di MeMo sullo stimolare riflessioni sul proprio percorso educativo per-

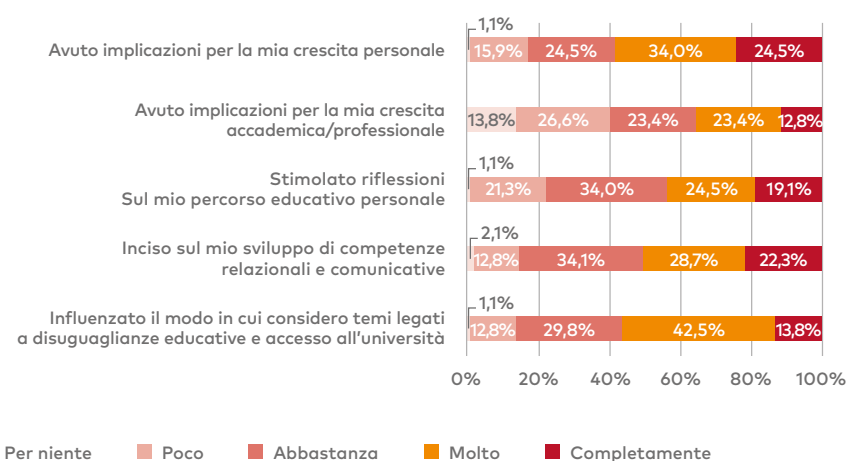
Grafico 6. Impatto sui partecipanti
Con riferimento ai partecipanti, MeMo ha contribuito a...



sonale è avvertito invece dal 77% dei rispondenti, con il 19% che sceglie l'opzione *completamente*. Lo sviluppo di competenze relazionali e comunicative vede l'88% almeno *abbastanza* concorde e il 22% *completamente*. La stimolazione di riflessioni legate alle disuguaglianze educative e all'accesso all'università è avvertita invece dall'86% dei tutor, con il 14% che risponde *completamente*. Implicazioni per la crescita accademica e professionale risultano invece meno marcate, con solo il 59% che opta per le tre categorie più elevate e il 13% per *completamente*. Queste risposte suggeriscono che i tutor percepiscano l'esperienza prevalentemente come formativa sul piano umano piuttosto che strettamente curriculare, con possibili margini per rafforzarne la valorizzazione in chiave professionalizzante. In questa ottica, la batteria successiva, presentata nel Grafico 8, approfondisce proprio il tema di eventuali competenze al quale sviluppo MeMo abbia contribuito.

La capacità di mentoring risulta la competenza più sviluppata, con il 95% dei rispondenti che vedono un impatto almeno *abbastanza* presente da parte di MeMo, e il 31% *completamente* presente. Anche il lavoro di squadra e la collaborazione risultano consolidati, con il 90% che risponde almeno *abbastanza* e il 23% *completamente*. Allo stesso modo, skill di comunicazione e public speaking risultano positivamente impattati, con il 90% dei rispondenti che opta per opzioni uguali o superiori ad *abbastanza* e il 20% che opta per *completamente*. Il problem

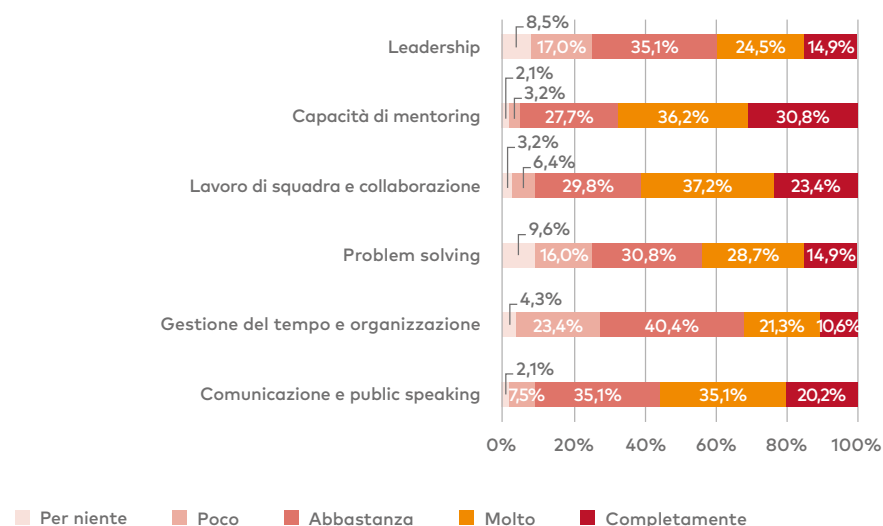
Grafico 7. Impatto sui tutor
Essere tutor di MeMo ha...



