XXII | 1 | 2024
Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

L'Università come luogo di benessere personale, relazionale organizzativo. Il contributo teorico prassico dei saperi pedagogici per lo sviluppo di una governance human-centered

The University as a place of personal, relational organizational wellbeing. The theoretical-practical contribution of pedagogical knowledge to the development of human-centered governance

Pensa MultiMedia

Pedagogia oggi
anno XXII | n. 1 | giugno 2024

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

L'Università come luogo di benessere personale, relazionale organizzativo. Il contributo teorico prassico dei saperi pedagogici per lo sviluppo di una governance human-centered

The University as a place of personal, relational organizational wellbeing. The theoretical-practical contribution of pedagogical knowledge to the development of human-centered governance

Sezione monografica

Pedagogia oggi

anno XXII – numero 1 – giugno 2024 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttore Responsabile

Pierluigi Malavasi – Presidente SIPed
Università Cattolica del Sacro Cuore

Comitato Direttivo

Maria Tomarchio – Vicepresidente vicario SIPed
Università degli Studi di Catania
Loredana Perla – Vicepresidente SIPed
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Giuseppe Elia
Università degli Studi di Bari Aldo Moro
Massimiliano Fiorucci
Università degli Studi di Roma Tre
Maria Tomarchio
Università degli Studi di Catania
Giuseppe Annacontini
Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari
Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo
Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne
Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli
Università degli Studi dell'Aquila

Caporedattori

Giuseppe Annacontini – *Università degli Studi di Foggia*
Francesco Magni – *Università degli Studi di Bergamo*
Alessandra Rosa – *Università degli Studi Alma Mater di Bologna*
Matteo Morandi – *Università degli Studi di Pavia*
Carla Callegari – *Università degli Studi di Padova* (responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Francesco Magni – Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi – Università degli Studi Milano Bicocca
Matteo Morandi – Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa – Università degli Studi Alma Mater di Bologna
Iolanda Zollo – Università degli Studi di Salerno

ISSN 2611-6561 versione online • ISSN 1827-0824 versione cartacea
Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002
Finito di stampare: giugno 2024

Editore
Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce
del sito **www.pensamultimedia.it**
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Comitato Scientifico

Giuditta Alessandrini
(Università degli Studi di Roma Tre)

Stefanija Ališauskien
(University of Šiauliai, Lithuania)

Cristina Alleman-Ghionda
(Universität zu Köln, Germany)

Marguerite Altet
(Université de Nantes, France)

Massimo Baldacci
(Università degli Studi di Urbino)

Vito Antonio Baldassarre
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Enver Bardulla
(Università degli Studi di Parma)

Gaetano Bonetta
(Università degli Studi di Catania)

Franco Cambi
(Università degli Studi di Firenze)

Antonio Canales Serrano
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Rita Casale
(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

Giorgio Chiosso
(Università di Torino)

Mireille Cifali
(Université de Genève, Switzerland)

Enza Colicchi †
(Università degli Studi di Messina)

Michele Corsi
(Università degli Studi di Macerata)

Jean-Marie Deketele
(Université Catholique de Louvain, Belgium)

Maria Del Mar Del Pozo
(Universidad de Alcalá, Spain)

Claudio Desinan
(Università degli Studi di Trieste)

Gaetano Domenici
(Università degli Studi di Roma Tre)

Ines Dussel
(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

Giuseppe Elia
(Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Anikó Fehérvári
(Eötvös Loránd University, Budapest)

Consuelo Flecha García
(Universidad de Sevilla, Spain)

Franco Frabboni
(Università di Bologna)

Luciano Galliani
(Università degli Studi di Padova)

Antonio Genovese
(Università di Bologna)

Alberto Granese
(Università degli Studi di Cagliari)

Larry A. Hickman
(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

José Antonio Ibáñez-Martín
(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Vanna Iori
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Tomas Kasper
(Technical University of Liberec, Czech Republic)

Panagiotis Kimourtzis
(University of the Aegean, Greece)

Cosimo Laneve
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Isabella Loiodice
(Università degli Studi di Foggia)

Umberto Margiotta †
(Università Ca' Foscari di Venezia)

Eva Matthes
(Universität Augsburg, Germany)

Concepcion Naval
(Universidad de Navarra, Spain)

András Németh
(Eötvös Loránd University Budapest, Hungary)

Paolo Orefice
(Università degli Studi di Firenze)

Joaquim Pintassilgo
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Franca Pinto Minerva
(Università degli Studi di Foggia)

Simonetta Polenghi
(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Teresa Pozo Llorente
(Universidad de Granada, Spain)

Karin Priem
(Université du Luxembourg)

Giuseppe Refrigeri
(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

L. Rosabel Roig Vila
(Universidad de Alicante, Spain)

Luisa Santelli Beccegato
(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Noah Sobe
(Loyola University Chicago, USA)

Francesco Susi
(Università degli Studi di Roma Tre)

Giuseppe Trebisacce
(Università della Calabria)

Simonetta Ulivieri
(Università degli Studi di Firenze)

Diana Vidal
(Universidad de São Paulo, Brazil)

Isabelle Vinatier
(Université de Nantes, France)

Giuseppe Zanniello
(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 1 – 2024 - Sezione Monografica

GIUSEPPE ELIA – GABRIELLA SEVESO – CATIA GIACONI – IRA VANNINI

Indice

Editoriale

7 GIUSEPPE ELIA
L'Università come luogo di benessere sociale e sviluppo delle risorse umane e professionali nella prospettiva di una comunità generativa | The University as a place of social well-being and development of human and professional resourcesin the perspective of a generative community
GABRIELLA SEVESO
Il benessere e l'evoluzione delle università: percorsi di indagine fra storia della pedagogia e rappresentazioni letterarie | Well-being and the evolution of universities: paths of investigation between the history of pedagogy and literary representations
CATIA GIACONI
L'inclusione come luogo di benessere tra pratiche trasformative e processi emancipatori: il contributo della pedagogia speciale per una Università Inclusiva | Inclusion as a place of well-being between transformative practices and emancipatory processes: the role of Special Pedagogy for an Inclusive University
IRA VANNINI
L'Università come luogo di benessere personale, relazionale organizzativo. Il contributo teorico-prassico dei saperi pedagogici per lo sviluppo di una governance human-centered | The University as a Place of Personal, Relational, and Organizational Well-Being: The Theoretical-Practical Contribution of Pedagogical Knowledge to the Development of Human-Centered Governance

Sezione monografica

19 MARINELLA ATTINÀ
L'università tra derive paradigmatiche e modelli emergenti: quale specificità pedagogica? | The University between Paradigmatic Drifts and Emerging Models: What Pedagogical Specificity?

26 WILLIAM GRANDI
Sbirciare i segreti degli accademici. L'università nella letteratura per l'infanzia | Peep into the secrets of academics. The university in children's literature

33 FURIO PESCI
Problemi dell'università contemporanea nella prospettiva della storia delle idee | Universities' Current Issues from the Perspective of the History of Ideas

40 LUISA ZECCA
L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa | Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research

47 GIANLUCA AMATORI
Accessibilità e ricerca scientifica in Italia: la partecipazione delle persone con disabilità e DSA ai percorsi di dottorato | Accessibility and scientific research in Italy: the participation of people with disabilities and SpLD in PhD studies

55 MARIA GRAZIA LOMBARDI
La dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo tra storia dell'educazione e Pedagogia Generativa | The Institutional Political dimension of educational work between the history of education and Generative Pedagogy

62 ANDREA MARIUZZO
Alla prova del disagio: il discorso pubblico sull'università italiana tra d.d.l. Gui e Sessantotto | A test of discontent. The public discourse on Italian university from the Gui bill to *Sessantotto*

69 CRISTIANA SIMONETTI
L'Università e le sfide per la promozione del benessere psico-fisico e relazionale: un progetto human-centered | The University and the challenges for the promotion of psycho-physical and relational well-being: a human-centered project

75 VITO BALZANO
Da processo d'apprendimento a dinamica educativa: quando un contesto educativo genera benessere? Ragioni e limiti di una riflessione pedagogico-sociale | From learning process to educational dynamic: when does an educational context generate well-being? Reasons and limits of a pedagogical-social reflection

83 SARA BORNATICI
Orientare al benessere, implicazioni pedagogiche per "università felici" | Orienting towards well-being, pedagogical implications for "happy universities"

89 DENIS FRANCESCONI
Per una cultura del benessere. Due vie per l'università del futuro | For a culture of wellbeing. Two paths for the university of the future

Indice

95 EMANUELE SERRELLI
Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti | Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well being

103 IRENE STANZIONE, NICOLETTA DI GENOVA
Lo strumento della supervisione pedagogica all'università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione | The pedagogical supervision at the university: a workshop to enhance the socio-emotional skills of future education professionals

112 ROSA VEGLIANTE
La valutazione tra pari per promuovere strategie collaborative: il punto di vista degli studenti | Peer assessment to improve the learning skills: the students' point of view

123 CRISTIAN RIGHETTINI
Il medico in formazione specialistica tra competenza e accoglienza. Il progetto Form-ART-zione per il benessere della persona e l'umanizzazione della medicina | The doctor in specialist training between competence and hospitality. The Form-ART-zione project for the well-being of the person and the humanization of medicine

130 ELISA ZANE
Pedagogical reflection on university dropout and good internship practices for the university well-being of future educators and pedagogists | Riflessione pedagogica sulla dispersione universitaria e buone prassi di tirocinio per il benessere universitario dei futuri educatori e pedagogisti

Miscellanea

138 STEFANO LENTINI
La relazione del Provveditore agli Studi Giuseppe Biundi (1873) sullo stato dell'istruzione elementare nella provincia di Catania nel primo decennio di vita del Regno d'Italia | The report of the superintendent of education Giuseppe Biundi (1873) on the condition of primary education in the province of Catania in the first decade of life of the Kingdom of Italy

147 VALENTINA GUERRINI
The function of guidance with a view to valorising gender and ethnic-cultural differences | La funzione dell'orientamento nell'ottica della valorizzazione delle differenze di genere ed etnico culturali

155 GIUSEPPE LIVERANO
Renforcer les contextes non cognitifs et connectifs pour développer l'intelligence collective dans une classe de l'école secondaire inférieure | Enhance non-cognitive contexts and build connective contexts to develop collective intelligence in a lower secondary classroom

164 TEODORA PEZZANO
Education, Well Being, Human Development | Educazione, benessere e sviluppo umano

Sezione Junior

170 GIORGIA COPPOLA
Essere studentesse, essere madri: prospettive per la promozione del benessere attraverso il Servizio Genitori UNIPA| Being students, being mothers: perspectives on wellness promotion through UNIPA Parents Service

177 CLAUDIA DELIA FREDELLA
La formazione iniziale degli insegnanti nella cornice di un progetto di ricerca europeo: lo studio di caso DEMETER | Initial teacher training in the framework of a European research project: the DEMETER case study

186 MARIA RICCIARDI
L'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensati. Attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi | The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems

Recensioni

194 MICHELE AGLIERI
196 ISABELLA LOIODICE
201 LUCIA PACIARONI
203 GIUSEPPE ZANNIELLO

EDITORIALE / EDITORIAL

Giuseppe Elia
Full Professor in General and Social Pedagogy | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari 'A. Moro' | giuseppe.elia@uniba.it
Gabriella Seveso
Full professor in History of Education | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca | gabriella.seveso@unimib.it
Catia Giaconiù
Full Professor in Special Pedagogy | Department of Educational Sciences, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata | catia.giaconi@unimc.it
Ira Vannini
Full professor | Department of Educational Sciences | University of Bologna | ira.vannini@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Elia G., et al. (2023). Editorial. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 9-18.
https://doi.org/10.7346/PO-012024-01

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-01

ABSTRACT

In welcoming their students, all formal education providers and training systems share an ethical and deontological duty to promote, safeguard and protect the conditions that ensure the acquisition of knowledge and skills, within a context of personal, community and social wellbeing.
For universities in particular, in recent years, this task has evolved alongside all the other aspects of governance: from equal opportunities to transparency, from mobility to study support, from reception to orientation, etc.
Over the past years and decades, universities have developed a deep sense of social responsibility and public engagement. However, this change has not always been accompanied by the development of an appropriate institutional and organizational culture and a corresponding pedagogical and teaching practice to respond to new needs, different expectations and demands for recognition and care.
The university institution's lack of systematic caring thinking has sometimes promoted actions that are only useful for intervening to «fix» problems that have, from time to time, arisen. The discomfort felt by people within universities is, instead, often related to the use of devices that are exclusively performance-oriented and that often ignore the individuality, histories, needs, desires, and potential of students, their families, faculty, technical-administrative staff, the world of work, the entire territory, etc.
From a pedagogical perspective, in the medium to long term, a «restorative» approach is rarely an effective means of promoting an «intelligence of the university institution» that can situate emerging problems within a new ecology of operation that goes beyond the simple management of problems and promotes an alternative resolution.
This issue of Pedagogia Oggi aims to initiate a reflection on the role that university can play today in promoting a culture of education that is never divorced from wellbeing and that safeguards the dimension of *humanitas* in the people and relationships that inhabit it.
In recent years, too many stories of abandonment, failure, shame, and helplessness have been associated with university living, which, on the contrary, should be an opportunity for growth, an existential passage in which intelligence, passions, and projects can flourish. This translates into an invitation to rethink the university institution as a place and time in which participants can construct and negotiate meaning and encounter new experiences, learning the heuristic value of error, the joy of starting afresh, and the wonderful effort of ideation and planning.

ABSTRACT

Le finalità con cui i sistemi educativi e formativi formali accolgono i propri studenti cambiano radicalmente a seconda del grado di scuola e del tessuto culturale e organizzativo che opera sullo sfondo delle diverse realtà locali. Pur nell'ampia fenomenologia che ciascuno di tali sistemi interpreta c'è, tuttavia, il comune dovere etico e, anche, deontologico, di promuovere e al contempo salvaguardare e tutelare le condizioni perché si realizzino esperienze che, al di là dell'acquisizione dei saperi e delle professionalità, incrementino anche i livelli di benessere personale, comunitario e sociale.
Negli ultimi anni, anche le Università sono state chiamate ad assumere un ruolo di primo piano nel corrispondere a questo compito che, beninteso, non si esaurisce nel solo successo formativo o nel solo miglioramento della relazione docente-studente, ma coinvolge tutte le funzioni che ne regolano la governance: dalle pari opportunità alla trasparenza, dalla mobilità al sostegno allo studio, dalla accoglienza all'orientamento ecc.
Nel corso degli ultimi anni (decenni) l'Università ha, con buona pace di tutti, elaborato il superamento sia della propria identità di istituzione autoreferenziale sia della sua vocazione elitaria, sviluppando un profondo senso di responsabilità sociale e di impegno pubblico. Tuttavia, talvolta questo cambiamento epocale (il primo legato, tra

l'altro, a effetti indotti dalle nuove epistemologie dei saperi, il secondo dalle innovazioni e trasformazioni sociali e culturali) non ha sempre corrisposto alla formazione di una adeguata cultura istituzionale e organizzativa e di un corrispondente habitus pedagogico e didattico che fosse in grado di rispondere ai nuovi bisogni, alle diverse aspettative ed esigenze di riconoscimento e cura.

La mancanza di un basico e sistematico pensiero caring dell'istituzione universitaria si è talvolta tradotta in azioni (pure legittime dal punto di vista di una logica della relevance) progettate e programmate per intervenire per lo più compensativamente rispetto ai problemi che, di volta in volta, scoperchiano il vaso di pandora del malessere di chi la abita. Malessere per molti versi connesso al funzionamento di dispositivi orientati esclusivamente alla performance e spesso insensibili e disattenti alla singolarità, alle storie, ai bisogni, ai desideri, alle potenzialità e possibilità degli studenti, delle loro famiglie, dei docenti, del personale tecnico-amministrativo, del mondo del lavoro, dell'intero territorio ecc.

Tuttavia, dal punto di vista pedagogico, un approccio compensativo difficilmente si dimostra efficace nel medio-lungo termine per accompagnare la necessaria trasformazione dell'intelligenza dell'istituzione universitaria, esponendo al rischio di incasellare e stigmatizzare le manifestazioni di malessere; incapsularle in un dispositivo che le cronicizza e normalizza, incrementare la loro visibilità sociale senza un reale impegno a ricercare a monte alternative rappresentazioni e strategie organizzative che possano inquadrare i problemi emergenti in una nuova ecologia di funzionamento che vada oltre la loro semplice gestione e ne promuova una alternativa risoluzione.

In particolare, a partire da tali considerazioni il presente numero di Pedagogia Oggi intende avviare una riflessione sul ruolo che l'Università oggi può svolgere nella promozione di una cultura della formazione mai disgiunta dal benessere, nel ri-pensamento di modelli educativi e organizzativi che, improntati alla cura, salvaguardino la dimensione dell'humanitas delle persone e delle relazioni che la attraversano e che da essa promanano.

Troppe le storie di abbandoni, fallimenti, vergogna, impotenza che negli ultimi anni sono state associate al vivere universitario che, al contrario, dovrebbe essere occasione di crescita, passaggio esistenziale in cui far fiorire intelligenze, passioni, progetti. E questo si traduce in invito alla militanza per una pedagogia che, tra impegno, dissenso e promozione di benessere, può ancora esercitare il suo generativo "potere" di ripensare l'istituzione universitaria come luogo e tempo in cui i soggetti possano costruire e negoziare senso e fare esperienza dell'accadere del nuovo, imparando il valore euristico dell'errore, la gioia del ricominciamento, la meravigliosa fatica della ideazione e della progettazione.

L'Università come luogo di benessere sociale e sviluppo delle risorse umane e professionali nella prospettiva di una comunità generativa

The University as a place of social well-being and development of human and professional resources in the perspective of a generative community

Giuseppe Elia

Da alcuni anni stiamo assistendo sempre più a politiche di innovazione tese a favorire e promuovere nei diversi contesti educativi e formativi di natura formale, non formale e informale un tessuto culturale e organizzativo in grado di salvaguardare e tutelare le condizioni di vita perché si realizzino esperienze, che al di là dell'acquisizione dei saperi e delle professionalità, incrementino anche i livelli di benessere personale, comunitario e sociale.

Pur non essendo il benessere personale, relazionale e organizzativo una categoria storica, l'evoluzione dell'Università ha conosciuto momenti ed eventi apicali durante i quali le proposte di riforma, il dibattito sulla sua funzione, i cambiamenti legislativi, organizzativi, strutturali hanno posto l'accento sugli aspetti di partecipazione, di inclusione, di democratizzazione, di dialogo. Parallelamente, nella storia dei nostri sistemi formativi ed educativi, pensatori e pedagogisti, anche sulla scorta di istanze sorte originariamente all'interno di altri segmenti scolastici, hanno spinto ad interrogarsi sulla funzione emancipativa dell'alta formazione, sul suo possibile ruolo di promozione della dignità e dell'armoniosa crescita individuale e collettiva.

Possiamo fare riferimento, tra i diversi provvedimenti normativi e le molteplici iniziative messe in atto in questi ultimi anni, alle buone pratiche che via via nelle diverse sedi universitarie si sono attivate, per esempio, attraverso l'istituzione del Comitato Unico di Garanzia (CUG) per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e della lotta alle discriminazioni, favorendo anche la conciliazione fra i tempi di lavoro e i tempi di vita, il rispetto e la valorizzazione delle diversità e lo sviluppo di una cultura del rispetto.

Così come per altro verso possiamo fare riferimento al decreto MUR n. 1159 del 25.07.2023 con il quale è stato predisposto un avviso pubblico per la concessione di finanziamenti, destinati a iniziative in grado di garantire una ampia diffusione del benessere psicofisico e una piena attuazione dei percorsi di inclusione e crescita della popolazione studentesca, attraverso la prevenzione ed il contrasto a fenomeni quali le dipendenze patologiche legate al disagio psicologico ed emotivo.

L'educazione può svolgere in proposito un ruolo determinante nel custodire le risorse umane e generare una vita in comune, consentendo a chi abita l'Università di sentirsi parte di un progetto condiviso. Il valore degli Atenei non risiede solo nell'istruzione offerta agli studenti: rafforzare il legame tra studenti, docenti e personale può contribuire a far crescere un senso di comunità, valorizzando i talenti.

Riprendendo il contributo della Attinà si tratta di promuovere un "vissuto universitario da vivere non come esperienza *preparatoria alla vita* ma come esperienza che è *parte della vita* stessa in una fase evolutiva cruciale della maturazione e della formazione"; un vivere universitario come occasione di crescita, passaggio esistenziale in cui far fiorire intelligenze, passioni, progetti. E questo si traduce in invito alla militanza per una pedagogia che, tra impegno, dissenso e promozione di benessere, può ancora esercitare il suo generativo *potere.*

È pertanto indispensabile consolidare relazioni umane e senso di appartenenza, nel segno di nuove alleanze educative, favorendo una trasformazione culturale in grado di far fiorire le molteplici connessioni che connotano l'ambiente accademico. La capacità dell'Università di produrre emancipazione attraverso il sapere richiama la necessità di abilità e competenze che rendano capaci di fronteggiare le vicissitudini della vita in modo autonomo e responsabile.

Umanizzare l'istituzione, con particolare riferimento al contesto universitario, vuol dire però anche – ed è su questa ulteriore declinazione che molti interventi si sono soffermati, – rendere l'istituzione *generativa*. La Lombardi nel suo intervento, riprendendo il paradigma della generatività, elaborato in più contributi dalla Mannese, asserisce che "la pedagogia si assume la responsabilità di non essere un sapere neutro di fronte alle questioni dell'uomo, ma di essere sempre un sapere implicato e consapevolmente orientato verso "scelte di valore", in direzione della costruzione di "Comunità Pensanti".

"Possiamo infatti definire il benessere sociale come quella forma di benessere di cui gli individui beneficiano in virtù di adeguate relazioni di reciprocità e inclusione entro gruppi e reti sociali. […] Tale forma di beneficialità è divenuta invisibile, non perseguita, sostituita da una corsa al godimento individuale lussuoso" (Ingrosso, 2013, p. 21). Lo scenario pedagogico attuale ci invita a riflettere partendo proprio dalle recenti trasformazioni socioeconomiche che hanno evidenziato, con forza crescente, l'importanza dell'innovazione sociale. La politica, in particolar modo, ha provato a implementare un numero sempre maggiore di azioni orientate a supportare lo sviluppo di iniziative di innovazione sociale e di sostenibilità.

In un'ottica di benessere e sostenibilità per i percorsi formativi degli studenti, i singoli insegnanti hanno la responsabilità di progettare percorsi che mirino all'acquisizione e sviluppo di competenze, che non vengano solamente insegnate, ma soprattutto messe in pratica.

Il compito della pedagogia, oggi più che mai, in una logica che assume un'interpretazione del soggetto sostanzialmente costruttiva, è quello di rafforzare gli aspetti positivi costitutivi della persona. I significati approfonditi nel corso delle riflessioni non solo pedagogiche, ma anche filosofiche, psicologiche e psicoanalitiche relative al singolo, alla sua identità (intesa come io e sé), pur nell'articolazione delle diverse prospettive interpretative, consentono di rilevare come l'identità si vada elaborando attraverso intrecci che intercorrono tra se stessi e il mondo esterno e che possono sollecitare ampliamenti e arricchimenti ma anche, a seconda della tipologia e qualità dei messaggi, delle relazioni e comunicazioni, provocare blocchi, distorsioni, pericolose regressioni. Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, dalle frontiere più avanzate della Pedagogia europea – è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale (Cerrocchi-Dozza, 2008, p. 17).

Una nuova visione dello sviluppo organizzativo e professionale, contaminata da un modello culturale pedagogico, richiede "una nuova condizione lavorativa contrassegnata dal passaggio dalle performance alle persone, dalla tecnica ai poteri e alle qualità umane. In gioco è la costruzione di una *cultura organizzativa educativa* capace di aver cura della vita della mente, della vita del cuore e della vita del corpo della persona e conseguentemente in grado di assumersi e svolgere il compito di attivarne e incrementarne risorse, motivazioni, poteri, responsabilità, competenze, saperi, mentalità, sensibilità, atteggiamenti, comportamenti, abilità" (Rossi, 2011, p. 13).

Riferimenti bibliografici

Cerrocchi L., Dozza L. (Ed.)(2008). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.

Ingrosso M. (2013). Ripensare il benessere sociale: teorie e politiche. In M. Ingrosso (Ed.), *La promozione del benessere sociale. Progetti e politiche nelle comunità locali.* Milano: FrancoAngeli.

Mannese E. (2021). La generatività pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni. In P. Malavasi *et alii* (Eds.), *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 1184-1187). Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese E. (2020). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.

Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro.* Roma: Carocci.

Il benessere e l'evoluzione delle università: percorsi di indagine fra storia della pedagogia e rappresentazioni letterarie

Well-being and the evolution of universities: paths of investigation between the history of pedagogy and literary representations

Gabriella Seveso

Gli attuali interrogativi sull'Università come luogo di benessere sono strettamente connessi con la riflessione storica sull'evoluzione di questa istituzione nel nostro Paese e in Europa. Tale oggetto di indagine ha affrontato nel tempo non poche difficoltà di ricostruzione, connesse alla scarsità o alla scadente conservazione di fonti e documenti, ma ha conosciuto una felice torsione a partire dagli ultimi decenni del XX secolo.

In questa cornice, il tema del benessere organizzativo, relazionale, istituzionale nell'università, pur non essendo il benessere una categoria storica, certamente trae le sue origini da elementi e aspetti già presenti nella storia degli atenei italiani ed europei e recentemente oggetto di indagine.

L'università italiana nasce nel Medioevo come patto con sfumature democratiche e come incontro fra docenti e studenti, sulla scorta delle trasformazioni sociali, culturali, economiche favorite dal progressivo affermarsi delle istituzioni comunali e dalla crisi delle scuole monastiche. L'etimologia stessa del termine con il quale nel nostro Paese tale patto è stato definito, *universitas*, richiama un progetto di apertura e di inclusione, in merito agli attori coinvolti, alle discipline insegnate, al titolo di studio conseguito: i primi atenei intendevano conferire riconoscimenti validi anche in altri contesti, aprire le loro porte a docenti e studenti anche stranieri, ampliare le discipline proposte. Nonostante questi fruttuosi elementi fondativi, l'università ha conosciuto nei secoli situazioni di crisi, di incertezza e di opacità, e la sua evoluzione non è stata un cammino pacificato né al suo interno né nella relazione con i contesti in cui è sorta e si è sviluppata. A questi momenti hanno fatto da contrappunto congiunture apicali durante le quali, al contrario, le richieste di partecipazione, di democratizzazione, di confronto sono emerse con chiarezza e hanno costituito un volano per stimolare interventi di riforma o per suscitare dibattiti anche a livello politico e culturale.

Le situazioni di malessere e di disagio hanno quindi radici nel passato, così come le proposte per superarle, e questo pone come ineludibile una riflessione storica che possa sostenere la comprensione del presente, in particolare su alcune dimensioni che appaiono ancora molto urgenti e cui in questa sede ci limitiamo a fare cenno. Innanzitutto, il rapporto tra potere politico e potere accademico si è rivelato da sempre accidentato e controverso fin dalla fondazione degli atenei: questi ultimi, infatti, sono sorti e sono stati regolamentati in alcuni casi da poteri locali o da specifiche istituzioni, in altri da interventi del potere centrale. Si tratta di un dato che, unitamente alla dimensione periferica degli atenei italiani, ha provocato uno sviluppo molto eterogeneo delle istituzioni accademiche, con storie e tradizioni assai differenziate che hanno costituito una ricchezza ma anche un limite alla capacità di proporsi come voce coesa nella relazione con il potere politico. L'emergere di indicatori o situazioni di disagio o l'affermarsi di richieste di cambiamento non sempre, nella storia del nostro Paese, sono esitate in soluzioni felici, proprio a causa della difficoltà di dialogo fra accademia e politica, che a volte non ha saputo leggere e interpretare i fenomeni presenti nelle università o le relazioni fra università e contesti sociali e culturali. Non sempre, inoltre, nel passato si è palesato un reale e univoco riconoscimento del ruolo culturale svolto dagli atenei come centri di ricerca, mentre a volte invece sono emerse una certa diffidenza verso i poteri e i saperi accademici e una percezione nonché una rappresentazione degli atenei come poli chiusi in se stessi e incapaci di fruttuosa collaborazione con i ceti intellettuali e produttivi. Un atteggiamento di sostanziale tensione ha inoltre segnato la storia delle relazioni fra università e territorio circostante, in particolare contesti urbani: lo studente

universitario è stato da sempre percepito come 'straniero', e non come pienamente *cives*, per il suo status di residente su lungo periodo ma non permanente, portatore di progetti di vita non necessariamente radicati nel contesto limitrofo, di consuetudini e di stili di vita per certi versi 'eccedenti' rispetto ad una 'norma' cittadina. Da questa percezione, nel passato, hanno tratto origine momenti di tensione e addirittura di violenza nei confronti degli studenti universitari e/o dinamiche di difficile integrazione messe in atto da entrambe le parti: la percezione di estraneità si è palesata in diversa misura a seconda delle specifiche realtà, così come le dinamiche di timore, i tentativi più o meno espliciti di espulsione oppure di accoglienza. Al tempo stesso, fin dagli albori, gli atenei hanno generato nei contesti circostanti un indotto molto consistente in termini di affitti, di consumi, di richieste di attività di svago, indotto che però ha comportato vere e proprie speculazioni, se già nel 1244 Gregorio IX emanava una bolla per istituire una commissione al fine di definire un canone equo degli affitti a studenti e docenti.

A fronte della molteplicità di questi temi, i contributi che in questo numero della Rivista offrono riflessioni originali e stimolanti, indicano tre linee di ricerca vitali e significative: da un lato, la ricostruzione del dibattito pubblico relativo al cambiamento dell'istituzione accademica; dall'altro, la riflessione sulla storia delle idee pedagogiche che hanno attraversato e segnato l'evoluzione delle università; dall'altro ancora, l'indagine sulle rappresentazioni del mondo accademico nella letteratura per ragazzi.

Riferimenti bibliografici

Ascenzi A. (2021). "Innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università". Le sfide di un progetto interdisciplinare tra ricostruzioni diacroniche e approcci sincronici. In M. Stramaglia (Ed.), *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi* (pp. 393-400). Lecce: Pensa MultiMedia.

Gaudio A. (2018). *Education of Italian élite case-studies XIX-XX centuries*. Roma: Aracne.

Polenghi S. (2014). *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876).* Brescia: La Scuola-SEI.

Pomante L. (2019). *L'università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storiografici e inediti percorsi di ricerca.* Milano: FrancoAngeli.

Pomante L., Sani R. (2022). L'Europa e la creazione di uno spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Il "Processo di Bologna" e la sua attuazione in Italia. *History of Education & Children's Literature, 17* (2), 225-233.

L'inclusione come luogo di benessere tra pratiche trasformative e processi emancipatori: il contributo della pedagogia speciale per una Università Inclusiva

Inclusion as a place of well-being between transformative practices and emancipatory processes: the role of Special Pedagogy for an Inclusive University

Catia Giaconi

Le Università si configurano da sempre come luoghi dedicati alla Ricerca e alla Didattica, ambiti storicamente collocati anche nel cuore delle discipline pedagogiche. Accanto a questa Prima e Seconda Missione, nel corso degli anni un'ulteriore dimensione, quella della "Terza Missione e dell'Impatto Sociale", ha visto una crescente attenzione negli Atenei italiani che hanno realizzato mirate azioni di disseminazione scientifica e di valorizzazione delle conoscenze grazie al dialogo con i territori e le comunità.

Attraverso il confronto generativo con i contesti, l'attenzione al benessere personale, comunitario e sociale si è gradualmente incarnata nel tessuto delle scelte politiche e organizzative, dando vita a diverse pratiche trasformative e attivando veri e propri processi emancipatori. È questo l'orizzonte che apre il nuovo numero monografico della rivista "Pedagogia Oggi" dedicato all'"*Università come luogo di benessere personale, relazionale organizzativo*".