solving vede il 74% rispondere almeno *abbastanza* e il 15% *completamente*. La gestione del tempo e dell'organizzazione è avvertita dal 73% come almeno *abbastanza* migliorata dalla partecipazione a MeMo e dall'11% *completamente* migliorata. Risultati simili per la leadership, con il 75% che risponde almeno *abbastanza* e il 15% *completamente*. Emerge dunque un quadro in cui, pur considerando la percezione prevalente di impatto umano-formativo nella batteria precedente, MeMo sembrerebbe contribuire in modo non trascurabile anche allo sviluppo di competenze trasversali rilevanti per la crescita professionale e accademica dei tutor.

Il Grafico 9 riporta le percezioni dei tutor rispetto alle ricadute più ampie del progetto. Il supporto agli studenti senza genitori laureati nel loro processo di scelta è avvertito dal 95% dei rispondenti, e dal 31% *completamente* – a conferma della rilevanza percepita del progetto rispetto al suo target prioritario. La capacità di permettere ai partecipanti di esprimere il proprio potenziale, indipendentemente dal contesto di provenienza, vede l'87% rispondere almeno *abbastanza* e il 15% *completamente*. Occasioni di incontro e confronto tra partecipanti provenienti da territori o contesti diversi sono avvertite dall'89% *abbastanza* o più e dal 29% *completamente*. La costruzione di valore sociale che va oltre i risultati dei

Grafico 8. Impatto di MeMo su skill
Ritieni che MeMo ti abbia aiutato a sviluppare...

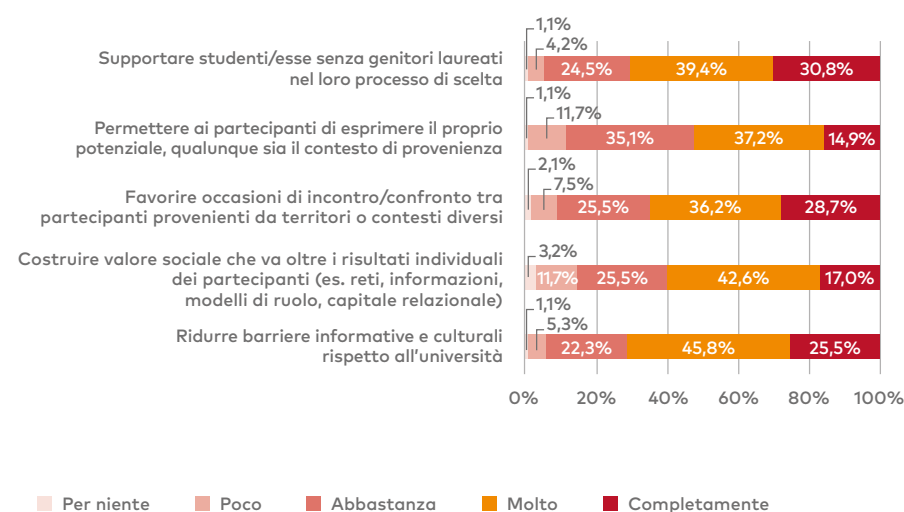


singoli partecipanti è percepita dall'86% dei tutor, con il 17% che risponde *completamente* – a suggerire che i tutor attribuiscono al progetto una valenza che va oltre il supporto individuale, associandovi un ruolo nella promozione dell'equità educativa in una prospettiva di valore pubblico (Moore, 1995). Infine, la riduzione di barriere informative e culturali rispetto all'università vede il 94% optare per le tre categorie superiori, e il 26% per *completamente*.

Il questionario chiede poi ai tutor di esprimersi in merito ad alcune potenziali criticità incontrate durante l'esperienza. Il Grafico 10 riporta le loro risposte, che vengono qui presentate a partire dagli aspetti percepiti come meno critici fino a quelli che concentrano i livelli più elevati di segnalazione.