In virtù della consapevolezza del ruolo rivestito dalle Università nella promozione di una cultura della formazione fortemente congiunta a quella del benessere, il numero propone significativi contributi afferenti a diversi settori disciplinari, tracciando traiettorie di approfondimento e riflessione anche nell'ambito della formazione inclusiva. Ben note sono per gli studiosi e le studiose della pedagogia e della didattica speciale, le sfide che caratterizzano il percorso verso la costruzione di un'Università Inclusiva, in grado di contribuire al progetto di vita di tutti e di ciascuno, attraverso la promozione del benessere personale, relazionale e organizzativo.

Tra le sfide non possiamo non attenzionare, ancora una volta, il numero crescente di studenti e studentesse con disabilità e con Disturbi Specifici di Apprendimento che si iscrivono negli Atenei italiani. Numero che richiede di ripensare il proprio compito istituzionale inserendo nella valutazione delle proprie prassi didattiche ed organizzative, parametri di accessibilità, qualità ed equità (Giaconi et al., 2021; Pace, Pavone , Petrini, 2018). Nonostante le pari opportunità di accesso e le tutele legislative volte a garantire il diritto all'istruzione superiore, numerose sono ancora le barriere sociali e fisiche che permangono nella vita accademica di studenti e studentesse, rischiando di incidere tanto sul successo formativo quanto sui livelli di benessere personale e sociale.

Pertanto, è necessario ripensare la cultura istituzionale e organizzativa nonché l' approccio pedagogico e didattico affinchè i i nuovi bisogni, le varie aspettative e le esigenze di riconoscimento possano essere soddisfatti.

In questa direzione, è la Ricerca, che trova nelle pagine di questo numero un'espressione concreta, a rigenerare e orientare tanto la didattica quanto la terza missione, affinchè visioni strettamente performative possano essere abbandonate, e le storie, le singolarità e le potenzialità della comunità studentesca possano essere messe al centro delle politiche accademiche.

La valorizzazione del ruolo attivo e partecipato degli studenti e delle studentesse con disabilità e DSA nella comprensione e analisi critica dei contesti educativi costituisce una strada di militanza pedagogica in cui le 'voci' degli studenti e delle studentesse vengano ascoltate, riconosciute e legittimate come elementi trasformativi del contesto formativo. Riteniamo, infatti, che ci sia «qualcosa di fondamentalmente sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza mai richiedere il parere di coloro per i quali il sistema

verosimilmente è progettato» (Cook-Sather, 2002, p. 3) e che studentesse e studenti siano partner esperti dotati di competenza (Cook-Sather, 2002) nella ricerca e nella co-progettazione per la promozione di contesti inclusivi (Giaconi et al., 2020).

È con questo spirito progettuale ed emancipatorio che i lettori e le lettrici del numero monografico potranno apprezzare i numerosi studi relativi alla didattica universitaria inclusiva, ai servizi dedicati al benessere degli studenti e delle studentesse, all'identità professionale tra *Community Service Learning* e ricerca azione, alla partecipazione delle persone con disabilità e DSA ai percorsi di dottorato.

Riferimenti bibliografici

Cook-Sather A. (2002). Authorizing student perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, *31*(4), 3-14.

Cook-Sather A. (2014). Student-faculty partnership in explorations of pedagogical practice: a threshold concept in academic development. *International Journal for Academic Development*, *19*(3), 186-198.

de Anna L. (2016). *Le esperienze di integrazione e inclusione nelle università tra passato e presente*. Milano: FrancoAngeli.

Dunne E., Zandstra R. (2011). *Students as change agents. New ways of engaging with learning and teaching in higher education*. Bristol: ESCalate.

Giaconi C., D'Angelo I., Del Bianco N., Perry V. (2020). Students' Voice and Disability: Ethical and methodological reflections for Special Pedagogy research. *Education Sciences & Society*, *11*(1), 112-123.

Giaconi C., Paviotti G., D'Angelo I., Capellini S. A., Giaconi C. (2021). Inclusion in university contexts and the role of internships in the education of students with disabilities: Critical issues, perspectives and good practices. *Education Sciences & Society*, *12*(1). https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11912

Pace S., Pavone M., Petrini D. (2018). *Universal inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.

L'Università come luogo di benessere personale, relazionale organizzativo. Il contributo teorico-prassico dei saperi pedagogici per lo sviluppo di una governance human-centered

The University as a Place of Personal, Relational, and Organizational Well-Being: The Theoretical-Practical Contribution of Pedagogical Knowledge to the Development of Human-Centered Governance

Ira Vannini

Interrogarsi sulle qualità di una governance *human-centered* nelle nostre università e sulla possibilità che le relazioni – intra-personali, sociali, organizzative – producano o meno spazi di benessere è una sfida cruciale del nostro tempo. Socchiudere la porta del "come si vive" dentro le università italiane, del "come si sta", di quanto ci si sente in esse integrati, protagonisti, partecipanti attivi, è un compito oggi certamente rilevante e ancorché necessario.

Nelle università, e grazie alle università, si costruiscono pensiero scientifico e apertura al progresso: che tale apertura al futuro debba avere l'uomo e la donna al centro è valore indiscutibile. Allo stesso modo, non v'è dubbio che le condizioni di vita e di lavoro nelle quali la ricerca e la didattica costruiscono e diffondono conoscenza siano coerentemente implicate in una dimensione *human-centered*.

Come comunità pedagogica ci poniamo dunque di fronte all'interrogativo del *come si può stare bene* dentro i contesti italiani di *higher education*: la prima responsabilità non sarà solo quella dell'analisi delle situazioni di "benessere", ma prima di tutto quella della immaginazione, prima, e, poi, della progettazione di interventi, strategie, condizioni di sistema utili a favorire la costruzione di ambienti di vita e di relazione funzionali, rispettosi, integranti ed emancipativi. Chi assume la maggiore responsabilità istituzionale all'interno dei diversi livelli strutturali dell'università ha prima di tutto il dovere di riflettere su come favorire *empowerment* per i singoli e per i gruppi e su quali siano i "mezzi" più efficaci per promuoverne un senso pieno di identità e di collettività all'interno dell'istituzione. Ciò sarà necessario a livello di micro-strutture degli atenei (pensiamo sia ai contesti della ricerca nella quotidianità del suo svolgersi e ai luoghi dell'insegnamento-apprendimento nelle aule, nei laboratori, nei tirocini, che mettono in relazione le individualità dei ricercatori, degli studenti e dei docenti, impegnati ad analizzare, verificare, trasferire, assorbire, rielaborare, costruire e ricostruire il sapere teorico e pratico), di meso-strutture (ossia tutti i contesti di "media-struttura" che tengono in piedi la ricerca e la didattica negli atenei: dagli staff progettuali, alle commissioni, agli uffici tecnici e amministrativi, ai luoghi di gestione dei curricoli didattici) fino alle macro-strutture (i Dipartimenti, le Facoltà o le Scuole, gli Atenei e le entità di raccordo sovra strutturale degli atenei stessi). Si tratta di un insieme di relazioni e dinamiche affascinante e iper complesso, con codici e linguaggi specifici, nel quale coesistono ampi spazi di autonomia, sistemi normativi e logiche gerarchiche, e nel quale il singolo può trovarsi a vivere, allo stesso tempo, enormi opportunità di crescita e sviluppo oppure di disorientamento ed esclusione. Il discorso pedagogico non può sottrarsi dunque a una analisi approfondita e critica dinanzi a un tema di tale delicatezza, così poco discusso e ancora tanto aperto all'esplorazione e alla meta-riflessione di chi, come noi, l'ambiente delle relazioni universitarie le vive e le costruisce giorno dopo giorno e, al medesimo tempo, le può studiare con gli strumenti della ricerca scientifica.

In questa prospettiva si pongono i contributi di questo numero della Rivista SIPED, che hanno appunto al centro la domanda sulle condizioni di ben-essere nelle università. Gli articoli maggiormente orientati verso un approccio di analisi empirica del problema si sono concentrati su analisi di micro-sistema e, al loro interno, in particolare sui processi della didattica con gli studenti e i futuri laureati nelle professioni educative.

Irene Stanzione e Nicoletta Di Genova discutono il tema della supervisione pedagogica per il potenziamento delle competenze socio-emotive dei futuri professionisti in ambito educativo, analizzando alcune ricadute di un laboratorio dedicato alla rielaborazione delle esperienze di tirocinio nelle lauree pedagogiche dell'Università di Roma Sapienza.

Rosa Vegliante affronta invece il tema della strategia del *peer-assessment* con gli studenti dell'insegnamento di "Progettazione degli Interventi Educativi" dell'Università di Salerno, esplorando come un modello didattico progettuale incentrato sul *peer feedback* possa migliorare la collaborazione tra pari nei processi di insegnamento-apprendimento e aiuti a sviluppare abilità individuali di tipo trasversale, come la capacità di autovalutazione.

Si tratta in entrambi i casi di interessanti ricerche di tipo esplorativo, che pongono l'accento su interventi strategici utili a promuovere "lo stare bene" dentro i processi attraverso i quali si apprende e si costruisce una professionalità. I due interventi si caratterizzano quindi come *ipotesi metodologico-operative*, messe a punto proprio grazie alle due ricerche presentate, le quali giungono a evidenziarne punti di forza e di criticità e, potremmo aggiungere, elementi critici di sostenibilità all'interno dei contesti universitari.

La sistematicità con la quale i due studi empirici sono stati condotti permette di entrare nel merito delle procedure attivate e delle scelte metodologiche con le quali sono state analizzate le ricadute dei due interventi; in entrambi i casi si intravede chiaramente uno spazio per proseguire in queste ricerche, attraverso disegni che potrebbero assumere in futuro la forma di disegni di quasi-sperimentazione negli atenei. Nei due contributi la scelta di un utilizzo di tecniche di analisi dei dati quali-quantitative è orientata dalle rispettive ipotesi-guida, nella consapevolezza che i quadri teorici di riferimento già offrono chiari e interessanti interrogativi ed evidenze da porre al vaglio nei contesti universitari del nostro Paese.

Resta solo da rimboccarsi le maniche e, come comunità pedagogica tutta, da proseguire nell'impresa di studiare e – attraverso i diversi approcci metodologici che caratterizzano i nostri settori – fare ancor più luce sulle opportunità e i modi per vivere *con benessere* l'intreccio di relazioni dentro i contesti dell'università.

L'università tra derive paradigmatiche e modelli emergenti: quale specificità pedagogica?

The University between Paradigmatic Drifts and Emerging Models: What Pedagogical Specificity?

Marinella Attinà
Full Professor of General and Social Pedagogy | Department of Human, Philosophical and Educational Sciences | University of Salerno | mattina@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Attinà, M. (2024). The University between Paradigmatic Drifts and Emerging Models: What Pedagogical Specificity? *Pedagogia oggi*, *22*(1), 19-25. https://doi.org/10.7346/PO-012024-02

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-02

ABSTRACT

In recent decades, the Italian university has experienced some transformation processes that have changed its traditional paradigms, referable to its mission, functions and objectives. On the one hand, the idea of a university that aims at selecting the ruling class, a legacy of a Gentilean perspective, seems to have waned; on the other hand, the perception of the uselessness or, however, of the poor *effective* usefulness of the legal value of the educational qualification is karstically spreading. Despite national and local academic policies for ensuring better *objective* conditions (canteens, laboratories, university residences, company crèches, participatory spaces, etc.), stories pervaded with a not easy to label, hardly definable malaise keep appearing, to a pedagogical gaze which is attentive to subjectivity forms, and they originate in a university experience studded with failures, renunciations and unsuccessful recommencements.
Moving from these short premises, this study will try to centralize the role of a pedagogical knowledge that dares to identify and, simultaneously, to denounce a mere bureaucratic, falsely liberal logic underlying academic-political choices that are frequently extemporary and fragmentary. The hallmark of a pedagogical militancy could move in the direction of a *caring* not rhetorically announced, but centred on the dimension of a *humanitas* that regains the wonder of mistake, the joy of recommencement.

L'università italiana ha vissuto negli ultimi decenni processi di trasformazione che hanno modificato i tradizionali paradigmi riferibili alla sua mission, alle sue funzioni, ai suoi obiettivi. Da un lato sembra essere tramontata l'idea di un'università volta alla selezione della classe dirigente, retaggio di una prospettiva gentiliana, dall'altro serpeggia carsicamente la percezione dell'inutilità o, comunque, della scarsa *effettiva* utilità del valore legale del titolo di studio. A fronte di politiche accademiche nazionali e locali tese a garantire migliori condizioni *oggettive* (mense, laboratori, residenze universitarie, nidi aziendali, spazi partecipativi, etc.), continuano a rivelarsi, a uno sguardo pedagogico attento alle forme della *soggettività*, storie pervase da un malessere, difficilmente definibile ed etichettabile, esito di un'esperienza universitaria costellata da fallimenti, rinunce e mancati ricominciamenti.
Muovendo da queste brevi premesse, il contributo tenterà di centralizzare il ruolo di un sapere pedagogico che abbia il coraggio di individuare e, al contempo, denunciare le mere logiche burocratiche, falsamente liberali, sottese a scelte politico-accademiche spesso estemporanee e disorganiche. La cifra di una militanza pedagogica potrebbe andare, dunque, nella direzione di un *caring*, non retoricamente annunciato ma incentrato sulla dimensione di un'*humanitas* che recuperi la meraviglia dell'errore, la gioia del ricominciamento.

Keywords: university | models | pedagogical knowledge | humanitas | recommencement

Parole chiave: università | modelli | sapere pedagogico | *humanitas* | ricominciamento

Received: February 28, 2024
Accepted: April 7, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Marinella Attinà, mattina@unisa.it

1. Quale idea di università: breve prospettiva diacronica

La *mission*, ossia una visione organica e complessiva del ruolo e delle funzioni, di quella che ancora è possibile considerare in Italia una nobile istituzione formativa è strettamente legata ai processi di trasformazione dell'organizzazione sociale, politica ed economica di un determinato contesto storico. Appare, dunque, necessario ripercorrere, seppur brevemente, alcuni snodi storico-istituzionali che hanno, di volta in volta, costellato il non sempre facile e non poco contraddittorio rapporto tra università e società, per tentare di chiarire la specificità delle forme assunte lungo una prospettiva diacronica (Moscati, 2012) capace di intercettare, a sua volta, una prospettiva sincronica volta a ripensare l'istituzione universitaria non solo quale luogo di trasmissione di saperi e di professionalità ma luogo e tempo in cui le nuove generazioni possano vivere e agire il/i significato/i della propria esistenza.

Tralasciando i documenti fondativi e costitutivi che, a partire dalla formazione delle prime università nel Medioevo, perseguivano l'ideale di una istituzione volta allo sviluppo duraturo dell'attività intellettuale e al suo consolidamento all'interno di un quadro organizzativo stabile, i diversi modelli succedutisi durante l'età moderna sottendevano un'idea di università che la considerava come istituzione autorizzata a conferire titoli e riconoscimenti formali di acquisita competenza ai propri studenti. L'attività di certificazione venne riconosciuta come primaria funzione universitaria dei poteri laici locali che acquistavano progressivamente il ruolo di autorità cui spettava il riconoscimento delle funzioni dell'università, ruolo inizialmente svolto dal potere papale e da quello imperiale. Con l'irrompere dell'Illuminismo sulla scena culturale coeva si diffuse – sulla scia di una diversa visione della conoscenza della realtà, che dovesse essere affidata alle forme proprie del ragionamento scientifico scevro da dispute dottrinali – una visione più secolare e razionalista della scienza. In tale contesto i tradizionali approcci teorici legati alla lunga tradizione medioevale apparvero inadeguati e, tranne le poche eccezioni rappresentate – a titolo esemplificativo – da Newton e Galileo, l'auspicata rivoluzione scientifica si sviluppò al di fuori dei centri universitari. Non a caso, pertanto, crebbe la rilevanza dell'Accademia dei Lincei a Roma o della Royal Society a Londra o dell'Académie des Sciences a Parigi e, parallelamente, fu messa in crisi l'università, destinata, in un'ottica assai marginale, alla formazione del clero e di pochi funzionari pubblici oltre che dei figli delle famiglie borghesi non in condizione di permettersi tutori privati. Occorrerà attendere l'avvento della società industriale per assistere al rilancio dell'università, sia pure secondo modalità (e finalità) differenti (Moscati, 2012, p. 25).

È nota l'impostazione di Wilhelm von Humboldt, ministro prussiano dell'istruzione, fondatore, assieme al fratello Alexander, dell'Università di Berlino: una prospettiva, fortemente condivisa da Friedrich Schleiermacher, che assume nel suo *core* il modello di università liberale. Un modello, quest'ultimo, che si ispira a un'idea di formazione superiore libera e autonoma – scevra, ma non del tutto liberata, dal controllo statale – che avrebbe limitato l'azione a un sistema di regole organizzative, poche, quanto più possibili chiare e, per questo, incisive e alla scelta dei docenti universitari. L'istanza di controllo persiste, dunque, nella strutturazione omogenea dei programmi e nel garantire 'protezione' agli insegnanti resi dipendenti pubblici.

Appare chiara la declinazione, sul piano gestionale e della ricerca scientifica, del modello humboldtiano: forme organizzative differenziate *versus* quelle rigidamente determinate, assoluta libertà di insegnamento e apprendimento (*Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit*). Sono declinazioni che sottendono, da un lato, un'opzione antropologica di fondo incentrata sui costrutti di libertà e responsabilità intesi come specificità ontologiche e tendono, da un altro lato, a sottrarre gli spazi della formazione agli interessi costituiti e ai privilegi ereditati, in nome della scienza e del valore della competenza.

Dal XIX secolo in poi, la ridefinizione dei modelli paradigmatici che informeranno la *mission* universitaria vede una costante tensione dialettica tra tradizione e innovazione nel rapporto Stato-Università. Un rapporto, quest'ultimo, che si ispirerà fino alla prima metà del Novecento al principio dell'omogeneità legale del titolo di studio volto alla formazione dei quadri dell'amministrazione pubblica: la standardizzazione dei titoli rilasciati e un forte esercizio dell'autorità del corpo accademico costituiranno il modello proprio di *controllo statale*. Tale modello, figlio di un'idea di *scuola setaccio* (Bertagna, 2017) di ispirazione gentiliana, e madre, sul piano delle procedure didattiche, di un paradigma trasmissivo-riproduttivo, sarà – a partire dagli anni Settanta – progressivamente eroso per lasciare spazio, alla luce di una crescente istanza di verifica e controllo dei diversi settori interessati agli esiti della formazione superiore, a un modello di Stato *valutatore*.

L'avvento dell'università di massa, analogo per alcuni aspetti all'avvento della scuola di massa, ne sposterà sensibilmente l'idea e la mission. A fronte di una pressante richiesta di forza lavoro qualificata e dell'istanza di eguaglianza sociale, volta a implementare politiche di giustizia redistributiva, l'università smette le vesti di sistema chiuso e autoreferenziale per aprirsi, pur tra molte contraddizioni, a una diversificazione dei contenuti curricolari e a una visione di partecipazione democratica *dal basso*, capace di guardare agli studenti non come meri apprendisti ma come interlocutori attivi nei processi decisionali dell'istituzione.

2. Derive e rilanci di un'università alla ricerca del proprio sé

Gli anni Ottanta segnano tempi nuovi: dal D.P.R. 382/1980 alla Legge 168/1989, fino alla Legge 341/90 si intensifica un processo di rinnovamento complessivo della governance universitaria alla luce della crescente domanda di autonomia, vista o, meglio, auspicata come risposta vincente alle richieste di un sistema sociale caratterizzato dalle cifre della complessità e dell'incertezza. Il paradigma della complessità sociale e epistemologica è, infatti, *premessa* per comprendere la portata delle *promesse* dell'autonomia universitaria che appare via possibile per uscire da una crisi identitaria – quale ruoli, quali funzioni? – dell'istituzione universitaria che registra una crescente sfiducia, con conseguente discredito socio-culturale, rispetto al crescente *mismatch* tra titoli di studio superiori conseguiti e mobilità sociale, culturale ed economica.

In realtà, come ben messo in luce da Francesco Magni, le perplessità nei confronti del solo valore formale del titolo di studio erano state già, con largo anticipo rispetto alle successive *capanne dei fatti,* avanzate da Luigi Einaudi, che proponeva il passaggio dal riconoscimento meramente burocratico del titolo di studio a un riconoscimento del merito della persona basato sulla libera, responsabile e reciproca scelta. Ancora, negli anni Settanta, Salvatore Valitutti, con maggiore vis polemica, proponeva, forse provocatoriamente, l'abolizione del valore legale della laurea con un complesso di conseguenze indirette sul piano della gestione delle risorse umane e economiche (Magni, 2023).

Sul finire degli anni Novanta, Giuseppe Acone, nel denunciare uno slittamento di potere che fa dei valutatori i nuovi *padroni del vapore*, rilevava come l'università italiana fosse già stretta nella morsa di una inarrestabile deriva sistemica e di una difficile e incerta transizione (Acone, 2013). Pochissimi riferimenti normativi questi, che rappresentano le spie di un malessere (Riva, 2019) che viene da lontano, al quale si può tentare di rispondere condividendo alcuni interrogativi:

> A fronte delle numerose riforme […] risultate in fin dei conti troppo spesso estemporanee, disorganiche e senza adeguate risorse economiche a loro copertura, appare quindi utile e necessario tornare alle domande di fondo sul senso e lo scopo dell'università e della formazione superiore e così domandarci: Qual è la loro mission e quali sono le loro finalità? su quali paradigmi culturali, pedagogici, ordinamentali, didattici, organizzativi devono re-inventarsi? Quale il loro senso profondo da riscoprire e quali sfide devono ancora essere affrontate con maggiore coraggio? (Magni, 2023, p. 31)

Interrogativi ai quali non si ha la pretesa di rispondere in modo esaustivo ma si vuole, più semplicemente, provare a porre un focus riflessivo su alcuni aspetti che possano favorire il passaggio dagli snodi connotati dalle criticità a snodi di forza potenzialmente auspicabili.

L'ingresso dell'istanza autonomistica nelle università ha sicuramente contribuito a far fuoriuscire le stesse da una non più praticabile autoreferenzialità e ha sicuramente contribuito a renderle, almeno sul piano dell'intenzionalità, istituzioni volte a garantire risposte a mutati scenari sociali, culturali, politici ed economici. Il Decreto ministeriale del 3 novembre 1999, n. 509, nell'inaugurare il sistema dei crediti e nel prevedere il riordino dei corsi di laurea raggruppati in classi omogenee e l'istituzione di due livelli di laurea differenziati, tiene conto non solo dei contenuti dell'insegnamento, ma anche dell'impegno dell'allievo, articolato in lavoro di didattica assistita e in lavoro individuale. Il primo tipo di attività formative, cioè di attività organizzate o previste allo scopo di garantire la formazione culturale e professionale degli allievi, consiste in lezioni, seminari, esercitazioni pratiche guidate, tutorato e orientamento, tirocini, attività di laboratorio, in particolare informatico, e visite presso industrie o centri di ricerca. A sua volta, il lavoro individuale comprende studio di testi e tesi di laurea, elaborazione dei contenuti delle lezioni, esercitazioni e compiti scritti.

Il Decreto ministeriale n. 270/2004, emanato dal governo di centro-destra, conterrà modifiche al precedente decreto ministeriale del governo di centro-sinistra: l'innovazione più significativa consisterà nell'introduzione della cosiddetta "Y" nel corso di laurea volta a facilitare maggiormente la interdisciplinarità dei percorsi di formazione, diluendo i vincoli connessi alle classi di laurea nel passaggio da un livello all'altro e, di conseguenza, verrà avviata la revisione delle classi di laurea.

Sarà la Legge 30 dicembre 2010, n. 240 che tenterà di riaffermare l'autonomia delle università strettamente collegata all'attribuzione di una forte responsabilità finanziaria, scientifica e didattica, attraverso la sostituzione dei finanziamenti a pioggia con forme di finanziamento determinate, invece, dalla qualità della *governance* in base a parametri di merito e di trasparenza.

L'insistere su questi essenziali snodi normativi è inteso a sottolineare quanto le diverse forme di rinnovamento, passate e recenti, abbiano facilitato lo spostamento del baricentro del processo di insegnamento-apprendimento verso lo studente e verso il suo apprendimento, mentre si ridimensiona la centralità del ruolo docente e dell'insegnamento: l'intento è stato quello di potenziare la qualità della didattica attraverso lo sviluppo di una valutazione della qualità della ricerca e l'attribuzione di nuove funzioni al personale docente, in particolare la funzione dell'orientamento, del tutorato e della formazione integrativa degli studenti. Né può essere sottaciuta la significatività del ruolo di risorsa dell'università per il proprio territorio: il riferimento al territorio permette, infatti, di trasformare il sapere in risorsa, trasferendolo al contesto di riferimento. L'università si prefigura, pertanto, come leva decisiva per la crescita civile, economica e sociale della comunità e, al tempo stesso, il territorio rappresenta per l'università un punto di forza.

Eppure, richiamando l'incipit di queste riflessioni, a politiche accademiche nazionali e locali, tese a garantire migliori condizioni *oggettive* per rispondere alle diverse forme che, oggi, interpretano e innervano il costrutto di un diritto allo studio, non sempre hanno corrisposto la formazione di una adeguata cultura istituzionale e organizzativa e un habitus pedagogico e didattico in grado di rispondere ai nuovi bisogni e alle diverse esigenze di riconoscimento e cura. Pur non sottacendo quell'intangibile malessere che sembra sempre più connotare la docenza universitaria stretta nella morsa della tirannia dell'algoritmo, le riflessioni conclusive guarderanno, in particolare, le forme del disagio di colui che ancora si vuole ritenere non solo come co-protagonista della formazione universitaria ma suo destinatario privilegiato.

3. Humanitas e communitas: ri-attualizzazione di un legame

La rilevanza della cosiddetta *conoscenza utile*, finalizzata al benessere economico e contestualizzata all'interno di una logica meramente utilitaristica e neoliberista, rischia di identificare il profilo dello studente nel suo essere un cliente o un consumatore di servizi forniti dall'istituzione. Serpeggia, come un fiume carsico, un malessere per molti versi connesso al funzionamento di dispositivi orientati esclusivamente alla performance e spesso insensibili e disattenti alla singolarità, alle storie, ai bisogni, ai desideri, alle potenzialità e alle possibilità degli studenti. A uno sguardo pedagogico attento alle forme della *soggettività* non sfugge la constatazione di quanto l'esperienza universitaria sia costellata da un diffuso malessere, difficilmente definibile ed etichettabile, esito di un complesso di fallimenti, rinunce e mancati ri-cominciamenti.

Dove rintracciare il senso di un vissuto universitario da vivere non come esperienza *preparatoria alla vita* ma come esperienza che è *parte della vita* stessa in una fase evolutiva cruciale della maturazione e della formazione della propria identità? Il richiamo a una cultura dell'*humanitas* non appaia come operazione nostalgica propria dei *laudatores temporis acti.* Si è convinti che una postura pedagogica attenta alle forme della soggettività inviti a riflettere sul ruolo che l'università oggi può svolgere nella promozione di una cultura della formazione, che abbia nella cifra dell'*humanitas* una possibile, certo non unica, via per rintracciare il *senso* dell'abitare l'istituzione universitaria, entro e oltre un funzionalismo professionalizzante. Appare doveroso ricordare il contributo offerto dallo stoicismo al lemma *humanitas*, inteso come rispetto dell'umano in ogni uomo, ma anche come valore centrale della cultura come dimensione etica. L'insegnamento di Cicerone rimane, tutt'oggi, lezione di umanità, intesa come libertà di pensiero, rispetto della personalità umana, comunanza di natura di tutti gli uomini, dedizione ai doveri sociali, razionalità, amore per la cultura, equilibrio e coerenza interiore. Traslare questa ermeneutica all'interno dell'esperienza formativa, non solo universitaria, significa leggere l'esperienza di apprendimento-crescita non solo come dimensione apprenditiva mentale di tipo lineare ma anche come pratica esperienziale e costruzione di identità

nella discontinuità (Margiotta, 2018).

Tenere al centro di una riflessione *sub specie educationis* l'idea di *humanitas* consente di coltivare l'umano e coniugare la stessa idea con l'istanza di benessere che – a fronte di un logica aziendalistica e privatistica che identifica l'utile con il profitto quantificabile e misurabile – identifica l'utile, di contro, in alcune disposizioni vitali come il pensiero critico, la creatività, la capacità di argomentazioni logiche e consente di includere componenti psicoculturali e relazionali, prefigurando il passaggio da un'idea di benessere come *welfare* a un'idea di benessere come *well being* (Zini, 2012).

Può aiutare in tal senso interpretare il costrutto del benessere come costrutto *multicomponenziale*, per l'essere sintesi di componenti fisiche e psichiche, e *multidimensionale* perché modificabile nel corso della vita e in seguito al sopraggiungere di un particolare evento. Un'idea di benessere, dunque, da implementare nell'azione di un *caring* non retoricamente annunciato ma costantemente testimoniato – attraverso la postura della *responsività* – e agito – attraverso la postura della *dialogicità* – in quella peculiare relazione educativa che avviene in ambito universitario ed è al contempo istituzionale e intersoggettiva.

> La responsività implica essenzialmente l'assunzione di responsabilità per l'altro, ma una responsabilità che si manifesta nella capacità di presenza intensa ma non intrusiva. […] Non essere intrusivi significa saper attendere, ossia dare all'altro il tempo di essere, il tempo di cui ha bisogno per rispondere affermativamente all'appello a esistere. Il contrario del saper attendere è il pretendere, in cui c'è una richiesta di esserci secondo le attese di chi ha la responsabilità della relazione, secondo i canoni che stanno nel suo orizzonte. […] il modo della presenza discreta ricorda il "maestro agostiniano", il quale proprio per svolgere la funzione educativa […] testimonia una presenza quanto più possibile discreta (Mortari, 2021, pp. 34-36).

Una responsività che non può essere disgiunta da una fenomenologia della dialogicità che ha nel consenso liberamente accolto e vissuto il suo principio ispiratore.

> La filosofia, in particolare, ha riflettuto a fondo e in modo organico intorno al dialogo, leggendone le strutture, fissandone il valore e indicandolo come un aspetto-chiave dell'*humanitas* dell'uomo. […] nella riflessione filosofica il dialogo si sviluppa in tutta la sua potenzialità e complessità e attualità e lo fa mettendo al centro il suo ruolo intellettuale e sociale e formativo, in quanto è affinamento logico e teoretico attraverso un pluralismo vissuto dialetticamente; poi in quanto è via alla democrazia vissuta e partecipata e sperimentata tra soggetti e in un contesto sociopolitico dinamico e plurale ma scandito dalla ricerca del consenso liberamente accolto e vissuto (Cambi, 2021, pp. 64-65).

Se è vero, allora, che non può solo la relazione educativa essere volta al miglioramento delle professionalità educative, appare evidente come essa si configuri dimensione strutturale e non congiunturale per consentire il passaggio dello spazio universitario da *non luogo* a luogo *antropologico* secondo la celebre metafora di Marc Augé (1996). I brevi passaggi antologici sopra richiamati, volti rispettivamente a centralizzare le categorie della *responsività* e della *dialogicità* quali categorie fondanti la relazione educativa, consentono, forse, di sottrarre la mission universitaria al rischio di una sua *transazione economica* secondo la quale, come ben evidenziato da Biesta (2022), il processo educativo si risolverebbe in una dinamica apprenditiva nella quale l'individuo che apprende è il potenziale consumatore, portatore di determinati bisogni e l'insegnante, l'educatore o l'istituzione educativa sono immaginati come fornitori. Un'idea, quest'ultima, analoga, per molti versi, a quell'idea neoliberista di scuola che ha nel paradigma funzionalistico/aziendalistico/economicistico il suo attuale principio ispiratore (Baldacci, 2019).