L'area che emerge come meno problematica riguarda eventuali richieste percepite come oltre i confini del ruolo di tutor. In questo caso, quasi l'80% dei rispondenti si colloca nelle due categorie più basse della scala, mentre meno del 10% indica livelli elevati di criticità. Questo dato suggerisce che, nella maggior parte delle esperienze, il perimetro del ruolo del tutor sia stato percepito come sufficientemente chiaro e gestibile. Un profilo simile caratterizza l'incertezza su come gestire criticità o situazioni delicate. Anche qui le criticità sembrano contenute, con circa il

Grafico 9. Impatto esterno
MeMo contribuisce a...



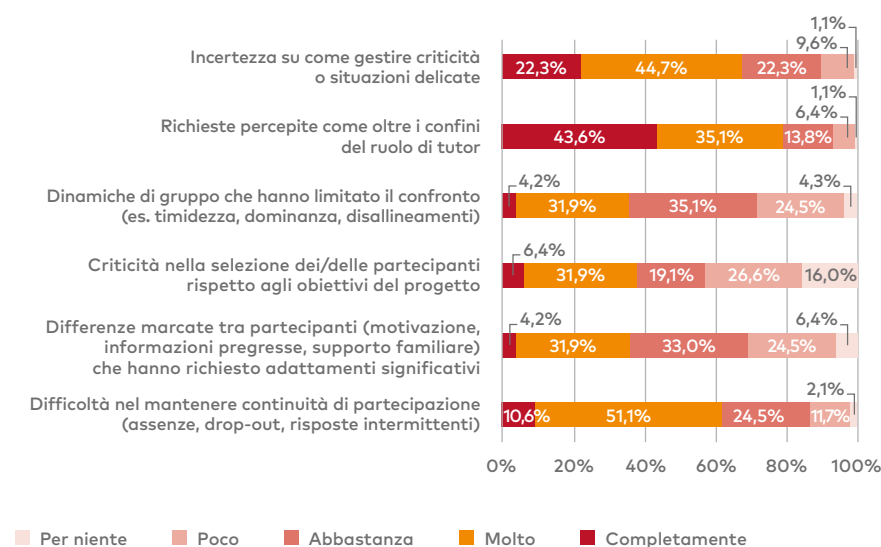
70% dei tutor che segnala livelli bassi e una quota vicina al 10% che si colloca nelle due categorie più alte. Nel complesso, l'incertezza operativa non appare diffusa, pur rappresentando un ambito di possibile rafforzamento per una parte dei tutor.

Eventuali difficoltà nel mantenere la continuità di partecipazione mostrano una distribuzione più bilanciata. Le due modalità più basse raccolgono il 62% delle risposte, mentre il 14% dei tutor segnala livelli elevati di criticità. Questo indica che, pur non configurandosi come un problema generalizzato, la continuità rappresenta una sfida non marginale.

Un ulteriore salto di intensità si osserva per dinamiche di gruppo e differenze marcate tra partecipanti. In entrambi i casi, poco più di un terzo dei tutor si colloca nelle due categorie più basse (36%), mentre poco meno di un terzo segnala livelli elevati di criticità (29% per le dinamiche di gruppo; 31% per le differenze tra partecipanti). Questi risultati suggeriscono che l'eterogeneità dei gruppi e la gestione delle interazioni rappresentino snodi rilevanti dell'esperienza, richiedendo capacità di adattamento e modulazione dell'intervento.

Infine, la selezione dei/delle partecipanti rispetto agli obiettivi del progetto raccolgono le segnalazioni relativamente più elevate: il 43% dei tutor indica livelli

Grafico 10. Criticità
Durante la mia esperienza, ho riscontrato...



alti, a fronte del 38% nelle due modalità più basse. Questo dato suggerisce un ambito particolarmente sensibile e strategico, su cui eventuali azioni di affinamento potrebbero contribuire a rafforzare ulteriormente l'allineamento tra profili dei partecipanti e finalità del progetto.

Le ultime due domande a risposta chiusa del questionario invitavano i tutor a esprimere una valutazione complessiva della qualità del progetto e della propria esperienza come tutor. Con riferimento alla qualità complessiva del progetto, emerge una valutazione ampiamente positiva: circa il 75% dei rispondenti esprime un giudizio positivo o molto positivo, con quasi un tutor su due (49%) che valuta il progetto positivamente e un ulteriore 26% che opta per il livello più elevato. Una quota pari al 22% colloca la propria valutazione in una posizione intermedia, mentre le valutazioni negative risultano contenute (3%). La valutazione dell'esperienza personale come tutor risulta ancora più nettamente orientata in senso positivo. Complessivamente, il 93% dei rispondenti esprime una valutazione positiva o molto positiva, con un tutor su due che definisce la propria esperienza come molto positiva. Le valutazioni negative appaiono marginali (1%), così come le posizioni intermedie (6,4%). Nel loro insieme, questi risultati indicano un apprezzamento diffuso del progetto, accompagnato da una percezione particolarmente forte e positiva del valore dell'esperienza di tutoraggio in sé.