Se, dunque, si vuole pensare alla relazione educativa non come mera procedura per l'acquisizione di saperi e competenze ma come costruzione dinamica di senso, attraverso quei rapporti che autorizzano la persona a elaborare autonomamente la propria comprensione di sé, il proprio sviluppo, la propria formazione, può essere agevole riscoprire una *communitas* universitaria che recuperi una dimensione cooperativa e collaborativa, che salvaguardi, al contempo, la libertà di ogni singola persona nella direzione di un pensare in modo originale e creativo, in grado di gestire l'imprevisto e l'inatteso, il successo e l'insuccesso.

Tale idea di *communitas* è analoga per certi aspetti a quanto lo stesso Biesta, in un'altra occasione di scrittura (Biesta, 2023), individua nell'idea e nelle forme di una "comunità altra" distinta, seppur non contrapposta, dalla "comunità razionale". Se entrambe le forme di comunità forniscono una via d'accesso

alla comunicazione, la differenza risiede nel fatto che nella comunità *razionale* importa *il che cosa* viene detto, mentre nella comunità *altra* importa *chi* sta parlando.

Tale idea di comunità rende possibile, seguendo l'autore, uno stile di apprendimento inteso non come acquisizione di conoscenze, valori o abilità ma come un atto creativo o invenzione:

> La comunità altra, infatti, non è il risultato di un lavoro, non si manifesta attraverso l'applicazione di una tecnica o tecnologia; non potrà mai, quindi, diventare un nuovo strumento educativo o un nuovo programma educativo. […] l'unica cosa che possiamo fare è assicurarci che ci siano le opportunità affinché possano incontrare ciò che è divergente, altro da sé e anche che vi sia la possibilità di rispondere veramente, di poter trovare la propria voce, il proprio modo di esprimersi. […] una voce responsiva e responsabile (Biesta, 2023, p. 71).

Forse, allora, nel tentare di rintracciare una specificità pedagogica in quell'idea di *humanitas* che si innerva in una ri-attualizzazione semantica dell'idea di *communitas*, potrà essere possibile trovare il bandolo per vivere diversamente l'esperienza universitaria. Una comunità al cui interno possa trovare, in particolare, autentica significatività (oltre la mera attribuzione del credito) la dimensione dell'esperienza laboratoriale, dimensione, questa, da coniugare con la dimensione del tirocinio e dei diversi linguaggi disciplinari. Saperi, tirocinio e laboratorio rappresentano, infatti, l'ossatura di una cultura comune, da agire non lungo una dinamica longitudinale, sommativa, cumulativa nel senso di un *prima* e di un *dopo*, ma nel senso di una dinamica circolare, sincronica. Se si vuole individuare come criterio costitutivo/regolativo del laboratorio il suo essere raccordo epistemologico e didattico, sollecita l'idea di un laboratorio come spazio polifunzionale all'interno del quale si simulano le attività d'aula, si sottopone a un'azione metariflessiva ciò che è stato già elaborato in altre spazi educativi.

L'esperienza laboratoriale, da non ricondurre a un'attività applicativa di una conoscenza teorica o a una anticipazione di pratiche o, ancora, a mera imitazione di un modello, si connota e si specifica come *spazio di vita*, luogo generativo di risposte a istanze di identità esistenziale e professionale. Una via possibile, quest'ultima, per ripensare l'esperienza universitaria, analogamente ad altri ambiti esperienziali, come esperienza non esente da inciampi, fallimenti, disagi, sconfitte, ma connotata da possibili ricominciamenti che muovano dalla *meraviglia* di quegli stessi errori per trarre una diversa vis propositiva.

Una meraviglia che non è mero stupore ma categoria che consente all'uomo di andare oltre una conoscenza esteriore per rivolgersi, come scrive Guardini (1999), al contenuto 'significante delle cose'. Una meraviglia da ricercare in gesti semplici della propria quotidianità, una meraviglia che ri-genera, ri-porta a un nuovo sentire le proprie risorse, apre alla creatività: è, come scrivevano John Eccles e Daniel Robinson in un testo non più recente ma non per questo meno affascinante, *la meraviglia di essere uomo* (Eccles, Robinson, 1985).

Riferimenti bibliografici

Acone G. (2013). *Di generazione in generazione, Quarant'anni di cultura pedagogica italiana tra ricostruzione storica e ed autobiografia*. Pensa: San Cesario di Lecce.

Augé M. (1996). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera (ed. or. 1992).

Baldacci M. (2019). *La Scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.

Bertagna G. (2017). La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche e ordinamentali. In G. Bertagna, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e Prospettive* (pp. 81-87). Roma: Studium.

Biesta G.J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: Raffaello Cortina.

Biesta G.J.J. (2023). *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*. Milano: Franco Angeli.

Cambi F. (2021). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.

Eccles J., Robinson D. (1985). *La meraviglia di essere uomo,* Roma: Armando.

Guardini R. (1999). *Tre scritti sull'università*. Brescia: Morcelliana.

Magni F. (2023). *Università e il rilancio della formazione terziaria*. Roma: Studium.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco

Angeli.
Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani, *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
Moscati R. (2012). *L'università: modelli e processi*. Roma: Carocci.
Riva M.G. (2019). Università Oggi. Polarità, scarti e problematicità *Studi sulla formazione*, 22(2), 43-46.
Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo*, Milano: Vita e Pensiero.

Sbirciare i segreti degli accademici. L'università nella letteratura per l'infanzia

Peep into the secrets of academics. The university in children's literature

William Grandi
Full Professor of Children's Literature | Department of Education Studies "G.M. Bertin" | University of Bologna | william.grandi@unibo.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Grandi, W. (2024). Peep into the secrets of academics. The university in children's literature. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 26-32. https://doi.org/10.7346/PO-012024-03

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-03

ABSTRACT

When a child slips into a wardrobe, he may see disconcerting things: the little brothers described by the Oxfordian professor C.S. Lewis entered a wardrobe and went out into the fantasy world of Narnia. Meanwhile, Lyra Belacqua – the little protagonist of the novel *Northern Lights* by Philip Pullman – hid herself in a wardrobe full of worm-eaten gowns and discovered the mysterious intrigues of other Oxford academics.
University professors have appeared in many children's stories: sometimes they are good-natured and likeable bunglers, other times they are heroes of science and progress and, finally, sometimes they reveal themselves as disturbing scholars of unknown abysses.
The article aims to examine from a hermeneutic and historical-pedagogical point of view (according to Antonio Faeti's approach) the relationship between university and childhood by means of the adventures, plots and protagonists of tales involving curious children, solemn academic chambers, and professors capable of telling great truths in form of apparently – only apparently – childish stories.

Quando un bambino si infila in un armadio, può vedere cose sconcertanti: i fratellini descritti dal professore oxoniense C.S. Lewis, entrando in un guardaroba, uscirono nel mondo fantastico di Narnia, invece, la piccola Lyra Belacqua – protagonista del romanzo *La bussola d'oro* di Philip Pullman – nascondendosi in un armadio pieno di toghe tarlate, scoprì gli intrighi misteriosi di altri accademici di Oxford. I professori universitari sono entrati in tanti racconti per bambini: a volte sono bonari e simpatici pasticcioni, altre volte sono eroi della scienza e del progresso, mentre talora si palesano come inquietanti studiosi di ignoti abissi. L'articolo intende esaminare con metodo ermeneutico e storico-pedagogico (secondo la lezione di Antonio Faeti) il rapporto tra università e infanzia attraverso le avventure, le trame e i protagonisti di narrazioni che vedono coinvolti fanciulli curiosi, aule solenni, e professori capaci di raccontare grandi verità sottoforma di storie apparentemente – solo apparentemente – puerili.

Keywords: children's literature | university | academics | childhood | adventure

Parole chiave: letteratura giovanile | università | accademici | infanzia | avventura

Received: February 9, 2024
Accepted: April 11, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
William Grandi, william.grandi@unibo.it

1. Qualche riflessione per iniziare

Università e professori universitari sono figure ricorrenti nella letteratura per l'infanzia, dove hanno spesso un ruolo centrale nel favorire il dipanarsi delle trame narrative pensate per giovani lettrici e lettori. Per esempio, è un noioso docente universitario uno dei personaggi bizzarri presenti nel romanzo per fanciulli *The Water-Babies* (Kingsley, 1864, pp. 164-173) – *I bambini acquatici* nella traduzione italiana – pubblicato per la prima volta a puntate tra il 1862 e il 1863 dall'autore britannico Charles Kingsley (1819-1875) che di docenti universitari doveva intendersene, essendo lui stesso *Regius Professor* a Cambridge. E sono spesso eruditi di livello accademico i protagonisti dei romanzi di Jules Verne (1828-1905): basti ricordare, per esempio, il coraggioso professore di *Ventimila leghe sotto i mari* libro edito tra 1869 e 1871. Come pure è un compassato ma comprensivo professore di alto profilo il mentore dei quattro fratelli Pevensie ne *Il leone, la strega e l'armadio* del 1950, romanzo scritto da quel Clive Staples Lewis (1898-1963) che fu amico e collega di Tolkien. E, addirittura, uno dei *fantasy* recenti più amati dalle giovani generazioni – *Northern Lights* del 1995 di Philip Pullman – inizia in un severo *college* universitario di una Oxford simile alla nostra, ma posta in una dimensione parallela. Però l'elenco dei docenti universitari e dei riferimenti accademici tra i personaggi dei libri per l'infanzia è molto più lungo.

E tuttavia, nonostante ci siano così tanti accademici nella letteratura per ragazze e ragazzi, non ci sono molti studi su queste particolari presenze. La ricerca più interessante in merito è quella di Melissa M. Terras dell'università di Edimburgo (2018) che analizza in modo sistematico la presenza degli accademici nei libri illustrati per giovani lettori da un punto di vista storico, iconografico e narrativo: la studiosa, a partire dall'analisi dei soli libri per l'infanzia di area anglosassone dall'Ottocento sino ai nostri giorni, mette in luce nella sua ricerca il replicarsi nei testi di una serie perdurante di modelli standardizzati riguardanti la rappresentazione del professore universitario; si tratta di stereotipi che attraversano letteralmente i decenni: l'accademico nei libri per la gioventù è, infatti, nella stragrande maggioranza dei casi sempre un maschio, bianco, anziano – con capigliatura e barba folte e disordinate – che lavora da solo e che può essere o un benevolo insegnante, o un goffo confusionario o, infine, un malvagio mattoide (Terras, 2018, pp. 146- 182). Per Terras (2018, p. 183-190) questi profili stereotipati nutrono l'immaginario popolare, fornendo materiali e preconcetti che offrono idee prestabilite sull'accademia e sul mondo della ricerca; detto in altri termini, la letteratura per l'infanzia veicola, di volta in volta, immagini ora nostalgiche, ora benevole, ora addirittura antintellettuali sull'università, rinnovando i cliché secondo i quali le scienze e gli atenei sono comunque, nel bene come nel male, un affare per soli uomini: e ciò – aggiungiamo noi – non è senza conseguenze pedagogiche, dal momento che il successo di una rappresentazione immaginativa può favorire o ostacolare vocazioni professionali e scelte di studio. Se è vero che la disamina di Terras metodologicamente ha circoscritto il suo campo di indagine alla sola letteratura per l'infanzia anglosassone, è pure altrettanto vero che tale studio ha il grande merito di aver messo in evidenza importanti categorie analitiche che verranno applicate anche nel presente contributo.

Esistono, inoltre, alcune altre ricerche che esaminano il rapporto tra rappresentazioni accademiche e letteratura infantile secondo filoni d'indagine inerenti ad aspetti specifici come, per esempio, la connessione tra immaginario universitario e scienza nei romanzi di Pullman (Kleczkowska, 2016) oppure, gli studi sui rapporti di genere nelle biografie di scienziate e accademici nei libri per l'infanzia (Trevor, 2009). È doveroso, infine, segnalare la raccolta di saggi curata da Marco Castellari (2014) sulla presenza della figura dello scienziato e dell'accademico nella letteratura e nella cultura.

Metodologicamente, la presente analisi è stata condotta facendo riferimento all'infanzia lettrice in quanto destinataria dei racconti qui esaminati: per questo, si ricorrerà alle indicazioni di ricerca ermeneutica sulla letteratura per ragazzi e sull'immaginario infantile di Antonio Faeti (1977).

2. Accademici e storie per l'infanzia tra Cinquecento e Settecento

Uno dei primi esempi di rappresentazione del mondo accademico nelle storie per bambini è probabilmente il burattino di Balanzone, già maschera della Commedia dell'Arte e parodia dei professori dell'università di Bologna (Pazzaglia, 2018, pp. 156-157). Balanzone è una figura caricaturale molto antica, perché atte-

stata attorno al Cinquecento nelle pagine del cantastorie e scrittore emiliano Giulio Cesare Croce (1550-1609). Non va dimenticato che per secoli – tanto nelle campagne, quanto nelle città del nostro Paese – il teatro di figura basato su burattini e marionette è stato uno dei veicoli più apprezzati e diffusi per narrare storie, fiabe, frammenti di vita. La maschera e il burattino di Balanzone canzonavano la saccenza involuta, ma tutto sommato innocua, dei docenti dell'ateneo felsineo, prendendo di mira la nera toga professorale, il titolo accademico di Dottore, l'eloquio ridondante, sconclusionato e inutilmente infarcito di latinismi dei professori dello Studio. E quando Balanzone si affacciava sul piccolo boccascena della baracca dei burattini, citando a sproposito Aristotele e pronunciando insensate frasi latine, tutti gli spettatori – grandi o piccoli che fossero – potevano lasciarsi andare ad una risata liberatoria contro la futile prosopopea dei professoroni. Balanzone tanto nella Commedia dell'Arte, quanto nel teatro dei burattini, non è mai stato un personaggio cattivo: a volte poteva essere fastidioso, spesso faceva ridere, sovente offriva un saggio consiglio e, talvolta, sapeva dirimere un'intricata faccenda: tutto sommato, Balanzone proponeva ai suoi piccoli spettatori un'immagine benevola e buffa, pedante ma bonaria del professore universitario e dell'istituzione che metaforicamente rappresentava.

Un altro esempio, per così dire "aurorale", di rappresentazione del professore universitario nelle narrazioni per l'infanzia proviene da un libro che inizialmente non era stato scritto per le giovani generazioni, ma che proprio queste finirono, comunque, per catturare: si tratta de *I viaggi di Gulliver*, romanzo di satira politica e sociale, pubblicato anonimo da Jonathan Swift nel 1726, ma amato soprattutto dai piccoli lettori in quanto ricettacolo di fantastiche avventure. Durante i suoi esotici viaggi, Gulliver si trova un giorno a visitare l'accademia di Lagado, popolata da astrusi professori che perseguono progetti folli sostenuti da ragioni chimeriche: essi lavorano attorniati da collaboratori e studenti passivamente supini davanti alle loro bizzarrie. Gli accademici di Lagado intraprendono le loro strampalate ricerche mossi da una sincera volontà di aiutare l'umanità, ma tanta bontà manca completamente di spirito pratico e di genuino buon senso: per esempio un professore vuole estrarre i raggi solari dai cetrioli, affinché quella fonte di energia – una volta messa in fialette – possa essere utilizzata nelle estati inclementi (Swift, 1986, p. 161); un altro docente scrive, invece, i teoremi su ostie che, ingoiate dai poco convinti studenti, dovrebbero fornire ai discenti la sapienza matematica con minimo sforzo digestivo, ma anche con scarso risultato (p. 166). Il repertorio di bizzarri docenti e di grottesche ricerche composto da Swift è piuttosto lungo e può essere considerato come un'ulteriore tappa della costruzione di un immaginario collettivo e infantile che guarda con pungente irriverenza alla pomposa figura del professore universitario.

Le rappresentazioni narrative degli accademici pensate per un pubblico popolare (ma amate anche da quello infantile) tra Cinquecento e Settecento tratteggiano personalità ridicole e trombonesche, immerse in fumisterie e stranezze, soprattutto quando parlano *ex cathedra*: però tanto Balanzone quanto i suoi colleghi di Lagado evocano allegria per la loro ingenua fiducia in un sapere sconclusionato che pare tutto sommato ancora innocuo. Ricorrendo alle categorie tratteggiate da Terras, si può affermare che queste prime immagini di accademici afferiscono alla specie del professore universitario goffo e confusionario, ma capace di suscitare simpatia (Terras, 2018, p. 157-169).

3. Il professore positivista e le narrazioni per ragazzi

Il periodo in cui la figura del professore universitario ha assunto per la prima volta un ruolo non solo importante, ma a tratti anche fondamentale nelle narrazioni per ragazzi è stato sicuramente il secondo Ottocento: in quel periodo – come già accennato – Verne e altri autori per la gioventù presentarono la figura dello studioso di stampo accademico come personaggio centrale in molte trame e in tante avventure pensate specificatamente per i lettori più piccoli. Del resto, fu quello il periodo del trionfo delle scienze positive, ovvero del sapere sperimentale fondato su prove tangibili i cui esiti, espressi con convenzioni matematiche, erano ritenuti incontrovertibili. E infatti Jules Verne – che sotto taluni aspetti può essere considerato il cantore del Positivismo nella letteratura per l'infanzia – inserisce molti riferimenti all'università nei suoi romanzi per ragazzi: per esempio, il professor Lidenbrock del romanzo *Voyage au centre de la Terre* (1864) è sì solo un docente di geologia nel prestigioso ginnasio Johanneum di Amburgo, ma la sua sapienza è tale che è divenuto apprezzato corrispondente dei principali scienziati e universitari del suo tempo i quali, del resto, amano fargli visita, quando sono di passaggio nella città anseatica (Verne, 1864, pp. 2-3). Ugual-

mente, Pierre Aronnax – uno dei protagonisti di *Vingt mille lieues sous les mers* – è professore nell'istituzione accademica parigina del Museo di Storia Naturale, diretto "rivale" della Sorbona nel campo della ricerca sperimentale: nella finzione narrativa, il professor Aronnax ha esplorato con coraggio molte terre lontane, conducendo importanti osservazioni naturalistiche celebrate nel mondo erudito (Verne, 1871, p. 7). Vi è poi un altro libro dello scrittore francese in cui il prestigio scientifico dell'università è vivamente richiamato: in *De la Terre à la Lune* edito nel 1865 un club di entusiasti esperti di artiglieria progetta l'idea di spedire un proiettile sul nostro satellite; per verificare la reale possibilità di questa impresa, il presidente di quel circolo chiede il parere scientifico dell'università di Cambridge nel Massachusetts e del suo osservatorio astronomico: a giudizio degli accademici il progetto risulta fattibile e quei dotti forniscono pertanto indicazioni cosmografiche e numeriche per facilitare il buon esito dell'operazione. La trama di questa ennesima avventura verniana vede i suoi eroi – un po' artiglieri spericolati, un po' ingegneri audaci – procedere nella realizzazione della loro impresa, stando attenti a seguire le indicazioni ricevute da Cambridge (Verne, 1865, pp. 23-24): l'università viene così presentata ai giovani lettori come garante dei sogni più incredibili.

Se con Verne troviamo un'esaltazione tutta positivista dell'accademia come luogo del sapere, con Salgari emerge un altro aspetto non meno significativo del mondo dell'università, ovvero quello di essere uno spazio di libero pensiero e di ribellione, specialmente giovanile. Nel romanzo per ragazzi *Gli orrori della Siberia* pubblicato nell'anno 1900 uno dei protagonisti è un giovane studente dell'università di Odessa di nome Iwan Sandorf che, durante il suo periodo di studio, ha maturato una profonda ripugnanza verso il regime tirannico zarista, divenendo un ribelle o, come è scritto nel romanzo, un nichilista (Salgari, 1900/1928, pp. 17-18). Iwan e il suo compagno di sventure – il colonnello polacco Sergio Wassiloff (anch'esso ribelle e quindi caduto in disgrazia) – sono condannati ai lavori forzati, ma riescono a fuggire attraverso la Siberia affrontando numerose avventure, fino all'immancabile lieto fine. Nel corso del romanzo, più volte Salgari si riferisce a Iwan con l'appellativo di "studente" per sottolineare non solo il suo status, ma anche la sua superiorità intellettuale davanti alla rozzezza della polizia zarista, dei cosacchi e degli altri scagnozzi del potere tirannico. L'università viene quindi mostrata ai giovani lettori come luogo in cui è possibile maturare una visione libera e dignitosa della vita umana.

Va aggiunto che parallelamente quelli furono decenni di grande successo editoriale anche per la divulgazione: anzi, per certi versi nel secondo Ottocento si ebbe una fioritura di volumi scientifici per giovanissimi, difficilmente riscontrabile in periodi successivi; i ragazzi avevano a disposizione testi narrativi (come quelli di Jules Verne) e libri divulgativi (come gli adattamenti delle celebri opere di Flammarion) che mostravano una viva attenzione nel presentare scienziati, accademici e ingegneri come portatori di una nuova morale civile e come eroi del progresso e della modernità (Ascenzi e Sani, 2018, pp. 77-91). Si era, del resto, come già ricordato, in pieno Positivismo: come sottolineò il filosofo Abbagnano, nell'Ottocento in generale e nel Positivismo in particolare si ebbe una sorta di credenza nella realtà ontologica e razionale del progresso che aveva la pretesa di affondare le sue radici nei fatti e di essere giustificata dai fatti (Abbagnano, 1968, p. 153). Questa enfasi posta sulla figura dello scienziato accademico emerge in modo chiaro nel libro italiano di divulgazione scientifica giovanile più diffuso nei decenni a cavallo tra l'ultimo quarto dell'Ottocento e la prima metà del Novecento: si tratta del celebre *Il bel Paese* di Antonio Stoppani uscito in prima edizione nel 1876 e destinato in modo specifico ai ragazzi, affinché imparassero a conoscere le peculiarità geologiche e naturalistiche del neonato regno d'Italia. Il protagonista-narratore del volume è uno zio scienziato che descrive le caratteristiche morfologiche e ambientali italiane in una trentina di serate davanti a un ampio uditorio di nipotini accompagnati dai loro genitori. Lo scienziato intrattiene il pubblico domestico con il racconto delle sue avventure, dei suoi viaggi, delle sue scoperte in sopraluoghi ed esplorazioni nei posti più suggestivi del nostro Paese come i vulcani, le Alpi, i laghi, le zone selvagge. Ovviamente, lo zio naturalista del volume è una trasfigurazione nemmeno tanto velata dell'autore de *Il bel Paese*: Stoppani era un noto e affermato accademico e aveva insegnato in prestigiose università e istituzioni di ricerca italiane. Lo zio è presentato nel libro come un affabulatore capace di incantare il suo uditorio non solo perché è un abile e amabile narratore, ma soprattutto perché è in grado di esibire con saggezza il suo ruolo scientifico che lo rende automaticamente autorevole. Sotto molti aspetti, *Il bel Paese* è la celebrazione della figura del dotto universitario che sa farsi divulgatore, che sa parlare al popolo e ai bambini con semplice bonarietà, senza però rinunciare mai al suo profilo di esperto, di dotto e di docente.

Il secondo Ottocento fu quindi l'epoca in cui nella letteratura per l'infanzia la figura del professore universitario e l'immagine della vita accademica divennero elementi importanti, per sostenere un discorso

narrativo e pedagogico che vedeva nel progresso delle scienze la risorsa imprescindibile per l'avanzamento intellettuale e morale della civiltà. Stando alla classificazione di Terras, nel periodo ora attraversato le rappresentazioni letterarie per ragazzi del docente universitario ricadono nella categoria dell'insegnante benevolo (Terras, 2018, pp. 147-157).

4. L'inquietudine dell'accademia

L'inizio del Novecento conosce una sostanziale continuità con gli ultimi decenni del XIX secolo: sarà poi la prima guerra mondiale a spezzare una serie di tradizioni politiche, culturali e scientifiche che sembravano apparentemente consolidate e immutabili. E questo è vero anche nella letteratura per ragazzi. Non è un caso che il celebre romanzo di Arthur Conan Doyle *The Lost World* (*Il mondo perduto* in traduzione italiana), uscito nel 1912, riprenda con simpatia e ironia la figura già vista del professore avventuroso e intrepido, capace di trasmettere agli altri il suo entusiasmo per le scoperte e le conoscenze. La trama di *The Lost World* è nota: si parla della spedizione di un gruppo di esploratori – guidati dal bisbetico ma carismatico professor Challenger – nell'America meridionale alla ricerca di un altipiano dove da milioni di anni sopravvivono dinosauri e altre creature preistoriche. Il libro di Conan Doyle, nato per la lettura adulta, è divenuto presto un volume amato dai ragazzi: questo romanzo ha ispirato Crichton per il suo famoso libro del 1990 *Jurassic Park*, che tre anni dopo è stato trasposto da Steven Spielberg in un film amatissimo dalle giovani generazioni. Tornando al romanzo di Conan Doyle, va detto che il professor Challenger è l'epitome dello scienziato positivista: egli crede fermamente nel metodo scientifico darwiniano e nella superiorità della civiltà europea. Challenger è un modello significativo della maniera in cui la cultura popolare inglese dei primi del Novecento immagina la figura dello scienziato (Brazzelli, 2014, pp. 85-96). È una tipologia di accademico frutto di una miscela di eccentricità e avventura, di erudizione, intraprendenza, coraggio e volontà: questa figura ottimistica di professore "superuomo" avrà qualche interessante "erede" nelle narrazioni successive per giovani generazioni, ma non manterrà la sua prevalenza nell'immaginario.

Già negli anni Venti e Trenta del Novecento lo scrittore statunitense H. P. Lovecraft (1890-1937) – all'epoca conosciuto solo dai giovanissimi lettori delle rivistine *pulp* da pochi soldi – fu capace di raccontare storie inquietanti, sospese tra *horror* e fantascienza, dove l'ottimismo positivista e l'entusiasmo per le scienze erano messi in crisi: addirittura, sotto certi aspetti, erano contestati. E in quei racconti di terrore a portare avanti queste istanze di dubbio, di incertezza, di sfiducia verso l'ampiamento del sapere erano proprio i professori universitari. Lovecraft all'epoca era un solitario scrittore dilettante che per vivere pubblicava racconti di genere su rivistine senza pretese molto diffuse tra i ragazzi amanti di storie sorprendenti e paurose. Eppure il genio di Lovecraft ha avuto conferma nel tempo ed ora i suoi racconti sono giustamente considerati capolavori della letteratura del terrore, capaci di essere fonte di ispirazione per altri autori come, per esempio, Stephen King. Molti dei protagonisti delle storie di Lovecraft sono dei professori universitari: la maggior parte di loro appartengono all'immaginaria Miskatonic University della cittadina inventata di Arkham nel New England. Questi professori lovecraftiani inizialmente manifestano una forte fiducia nella ragione, nei dati e nel buon senso; tuttavia, nel corso delle trame dove sono coinvolti, essi finiscono per comprendere che la loro scienza non riesce a spiegare tutto e che la loro curiosità finisce per illuminare "cose" che era meglio lasciare nell'ombra. Solo per citare alcuni dei tanti racconti di Lovecraft che hanno per protagonisti dei professori universitari, possiamo ricordarne due tra i più significativi, ovvero *The Whisperer in Darkness* del 1931 e *At the Mountains of Madness* del 1936. Gli accademici di queste storie a poco a poco scendono negli abissi della paura e della pazzia a causa delle loro ricerche che li conducono lontano dalla ragione, verso zone fisiche e mentali che sono ignote, misteriose, agghiaccianti. Nel racconto del 1931 un docente di letteratura ed esperto di tradizioni folkloriche viene coinvolto da un gentiluomo locale nello studio di strani eventi che accadono nelle colline boscose e isolate del Vermont: qui abita nascosta una minacciosa colonia di alieni che intende punire i due personaggi troppo curiosi. Nell'altro racconto – quasi un romanzo breve – del 1936 si parla invece di una spedizione scientifica dell'università di Arkham nel Polo Sud: gli accademici coinvolti nel progetto pagheranno la loro esplorazione con la morte o la follia, dopo aver risvegliato creature mostruose e aliene a lungo dimenticate nel continente ghiacciato. Entrambi i racconti contengono più di un'invocazione a non condurre ricerche, a sospendere ogni studio e indagine riguardante certi temi insoliti e proibiti, perché portatori di sventure e terrori: latori finali di questo mes-

saggio sono proprio i professori universitari che conoscono gli orrori annidati nell'ombra e vogliono proteggere l'umanità, censurando e nascondendo ogni sapere potenzialmente pericoloso. Il paradigma positivista degli scienziati e dei professori coraggiosamente impegnati a scacciare l'oscurantismo in nome della luce della ragione viene messo in crisi da Lovecraft, scrittore *horror* molto amato dai ragazzi ancora oggi. Se seguissimo anche in questo caso la categorizzazione di Terras, dovremmo forse far rientrare questi professori lovecraftiani nella casella degli scienziati pazzi (Terras, 2018, pp. 169-182): ma dovremmo modificare un po' quel paradigma, in quanto la pazzia in Lovecraft non è la molla della ricerca – come accade tradizionalmente nei *villain* – bensì è l'esito finale di un'esplorazione condotta laddove sarebbe stato meglio non indagare.

Negli anni Cinquanta del Novecento sono i libri per l'infanzia di Clive Staples Lewis (1898-1963) a modellare ulteriormente la rappresentazione del professore universitario come studioso esposto ai dubbi e alle sorprese dell'irrazionale. Nel più famoso dei sette volumi che compongono *Le Cronache di Narnia*, ovvero il romanzo *Il leone, la strega e l'armadio* del 1950, compare un certo professor Kirke: questo bonario ma misterioso personaggio è il proprietario del grande maniero dove sono ospitati i quattro giovani fratelli Pevensie (due bimbe e due ragazzini) protagonisti delle avventure nel paese magico posto oltre il guardaroba fatato. La descrizione fisica dell'accademico ricalca cliché già visti in altre descrizioni di professori: "He himself was a very old man with shaggy white hair which grew over most of his face as well as on his head" (Lewis, 1950/1974, p. 9). Nonostante questo aspetto che inizialmente spaventa e diverte allo stesso tempo i Pevensie, il professore non è particolarmente eccentrico, ama solo la solitudine e i suoi studi. Lui è anche il primo a credere al viaggio meraviglioso di Lucy – la sorellina Pevensie più piccola – che casualmente entra a Narnia attraverso l'armadio; ed è sempre lui il primo ad affermare che un altro mondo con le sue regole e il suo tempo può esistere al di là del nostro piano di realtà (pp. 46-49). E sarà sempre il professore ad ascoltare con attenzione e affetto il resoconto dei quattro fratellini usciti dall'armadio al termine della loro prima stupefacente avventura a Narnia: "And the Professor, who was a very remarkable man, didn't tell them not to be silly or not to tell lies, but believed the whole story" (p. 170). Questo professore eremita e affabile presenta molte somiglianze con il creatore di Narnia che era anch'esso un accademico immerso in studi specialistici: non è possibile ora riprendere tutti i forti parallelismi tra il professor Kirke della finzione e il professor Lewis della realtà, ma l'intreccio tra creazione fantastica e biografia reale è evidente soprattutto nelle parti più drammatiche e spirituali delle avventure di Narnia.

Dunque nel Novecento, prima con Lovecraft e poi con Lewis, ha termine nella narrativa giovanile il predominio del modello positivista di accademico razionale e "superuomo", mentre prende piede l'immagine del professore universitario umbratile, aperto al dubbio dell'oscurità.