Infine, il questionario si concludeva con tre domande aperte, con risposta non obbligata, che lasciavano spazio ai tutor per far emergere loro esperienze personali, punti di vista e temi potenzialmente non toccati dalle domande precedenti. In particolar modo, le tre domande indirizzavano i rispondenti, rispettivamente, verso tre macro-aree: riflessioni personali, esempi di situazioni in cui l'esperienza da tutor è risultata utile e suggerimenti per migliorare il programma. Sono stati raccolti circa trenta contributi da parte dei tutor, ripartiti tra le tre tematiche.

Analizzando le riflessioni personali, emerge una consapevolezza in merito alle ragioni sulle quali si basa MeMo, testimoniando una forte interiorizzazione dell'obiettivo del tutoraggio. Come osserva uno dei tutor, "Con riferimento al momento di transizione tra le superiori e l'università, la possibilità di fare una scelta informata non può e non deve essere figlia di 'giuste contingenze' (socio-economiche, legate al livello di scolarizzazione familiare ecc.), ma costituisce invece il prodotto di un bagaglio informativo eclettico, legato a tutti gli aspetti dell'esperienza universitaria (che se parte dalla 'giusta' scelta della facoltà, non si esaurisce certamente in essa). Alla luce di questa esperienza, di questo resto profondamente convinto".

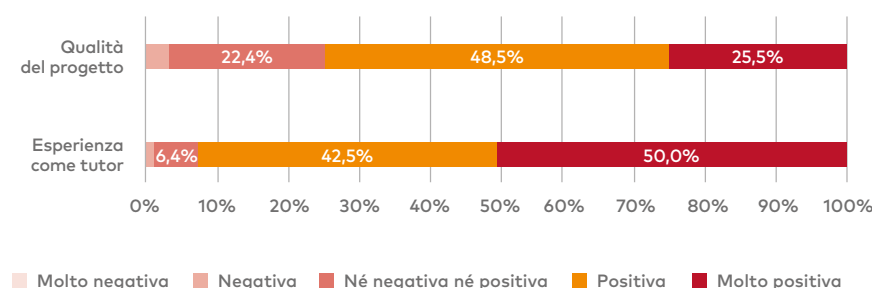
Elemento che emerge come centrale dalle risposte è la relazione di fiducia che si instaura con i partecipanti. I tutor riportano infatti come i ragazzi si siano spesso aperti su questioni personali: “Emergono spesso da parte dei ragazzi difficoltà personali e familiari. Un ragazzo si è aperto con noi tutor su problemi personali.” Un altro tutor riporta la sensazione di essere stati individuati dai partecipanti come “figure di riferimento/affidabili”, e riporta a sostegno di questa sua affermazione che i partecipanti “si sono rivolti a noi per messaggio anche dopo la fine del loro percorso MeMo”. La forza di questo legame sembra rappresentare la chiave che permette ai tutor di supportare effettivamente i partecipanti, contribuendo non solo alla loro comprensione delle opportunità universitarie, ma anche alla costruzione di sicurezza in sé e motivazione. I tutor percepiscono di aver incontrato ragazzi motivati e desiderosi di svilupparsi: “Il progetto ci ha messo in contatto con ragazzi molto motivati a sviluppare se stessi, e credo che abbia fornito loro un’ottima occasione per conoscere il mondo dell’Università, chiarire dei dubbi e guadagnare fiducia in se stessi”. Come sottolinea un tutor, “Mi ha dato l’impressione che in qualche modo abbiamo lasciato qualcosa ai ragazzi e alle ragazze,” e ancora, un altro tutor considera “molto marcato l’impatto positivo che il progetto ha avuto sulla sicurezza in se stessi e sulla fiducia nel futuro dei partecipanti.” Al di là delle informazioni pratiche e dei consigli concreti, MeMo sembra dunque, agli occhi dei tutor, riuscire a favorire una maggiore fiducia nelle proprie capacità e nella possibilità di affrontare con consapevolezza le scelte future per potenziali first-generation students. Infine, l’esperienza viene giudicata “molto positiva ed estremamente arricchente” anche per i tutor stessi, che percepiscono un impatto diretto delle loro azioni sul percorso dei partecipanti.