Questa metamorfosi immaginativa della rappresentazione del professore universitario nella letteratura giovanile si completa, tra gli anni Novanta e il Duemila, con la pubblicazione della trilogia fantasy di Philip Pullman *His Dark Materials*: la saga conosce un buon successo già a partire dal primo romanzo *Northern Lights* uscito in lingua inglese nel 1995 e tradotta in italiano l'anno seguente col titolo *La bussola d'oro*. La complessa trama di questa avventura prende le mosse proprio da un College universitario di una Oxford simile alla nostra, ma posta in un universo parallelo che ricorda l'Inghilterra edoardiana, sebbene lì la tecnologia sia diversa, la scienza sia connessa con la teologia e le coscienze siano visibili sottoforma di animali chiamati *daimon*, sempre vicini alle persone cui sono spiritualmente legate. In questo contesto si muove una piccola orfana di nome Lyra che è ospite del Jordan College, dove ella cresce protetta, nutrita ed educata dagli accademici di quell'istituto. All'inizio della trilogia Lyra con il suo piccolo *daimon* si intrufolano di nascosto nel Salotto Privato, ovvero nello spazio riservato agli accademici e interdetto a chiunque altro: la bimba desidera curiosare nei segreti dei professori, tutti uomini. Per non essere scoperta la piccola si nasconde in un armadio in mezzo alle toghe tarlate: Lyra dal suo punto di osservazione privilegiato ascolta gli intrighi dei professori, scopre un complotto contro Lord Asriel – un accademico sempre impegnato in esplorazioni polari, che Lyra pensa essere suo zio – e infine assiste sempre di nascosto ad una sorta di seminario improvvisato nel Salotto Privato, dove proprio Lord Asriel mostra ai colleghi alcune inquietanti scoperte frutto delle sue ricerche. E questo non è che l'inizio di una lunga avventura fantasy sospesa tra magia e scienza, tecnologia e teologia, fanatismo e libertà. Nel corso della lunga trilogia Lyra avrà a che fare con molti personaggi e tanti di loro sono proprio degli accademici: alcuni di questi sono apparentemente dei timidi studiosi impauriti dalle nuove scoperte, altri invece sono mossi da un bieco settarismo spinto sino alla crudeltà, mentre altri ancora – come il brillante Lord Asriel – sono animati da

una prometeica e superomista volontà che a prima vista sembra votata al bene e al progresso, mentre in realtà nasconde un'intenzionalità di dominio e di potere. Da notare che gli unici accademici davvero amici di Lyra, sono i professori apparentemente pavidi e grigi, perché in realtà essi con la loro prudenza e il loro timido coraggio sanno difendere davvero scienza e coscienza.

Dunque, l'atteggiamento ora prevalente nella letteratura giovanile verso l'università, le sue ricerche e gli accademici non è quello dell'irrisione – come ai tempi di Lagado – né è quello di stima e di fiducia come in epoca positivista, bensì è soprattutto quello dettato dalle metafore del sospetto, del timore e dell'ambiguità. E questa evoluzione nell'immaginario non può lasciarci pedagogicamente indifferenti.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano N. (1968). *Per o contro l'uomo*. Milano: Rizzoli.

Ascenzi A., Sani R. (Eds.) (2018). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento – Volume II*. Milano: FrancoAngeli.

Brazzelli N. (2014). «You are a Columbus of Science who has discovered a lost word»: lo scienziato-esploratore in The Lost World di Arthur Conan Doyle (pp.85-96). In M. Castellari (Ed.), *Formula e metafora. Figure di scienziati nelle letterature e culture contemporanee*. Milano: Ledizioni.

Castellari M. (Ed.) (2014). *Formula e metafora: figure di scienziati nelle letterature e culture contemporanee*. Milano: Ledizioni.

Doyle A. C. (1912). *The Lost World*. London: Hodder & Stoughton.

Faeti A. (1977). *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.

Kingsley C. (1864). *The Water-Babies*. London-Cambridge: Macmillan and Co.

Kleczkowska K. (2016). Science and scientists in *His Dark Materials* by Philip Pullman. In M. Błaszkowska *et alii* (eds.), *Dyskurs oswojony* (pp. 77-90). Krakov: AT Wydawnictwo.

Lewis C.S. (1950). *The Lion, the Witch and the Wardrobe*. London: Geoffrey Bless. Ediz. di riferimento: London: Penguin Books, 1974.

Lovecraft H.P. (1931). The Whisperer in Darkness. *Weird Tales*, *18*(1). Ediz. it. di riferimento tradotta da S. Cantoni, Colui che sussurra nelle tenebre (pp. 435-472). In H.P. Lovecraft, *Opere Complete*. Milano: Sugar Editore, 1973.

Lovecraft H.P. (1936). At the Mountains of Madness. *Astounding Stories*, *16*(6); *16*(7); *16*(8). Ediz. it. di riferimento tradotta da G. De Luca, Le montagne della follia (pp. 543-618). In H.P. Lovecraft (1973), *Opere Complete*. Milano: Sugar.

Pazzaglia R. (1986). *Burattini a Bologna. La storia delle teste di legno*. Argelato (BO): Minerva.

Pullman P. (1995). *Northern Lights*. London: Scholastic. Ediz. it. di riferimento tradotta da M. Astrologo e A. Tutino (1996): *La bussola d'oro*. Milano: Salani.

Salgari E. (1900). *Gli orrori della Siberia: avventure.* Genova: Donath. Ediz. di riferimento: *Gli orrori della Siberia*. Milano: Vallardi, 1928.

Stoppani A. (1876). *Il bel paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*. Milano: Cogliati.

Swift J. (1726). *Gulliver's Travels*. London: Benjamin Motte. Ediz. it. di riferimento tradotta da R. Ferrari: *I viaggi di Gulliver*. Novara: De Agostini, 1986.

Terras M.M. (2018). *Picture-Book Professors. Accademia and Children's Literature.* Cambridge: Cambridge University Press.

Trevor O. (2009). Going to school with Madame Curie and Mr. Einstein. *Cultural Studies of Science Education*, *4*(4): 929-943.

Verne J. (1864). *Voyage au centre de la Terre*. Paris: Hetzel.

Verne J. (1865). *De la Terre à la Lune*. Paris: Hetzel.

Verne J. (1871). *Vingt mille lieues sous les mers*. Paris: Hetzel.

Pedagogia oggi

Problemi dell'università contemporanea nella prospettiva della storia delle idee

Universities' Current Issues from the Perspective of the History of Ideas

Furio Pesci
Full Professor in History of Education | Department of Developmental and Social Psychology | Sapienza University of Rome | furio.pesci@uniroma1.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pesci, F. (2024). Universities' Current Issues from the Perspective of the History of Ideas. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 33-39. https://doi.org/10.7346/PO-012024-04

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-04

ABSTRACT

The history of universities, which has seen transformations throughout the world both in the organization of didactical activities and in the very identity of these institutions, is today also included in the scope of investigation of the history of ideas. This article proposes an analysis from a historiographical perspective, in a time in which many current transformations come from a long tradition which relies not only on laws and regulations, but also on visions and theories of the university such as those of John H. Newman and Sergej Hessen, as well as on the intuitions of those who, like Nietzsche or Don Milani, dedicated a brief and critical glance to the university. The discussion that followed is taken into consideration along with studies which allow us to see in these theories both an anticipation of some directions undertaken by universities in their recent history and insightful critical observations.

La storia delle università, che ha registrato in tutto il mondo trasformazioni sia nell'organizzazione degli studi sia nell'identità stessa di queste istituzioni, è oggi compresa anche nell'ambito d'indagine della storia delle idee; il contributo propone un'analisi in questa prospettiva storiografica di trasformazioni che hanno, in realtà, una forte "tradizione" alle spalle, che emerge non solo da leggi e regolamenti, ma anche da visioni e teorie dell'università come quelle di John H. Newman e di Sergej Hessen, non meno che nelle intuizioni di chi, come Nietzsche o don Milani, ha dedicato all'università uno sguardo tanto breve quanto critico. La discussione che ne è seguita sarà tenute costantemente in considerazione anche attraverso studi complessivi che permettono di cogliere in queste teorie, sia pur così diverse l'una dall'altra, tanto il presagio di indirizzi assunti dalle università nella loro storia recente, quanto osservazioni critiche penetranti.

Keywords: J. H. Newman | S. Hessen | history of ideas | university | Mission (University)

Parole chiave: J. H. Newman | S. Hessen | storia delle idee | università | mission dell'università

Received: March 1, 2024
Accepted: April 13, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Furio Pesci, furio.pesci@uniroma1.it

1. L'idea di università tra passato e futuro

Se tutte le tendenze del dibattito pubblico in Italia e nell'Unione Europea inducono a credere, statistiche alla mano, che l'aumento del numero dei laureati sia un obiettivo fondamentale del sistema di formazione superiore continentale, in una prospettiva di storia delle idee e delle istituzioni educative si può porre un interrogativo circa la continuità tra la fisionomia che le istituzioni universitarie vanno assumendo nel quadro del sistema formativo dell'Unione e quella che hanno avuto fino ad un recente passato.

Le istituzioni universitarie si sono sempre poste finalità di ricerca e di formazione specialistiche (da sempre le due *mission* principali) e l'obiettivo dell'ampliamento della popolazione universitaria è sempre stato concepito come secondario, o come meramente funzionale a quegli obiettivi di "alta" (come si intendeva dire e scrivere) ricerca e formazione, di per sé non fruibili da tutti e nemmeno dalla maggior parte dei giovani. La "dispersione" della popolazione universitaria e un certo "distacco" dell'università dal "territorio" erano visti in passato come elementi di "normalità" nel funzionamento delle istituzioni universitarie, strettamente connessi, quasi come una conseguenza ovvia, alla specializzazione e difficoltà degli studi nel loro grado più elevato.

L'obiettivo dell'Unione Europa di una diffusione dei titoli accademici che raggiunga la metà della popolazione dei giovani adulti implica senz'altro una concezione degli studi universitari diversa da quella "storica", ed è effettivamente conseguenza di cambiamenti rilevanti che sono intercorsi nelle politiche perseguite dai governi occidentali (negli ultimi cinquant'anni circa) nell'ambito dell'istruzione superiore. Dal punto di vista della ricerca storiografica, quindi, l'attualità della vita universitaria offre spunti di grande interesse per indagare l'evoluzione di una visione dell'università che ha subito nei secoli modifiche significative (Grendler, 2005), ma che oggi è soggetta a forti pressioni volte a trasformare l'esistente in direzioni caratterizzate da finalità d'innovazione costante e continua.

All'interno di questa considerazione di stampo storiografico, si dovrebbe, peraltro, tener presenti almeno tre livelli distinti e interconnessi nello sviluppo del cambiamento intervenuto: quello delle politiche governative, quello del dibattito nelle opinioni pubbliche, sia nelle sedi istituzionali sia nel senso comune, e quello della vita interna alle singole istituzioni universitarie, molte delle quali fortemente connotate sul piano di tradizioni e consuetudini resistenti al cambiamento.

Al livello delle politiche governative si può osservare in generale che la visione del mondo universitario sia stata lentamente ma progressivamente trasformata in senso "progressista" da indirizzi assunti a partire dagli anni del *boom* economico occidentale della seconda metà del secolo scorso, con la costante crescita delle risorse messe a disposizione nei bilanci statali per l'erogazione di borse di studio e di altre misure "virtuose" volte all'ampliamento della platea dei giovani in grado di accedere al livello più alto dell'istruzione.

Ciò ha progressivamente modificato la stessa concezione degli studi universitari, diffondendo nelle opinioni pubbliche la consapevolezza che negare ai giovani meritevoli l'accesso al più alto livello d'istruzione possibile per le "capacità" di ciascuno costituisse nello stesso tempo un'ingiustizia e un danno per il sistema economico-sociale stesso nella sua complessità e globalità.

La misura in cui le trasformazioni sopra menzionate nelle politiche governative e nelle opinioni pubbliche siano riuscite a penetrare nella vita e nell'organizzazione concreta delle singole università appare l'aspetto più problematico ed anche più interessante sul piano della ricerca storiografica, richiedendo approfondimenti specifici su singole istituzioni universitarie, non di rado molto differenti le une dalle altre e "gelose" delle proprie tradizioni, quasi nell'impossibilità di giungere a conclusioni di carattere generale o, comunque, valide al di là delle peculiarità tipiche di ciascuna realtà particolare (anche in ambito propriamente storiografico gli innumerevoli studi su singole sedi universitarie hanno richiesto l'organizzazione di cospicui strumenti di ricerca e consultazione – cfr. ad es. Jílek, 1984 o la vasta *History of Universities*, 1981).

D'altronde, è facile constatare che, nonostante la profondità e la pervasività dei nuovi atteggiamenti intervenuti nelle politiche istituzionali e nelle opinioni pubbliche, persino nella mentalità collettiva (condivisa ovviamente anche da una parte consistente della docenza e della dirigenza universitaria), permangano ancora vive, e dotate di forti motivazioni, quelle visioni più tradizionali dell'identità della vita e della ricerca/formazione universitarie, radicate in un passato di più lunga durata, secondo le quali la selettività insita nel livello degli studi di livello più elevato risulta incompatibile, in tutto o in parte, con le esigenze

di "democratizzazione" della cultura e della sua diffusione nella società, nonostante le migliori intenzioni che si possono coltivare sul piano politico, ideologico, valoriale.

Derogare a tutto questo comporterebbe lo "scadimento" degli studi universitari stessi, la trasformazione delle università in "scuole" di grado superiore ma comunque "secondario" piuttosto che di "alto" livello quali le università sono sempre state. Le stesse variazioni intervenute nell'ultimo mezzo secolo (in Italia più recentemente, a partire dalla L. 509 del 1999) nella nomenclatura e nella struttura delle gradazioni interne agli studi universitari potrebbe essere vista come una conferma a sostegno di questa impostazione.

Anche il legame sempre più stretto tra le finalità dell'istruzione (nel suo complesso e specificamente dell'istruzione superiore) e quelle del sistema economico-produttivo appare in discontinuità rispetto alla tradizione plurisecolare del mondo universitario, nonostante fin dal loro primo sorgere, ancora nel Medioevo, i gradi accademici rilasciati dalle più antiche università fossero richiesti ed avessero la finalità di certificare la formazione dei chierici e delle prime professioni "liberali" – ma si potrebbe, viceversa, leggere quegli esordi dell'università come antecedenti storici di una consapevolezza sempre più netta nella storia occidentale del legame tra formazione e organizzazione delle professioni, di cui le recenti politiche governative, ed oggi quelle dell'Unione, costituirebbero la "versione" più recente e tuttora in divenire.

Se l'ideale della scuola "bella", che impartiva un'istruzione "liberale", la cui accezione non si riferiva tanto alle professioni a cui di fatto dava accesso ("liberali" anch'esse e distinte dai "mestieri"), quanto ad una cultura fatta per la vita dell'uomo "libero", per una "libertà" declinata come valore fondamentale di una cultura e di un modo di vivere, è stato oggetto di una sorta di "decostruzione" storico-educativa, anche la questione della "bellezza" della vita universitaria può essere posta a confronto, ed anche contrapposta, a vedute "utilitaristiche" che vogliano intendere la formazione impartita nelle università come funzionale alle esigenze dell'apparato produttivo, per la fornitura di un adeguato numero di lavoratori qualificati (sia pure "altamente" qualificati) e per garantire un costante aggiornamento tecnologico oggi indispensabile per la tenuta di qualsiasi apparato economico (Rothblatt, Wittrock, 1993).

Le questioni aperte, sia rispetto alla situazione odierna sia rispetto al passato, sono, dunque, molte e meritevoli di approfondimenti in cui la dimensione storiografica può dare un contributo per chiarire e definire tendenze complesse e talvolta anche contraddittorie (cfr. Seabury, 1975).

2. Una storia di lunga durata

Nella storia, l'idea di università si è basata sulla sua identità giuridica di ente abilitato da autorità civili o ecclesiastiche a rilasciare titoli di studio che certificano il raggiungimento di livelli significativi di competenza negli ambiti disciplinari oggetto degli studi compiuti da chi ha frequentato i suoi corsi (Clark, Neave, 1992). Gli insegnanti istruiscono studenti di varie età e preparano all'apprendimento superiore in diverse materie; molti di loro (non necessariamente tutti) sono studiosi che portano avanti ricerche originali, creando nuova conoscenza, formando esperti a livello avanzato e aiutando tutti gli studenti a svilupparsi intellettualmente e culturalmente. Questa è l'idea dell'università che ha attraversato la storia occidentale, e si può sostenere che non sia cambiato nella sua sostanza in oltre ottocento anni.