Dalle risposte alla seconda domanda aperta emerge, in primo luogo, che l’esperienza in MeMo offre la possibilità di dimostrare esperienze e competenze. I tutor sottolineano che l’attività aggiunge valore alle loro esperienze professionali e può essere documentata nel CV. Questo può essere particolarmente utile per chi ha poche esperienze professionali, come osserva un tutor l’esperienza “aggiunge una voce alla desertica sezione ‘esperienze professionali’ del mio CV”. Un altro aspetto che emerge è che MeMo riesce a “dimostrare la presenza di skill un po’ più legate all’ambito dell’intelligenza emotiva e meno legate all’ambito tecnico.”, come sottolinea un altro tutor “MeMo contiene attività di public speaking, gestionali, e di terzo settore, molto apprezzate in ambito lavorativo”. Emerge poi un effettivo utilizzo dell’esperienza come tutor in contesti concreti: i tutor evidenziano come quanto appreso e vissuto in MeMo venga spesso richiamato in colloqui, candidature e percorsi accademici. Un tutor scrive: “l’ho citata più volte in colloqui per tirocini

e credo abbia avuto un ruolo centrale in alcuni di essi”; un altro aggiunge di aver “inserito MeMo come esperienza di impegno civico nelle mie domande di dottorato.” Questi contributi mostrano come l’esperienza MeMo si traduca in strumenti concreti di valorizzazione personale e professionale. I tutor segnalano impatti più ampi in termini di consapevolezza sociale e comprensione del contesto educativo e territoriale: l’attività consente di confrontarsi con la realtà e le dinamiche che influenzano i percorsi universitari dei partecipanti. Un tutor osserva: “Sicuramente essere tutor MeMo è molto utile per avere un contatto vero con la realtà dei fatti. Cambia la percezione che si ha del Paese in cui viviamo”. Infine, alcuni contributi segnalano come il corso propedeutico abbia rafforzato la capacità di orientare, supportare e comprendere bisogni diversi, migliorando complessivamente la percezione della propria efficacia anche in funzione di altre attività di orientamento.

Dall’analisi dei suggerimenti emerge un quadro articolato e ricco di indicazioni pratiche, che i tutor identificano come strumenti utili per rafforzare l’efficacia e l’impatto del progetto. Un primo ambito riguarda la diversità all’interno delle squadre. I contributi evidenziano che, laddove vi sia un’alta concentrazione di studenti provenienti dalla stessa scuola in un gruppo, alcuni partecipanti possono avere maggiori difficoltà a integrarsi e a esprimere le proprie opinioni: “Gli studenti scelti, per quanto possibile, dovrebbero provenire da istituti diversi nella regione. Se la maggior parte dei partecipanti studiano in uno stesso istituto, le poche persone provenienti da istituti diversi, soprattutto se timide, possono avere più difficoltà a esprimere le loro opinioni e integrarsi nel gruppo.” In maniera analoga, viene suggerito di assicurare sempre varietà tra i tutor all’interno di ciascuna squadra, per

Grafico 11. Valutazioni generali
Come valuti...



garantire un equilibrio tra diverse esperienze e background. Un secondo ambito riguarda la coesione del percorso e la formazione dei tutor. Alcuni tutor osservano come possa essere utile considerare il percorso nella sua interezza, piuttosto che come una serie di incontri isolati, e consolidare la formazione sui temi chiave, in particolare andando ad approfondire ancora maggiormente il tema della “mobilità sociale”. Un terzo tema ricorrente riguarda la selezione dei partecipanti, che i tutor riconoscono come cruciale ma al contempo complessa da gestire. Alcuni contributi evidenziano come sia capitato di avere nella propria squadra studenti che erano già indirizzati verso percorsi universitari, con conseguente riduzione del margine di impatto per il progetto. I tutor propongono anche di considerare in modo più esplicito indicatori legati alla situazione economico-sociale familiare, alla presenza di fratelli o cugini all’università, e a un reale interesse verso l’esperienza, al fine di garantire una selezione più equa e mirata. Contestualmente, si riflette sulla difficoltà concreta di attuare tali criteri “la selezione dei partecipanti potrebbe essere migliorata, ma mi rendo conto che concretamente è molto difficile.” Infine, emerge la prospettiva di scalare l’esperienza su un numero maggiore di partecipanti, così da estendere gli effetti positivi del progetto a un bacino più ampio: “Ed è evidente che sono necessarie iniziative di questo tipo che includano molte più persone. Purtroppo non è difficile notare che in molti casi, soprattutto al Sud, l’allontanamento dall’università non è un preconcetto dello studente, ma della famiglia alle sue spalle.” Accanto al consolidamento delle pratiche interne, i tutor vedono dunque anche opportunità per pensare a un MeMo capace di lasciare tracce e aprire prospettive ancora più ampie, riuscendo a rispondere ai bisogni di sempre più studenti e studentesse.

8.2. Riflessioni conclusive

I risultati restituiscono un quadro complessivamente positivo e coerente, che permette di analizzare e concretizzare l’esperienza del tutoraggio lungo le cinque dimensioni delineate nell’introduzione a partire dalla letteratura.

Sul fronte delle motivazioni, emerge un allineamento robusto tra le ragioni che spingono i tutor a partecipare e la missione del progetto: la riduzione delle disuguaglianze educative, il senso di responsabilità civica e la volontà di restituire qualcosa alla collettività costituiscono le leve dominanti, mentre quelle strumentali risultano nettamente secondarie. Questo orientamento pro-sociale non è un dato meramente accessorio: rappresenta una condizione favorevole alla qualità del mentoring stesso. Le parole dei tutor mostrano come tali motivazioni si riflettano

nel modo in cui viene interpretato il senso dell’impegno nel progetto, percepito come uno spazio attraverso cui contribuire ad ampliare le opportunità informative e orientative degli studenti. In questa prospettiva si colloca, ad esempio, la convinzione – espressa da un tutor – che la “possibilità di fare una scelta informata” non possa e non debba essere “figlia di giuste contingenze” socioeconomiche e familiari, ma che invece debba poggiare su un accesso più ampio e consapevole alle informazioni e agli strumenti di orientamento – ed è proprio a questo che i tutor contribuiscono all’interno di MeMo, accompagnando gli studenti nel costruire quel bagaglio informativo necessario a compiere scelte più consapevoli.

Il rapporto tra i tutor e il progetto si caratterizza per un’elevata chiarezza del mandato e un robusto senso di *ownership*. Emerge tuttavia un margine di miglioramento nella co-progettazione: i tutor risultano pienamente coinvolti nell’adattamento delle attività, ma mostrano una partecipazione ancora parziale alla loro definizione strutturale – uno spazio di sviluppo concreto, alla luce di quanto suggerito dalla letteratura (Seery et al., 2021). Quanto all’interpretazione del ruolo, i dati delineano un profilo coerente con il modello di peer-mentoring orizzontale su cui il progetto è fondato: una figura vicina ai partecipanti sul piano relazionale, orientata al supporto riflessivo piuttosto che all’erogazione di risposte, capace di costruire relazioni che travalicano spesso i confini formali del programma e che aprono spazi di condivisione anche emotiva – con partecipanti che si rivolgono ai tutor “per messaggio anche dopo la fine del loro percorso MeMo” e che condividono “difficoltà personali e familiari” in relazioni caratterizzate da una forte fiducia reciproca.

Gli esiti percepiti confermano la capacità di MeMo di assolvere alla propria funzione di spazio riflessivo condiviso: trasferimento di informazioni, stimolazione della riflessione sulle scelte post-diploma e, soprattutto, rafforzamento della fiducia nel proprio potenziale emergono come i contributi più consolidati. Per i tutor stessi, l’esperienza è vissuta come formativa sul piano umano, ma contribuisce in modo non trascurabile anche allo sviluppo di competenze trasversali – andando a popolare, nelle loro stesse parole, la “desertica sezione esperienze professionali” del CV con prove di “intelligenza emotiva” difficilmente testimoniabili altrimenti. Senza contare il ruolo percepito di MeMo anche sul piano del valore pubblico: l’86% dei tutor attribuisce al progetto una ricaduta che va oltre il supporto individuale, con un contributo alla promozione dell’equità educativa e all’acquisizione di maggiore consapevolezza sul tema, grazie a quello che è un “contatto vero con la realtà dei fatti”.

Non mancano aree di tensione: la selezione dei partecipanti, la continuità relazionale tra un incontro e l’altro e la gestione dell’eterogeneità dei gruppi rap-

presentano le criticità più segnalate, e costituiscono le direzioni prioritarie su cui agire nelle edizioni future. Eppure, al di là dei numeri e delle distribuzioni di frequenza, ciò che sembra emergere con più forza da questa analisi è qualcosa di più difficile da misurare: la percezione, diffusa e fortemente concreta, di aver lasciato qualcosa. “Mi ha dato l'impressione che in qualche modo abbiamo lasciato qualcosa ai ragazzi e alle ragazze”, scrive un tutor. È in questa frase – semplice, quasi esitante – che risiede il senso più profondo dell'esperienza da tutor del progetto MeMo: un'esperienza che trasforma prospettive per chi la riceve, e per chi la offre.

Bibliografia

- Beltman, S., & Schaeven, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33–44.
- Carlana, M. & La Ferrara, E. (2024). *Apart but Connected: Online Tutoring, Cognitive Outcomes, and Soft Skills*. NBER Working Paper No. 32272 March 2024.
- Clary, E. G., Snyder, M., Ridge, R. D., Copeland, J., Stukas, A. A., Haugen, J., & Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach. *Journal of personality and social psychology*, 74(6), 1516.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134.
- Corak, M. (2013). Income inequality, equality of opportunity, and intergenerational mobility. *Journal of Economic Perspectives*, 27(3), 79–102.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
- Dynarski, S. et al. (2023). Addressing nonfinancial barriers to college access and success: Evidence and policy implications. *Handbook of the Economics of Education*, 6, 319–403.
- French, R., & Oreopoulos, P. (2017). Behavioral barriers transitioning to college. *Labour Economics*, 47, 48–63.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year students: The mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(2), 109–124.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Carbon, C.-C., & Scherndl, T. (2014). The impact of peer mentoring on mentee academic performance: Is any mentoring style better than no mentoring at all? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 102–111.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Russ (2015). *The Relationship Between Final Grades and Tutoring Methods of At-risk College Freshmen*.
- Seery, Christina & Andres, Andrea & Moore-Cherry, Niamh & O'Sullivan, Sara. (2021). Students as Partners in Peer Mentoring: Expectations, Experiences and Emotions. *Innovative Higher Education*. 46. 10.1007/s10755-021-09556-8.

9. Ispirare la mobilità sociale – Il punto di vista di un coordinatore MeMo

Paolo Rametta

Buona parte della bellezza e originalità di *Merito e mobilità sociale (MeMo)* deriva dalla natura “a cascata” del progetto: formare Allievi e Allieve di Scuole Superiori universitarie a diventare essi stessi formatori, educatori, ispiratori di giovani studentesse e studenti di quarta superiore. Si tratta di un approccio indubbiamente innovativo, in una Italia a dir poco gerontocratica, con una classe dirigente tra le più anziane d'Europa². È audace affidare a studenti poco più che ventenni una tale responsabilità, ma è proprio in questo *ragionevole* salto nel vuoto che si produce un modello di responsabilizzazione dei più giovani, che diventano protagonisti e perno di un progetto indirizzato ad un tema che è cartina tornasole di molti dei problemi che affliggono il nostro Paese.

Per la Scuola Sant'Anna non si tratta di un progetto tra i tanti, ma di un percorso che fa riabbracciare all'Istituzione la propria ragione di essere: *cercare e valorizzare il merito ovunque esso si trovi* è la missione fondativa della Scuola e del progetto MeMo al tempo stesso.

A cogliere il (necessario) passaggio generazionale nella responsabilità è Bertold Brecht, nella sua “Lode del dubbio”:

*Sia lode al dubbio! Vi consiglio, salutate
serenamente e con rispetto chi
come moneta infida pesa la vostra parola!
Vorrei che foste accorti, che non deste*

² Heidrick & Struggles, “Route to the Top 2025 - The Ascent Redefined: Charting More Effective Routes to the Summit”, 2025 – consultabile su: <https://www.heidrick.com/en/insights/chief-executive-officer/route-to-the-top-2025-the-ascent-redefined>. Si veda anche: D.Cecchi – S.Redelli, “Scuola e della formazione delle classi dirigenti”, in “XXI secolo – Norme e idee”, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani 2009, a cura di T.Gregory, 601-610.