Occorre, peraltro, notare che all'inizio della storia delle università non si trova alcuna idea o piano precisi. Si potrebbe quasi affermare che le due università più antiche, quelle di Bologna e di Parigi, nacquero pressoché spontaneamente come risposte pratiche a circostanze, aspettative e bisogni del tempo. Alla fine dell'XI secolo gli studenti di diritto cominciarono a riunirsi a Bologna attorno a giuristi che guardavano al diritto romano come alla guida idonea per fondare principi e istituti giuridici volti a risolvere i conflitti emergenti nel presente, in un contesto sociale sempre più dinamico. In uno spirito simile, gli studenti si recavano a Parigi per studiare le "arti", la filosofia e soprattutto la teologia alla scuola di maestri di grande autorevolezza e fama. In entrambe le città l'organizzazione e le regole dell'insegnamento, inclusi diritti e doveri degli insegnanti e degli studenti si formarono progressivamente, e lo stesso riconoscimento pubblico, la consapevolezza diffusa che le università fossero istituzioni nuove e peculiari vennero a maturare poco a poco. Nel XII secolo la parola *universitas* indicava, così un gruppo di persone legalmente riconosciuto come collettività volta alla ricerca e alla formazione; la corporazione dei maestri e degli studenti di Parigi fu la prima *universitas* così intesa. Le università "nacquero" quando la società riconobbe che insegnanti e studenti erano una collettività costituita e dotata di diritti legali. Un altro termine impiegato per indicare

queste istituzioni era *studium generale* per significare un'istituzione in cui ogni disciplina era insegnata ad un livello superiore e dotata della facoltà di rilasciare titoli che autorizzavano chi li aveva conseguiti a insegnare ovunque (per una storia generale delle università cfr., ad es., De Ridder-Symoens, 1996).

In effetti, fin dalle origini medievali si può notare una sorta di tensione dialettica tra l'intenzione e l'aspettativa sociale che le università perseguissero il fine di formare coloro che erano destinati a ricoprire il ruolo di medico, di giudice o avvocato, e gli incarichi sempre più numerosi nelle burocrazie governative, da un lato, e gli statuti e le costituzioni delle università, che individuano piuttosto, come ragioni della loro fondazione ed esistenza, la domanda universale di conoscenza e i benefici per la società di uomini dotti nelle diverse materie e dotati di una saggezza proveniente dal loro "sapere".

Nel periodo umanistico-rinascimentale le università continuarono a godere di un monopolio quasi completo sugli studi superiori (Grendler, 2002). Nel XVI secolo le università europee esercitarono ancora una grande influenza sulla società occidentale: a seguito delle divisioni religiose in Europa, molte università si collegarono strettamente all'una o all'altra parte: in ambito cattolico la Compagnia di Gesù, in particolare, controllò e ispirò alcune tra le università più antiche e svolse un ruolo di rilievo in quelle di nuova fondazione; dall'altra parte della divisione religiosa d'Europa, alcune università si identificarono strettamente con le Chiese protestanti, come l'Università di Wittenberg in campo luterano, e quella di Leida (ed altre nei Paesi Bassi) in campo calvinista.

3. Dilemmi moderni

Nel XVII secolo le università europee iniziarono un periodo di declino che durò a lungo, per oltre due secoli (Brockliss, 1987). I filosofi illuministi del XVIII secolo criticarono fortemente le università, non più utili alla società con il loro attaccamento ad un curriculum tradizionale, una critica spesso ripetuta anche nei secoli successivi. I *philosophes* ispirarono nei governi la fondazione di istituzioni non universitarie di livello superiore, in cui fosse possibile impartire conoscenze pratiche specializzate, come le nuove "tecnologie" agricole, ingegneristiche, chirurgiche. L'idea delle scuole superiori "politecniche" trovò nel secolo successivo molta adesione e conseguì risultati notevoli, affermandosi come un nuovo modello di formazione superiore che è riuscito, peraltro, a integrarsi in vari sistemi universitari, da quello francese, fortemente ispirato dal positivismo, a quello italiano.

I riformatori tedeschi del periodo romantico, all'inizio del XIX secolo rivitalizzarono le università e diedero un nuovo significato all'idea stessa di università. Wilhelm von Humboldt sostenne con forza una visione dell'università basata sull'ideale della *wissenschaft*, intesa come ricerca e coltivazione di tutti i saperi per favorire negli studenti lo sviluppo della *bildung*, alimentando un ampio movimento di crescita intellettuale e una ripresa della cultura umanistica; l'Università di Berlino incarnava la visione humboldtiana. La rinnovata enfasi sulla ricerca ebbe conseguenze anche nella nuova fioritura degli studi di teologia, filosofia, diritto e medicina nelle università di origine medievale e rinascimentale: il modello della ricerca universitaria prussiana nella seconda metà dell'Ottocento fu ampiamente seguito anche dalle università inglesi e nordamericane nell'Ottocento e nel Novecento. Molte università, sulla scorta di quel modello, enfatizzarono una versione della *bildung* definita come educazione "liberale" in Inghilterra e come cultura "generale" in Francia.

Vi furono, così, nuove formulazioni originali anche in quei Paesi. L'ideale di università moderna elaborato da John Henry Newman (cfr. Newman, 2008), ad esempio, enfatizzava la ricerca della conoscenza come fine a se stessa e lo sviluppo dell'intelletto come base della crescita armoniosa dell'essere umano. L'università avrebbe dovuto fornire un'istruzione ampia e liberale, insegnando agli studenti a pensare, a confrontare e analizzare le idee, a giudicare, ed essere una comunità di studiosi impegnati in un'attività intellettuale non funzionale a finalità utilitaristiche. Il ruolo primario dell'università era, in questa prospettiva, di dare agli studenti il massimo delle possibilità intellettuali, una visione e una comprensione chiare, accurate e oggettive della realtà.

L'idea di Newman di un'educazione liberale non si limitava, del resto, allo studio delle arti liberali ma comprendeva tutte le materie che servono a coltivare la mente e consentono agli studenti di esprimere le proprie capacità di giudizio.

Le idee di John Henry Newman sull'istruzione liberale ebbero un'influenza significativa sulle università

moderne. La sua enfasi sullo sviluppo della mente come fine intrinseco e sul valore della ricerca della conoscenza contribuì al riconoscimento nel secolo scorso del valore duraturo di un'istruzione ampia e liberale che le università, modernamente organizzate sul piano culturale, avrebbero dovuto promuovere.

D'altra parte, nell'Ottocento stesso, e specialmente sul finire del secolo, si affacciarono anche visioni critiche concentrate soprattutto nel contrasto di tendenze che potrebbero definirsi come "tecnocratiche", tipiche dei saperi scientifico-tecnologici di matrice illuministica e positivistica (il "politecnicismo" già menzionato), sempre in nome di una visione della cultura, e del suo livello "superiore", ispirata ai modelli del primo Ottocento.

Questo fu, in fondo, anche il caso di Nietzsche, il quale esplicitò una visione critica delle università del suo tempo. Egli era convinto che l'istruzione fosse stata degradata da forze estranee e che nel suo tempo fosse diffusa una tendenza a rinunciare alla vera educazione in favore di una diffusa espansione dell'istruzione (intesa con finalità prevalentemente, se non esclusivamente, utilitarie, professionali e commerciali) restringendo gli spazi e le opportunità di autentica formazione dell'uomo e indebolendo l'autonomia istituzionale delle università stesse.

Il filosofo sosteneva che il moderno sistema educativo non poteva fornire una vera educazione, né garantire quel processo di autoformazione culturale dell'essere umano in cui egli credeva e che non poteva essere ingabbiato nei formalismi tipici dell'organizzazione amministrativa e didattica delle istituzioni esistenti. Le conferenze tenute nel 1872 da Nietzsche (Nietzsche, 1975) riflettono una crescente ostilità verso l'educazione del suo tempo.

Le principali critiche di Nietzsche alle università del suo tempo erano incentrate sul degrado dell'istruzione: le università erano scadute, ai suoi occhi, a mere scuole professionali costose, dove ogni disciplina contava quanto il suo valore di mercato. Nietzsche criticò in maniera veemente l'enfasi posta sulla redditività dell'istruzione universitaria.

"Cultura", specialmente nella sua valenza "superiore", non poteva essere sinonimo di una mera progressione attraverso un sistema di ordini e gradi, ma richiedeva un processo di liberazione interiore ed esteriore di cui solo pochi erano capaci; la sua visione, quanto mai esigente, rappresenta, forse, la più moderna versione aristocratica della paideia occidentale nella modernità.

4. Un modello di università "inclusiva" tra prospettive di crescita e contraddizioni di lunga durata

A partire dal XIX secolo, i governi nazionali assunsero un ruolo crescente nell'istruzione superiore in Europa occidentale e negli Stati Uniti. In Francia, Germania, Italia furono fondate nuove università statali con la concomitante chiusura, o il ridimensionamento delle istituzioni dipendenti dalle chiese. I governi finanziarono le università e le portarono sotto il controllo dei ministeri dell'istruzione, trasformando i professori in funzionari pubblici. Questo processo è continuato per tutto il XX secolo (Jarausch, 1983); per la storia delle università italiane dopo l'Unità sono ancora attuali le ricerche di Luzzatto (1986 e 1990), situate significativamente nel contesto di progetti di ricerca interdisciplinare sull'intero sistema formativo italiano, e di Santoni Rugiu (1991) sulla docenza universitaria.

Dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, inoltre, le idee dominanti che hanno dato forma all'università contemporanea insistono sull'esigenza che essa favorisca un nuovo modo d'intendere l'apprendimento, insegnando "competenze" in tutti i campi, e in particolare nelle scienze e in medicina, contribuendo a creare ricchezza e a sostenere una società basata sulla conoscenza. Anche se non vengono ignorati, la ricerca e l'insegnamento in ambito umanistico sono meno centrali che in passato, seguendo tendenze che influenzano tutto il mondo della scuola e dell'educazione contemporanei (Chiosso, 2023).

Si può intendere la posizione di "teorici" dell'istruzione universitaria come Hessen alla luce di questa nuova fase della storia dell'università (Hessen, 1956). Il suo modo di intendere l'istruzione universitaria si basava in gran parte su principi generali della filosofia della ragion pratica di Kant, che, riletti alla luce del neokantismo dell'epoca, costituivano il centro della sua concezione della pedagogia; in particolare, l'università doveva essere concepita come istituzione di ricerca e formazione nella quale fosse possibile la maturazione della persona in termini di adesione ai valori dello spirito incarnato nella cultura (cfr. Callegari, 2022).

Hessen era convinto che l'uomo acquisisca la propria identità e fisionomia personali solo attraverso il

perseguimento di fini sovrapersonali, sottolineando l'importanza dell'istruzione per plasmare gli individui nella prospettiva dei compiti di ciascuno nella società. L'istruzione superiore ha un ruolo formativo essenziale nel rendere gli individui liberi e socialmente responsabili; l'università ha, quindi, una funzione insostituibile sul piano sociale e culturale nella promozione della libertà delle persone e della vita pubblica (Hessen, 1949).

L'idea che le università dovrebbero fornire istruzione superiore ad una parte sempre più ampia della popolazione ha ricevuto negli ultimi decenni ampio sostegno da parte delle opinioni pubbliche e dei governi. A partire dagli anni Sessanta le politiche universitarie di molti Paesi hanno mirato ad aumentare il numero delle iscrizioni alle università e ad agevolare le ammissioni, ampliando notevolmente le dimensioni della popolazione universitaria rispetto al passato. Il numero di studenti universitari in Europa, Nord America e in altre parti del mondo è notevolmente cresciuto negli ultimi trent'anni del secolo scorso. Già alla fine del secolo scorso circa la metà della popolazione in quella fascia d'età aveva ricevuto un'istruzione di grado universitario negli Stati Uniti. Anche in Europa il numero dei giovani che frequentano l'università è in aumento e l'Unione Europea promuove molteplici formule di cooperazione e scambio tra università di diversi Paesi per una maggiore mobilità di professori e studenti, nonché una crescente connessione tra sistemi universitari e sistemi scolastici.

Un elemento significativo di questa nuova apertura in atto, a cui si può ricollegare una vicenda di lunga durata sul piano storico, riguarda la presenza delle donne nelle università. Le donne non compaiono né come studentesse, né come professoresse nelle università per molti secoli, in conseguenza del fatto che le università preparavano a carriere pubbliche e a professioni a cui le donne tradizionalmente non accedevano o da cui erano interdette.

Il percorso verso l'accettazione delle donne nelle università è stato lungo e lento, ed ha avuto proprio in Italia il suo inizio, con le prime laureate della storia. Dagli inizi dell'Ottocento alla metà del secolo scorso sempre più donne, anche se ancora minoranza, presero a frequentare le università in tutto l'Occidente, giungendo a concludere gli studi e a conseguire titoli accademici. La situazione negli ultimi cinquant'anni ha visto un'impetuosa crescita della popolazione universitaria femminile, anche se con molte differenze da una nazione all'altra.

Diverso è ancora il caso della docenza universitaria: pochissime sono le donne che compaiono come docenti nelle università, tanto in Europa quanto nel Nord America, fino agli anni Sessanta. Successivamente, nel contesto di movimenti sociali più ampi volti a rivendicare e garantire pari diritti e opportunità per le donne, le barriere si sono notevolmente abbassate, ma il divario di genere permane, specialmente ai livelli più alti della gerarchia e della *governance* accademica.

Si potrebbe dire che nella stessa istruzione universitaria si stia facendo strada una concezione analoga a quella della scuola sviluppata da figure come, in Italia, don Lorenzo Milani, il quale, se non si dedicò effettivamente alle problematiche della formazione superiore, tuttavia, con la sua visione dell'istruzione, e la sottolineatura dell'importanza di affrontare le disuguaglianze sociali anche attraverso la sua diffusione, promuovendo una sorta di "cittadinanza critica" ante litteram, si può dire abbia avuto un'influenza quanto meno indiretta anche nel modo in cui si è giunti negli ultimi cinquant'anni circa a concepire la funzione dell'università stessa in una società democratica (cfr. Milani, 2017). Un approccio basato su metodiche d'insegnamento "informali" e non tradizionali, alternativi alla tradizionale lezione cattedratica, ha rappresentato esempi di pratiche adottabili con successo anche nell'istruzione superiore.

L'idea di un'università che persegue la duplice finalità della ricerca avanzata e della formazione di più elevato livello, ha dimostrato, attraverso molteplici trasformazioni, di essere una delle idee più durature e influenti nella civiltà occidentale. Il futuro sembra legato alle prospettive di sviluppo di una sorta di "ibridazione" tra il modello più antico e duraturo e la scuola "politecnica", congiuntamente all'affermarsi di una "terza" *mission* volta all'interazione diretta delle istituzioni universitarie con la società e, in particolare, con l'imprenditoria. D'altra parte, le contraddizioni presenti nelle molteplici direzioni di questo sviluppo, che appaiono come versioni aggiornate di una lunga tradizione, a cominciare dal confronto mai risolto tra cultura "umanistica" e cultura "scientifica", richiederanno ancora nel prossimo futuro un confronto serrato tra "esperti", opinioni pubbliche, governi, autorità e rappresentanze accademiche.

Riferimenti bibliografici

Are G. (2002). *L'università nella società globale. Sviluppo e culture in conflitto*. Venezia: Marsilio.
Brockliss L. W. B. (1987). *French Higher Education in the Seventeenth and Eighteenth Centuries: A Cultural History*. Oxford: Clarendon.
Callegari C. (2022). *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*. Milano-Udine: Mimesis.
Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo millennio*. Brescia: Scholé.
Clark B. R., Neave G. R. (Eds.) (1992). *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford-New York: Pergamon Press (4 voll).
De Ridder-Symoens H. (ed.) (1992). *A History of the University in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press (2 voll.).
Grendler P. F. (1989). *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300–1600*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
Grendler P. F. (2002). *The Universities of the Italian Renaissance*. Baltimore-London: Johns Hopkins University Press.
Grendler P. F. (2005). University. In M. C. Horowitz (Ed.), *New Dictionary of the History of Ideas* (vol. 6, pp. 2387-2391). Detroit-New York: Thomson-Gale.
Guardini R. (1999). *Tre scritti sull'università*. Brescia: Morcelliana.
Hessen S. (1949). *Difesa della pedagogia*. Roma: AVIO (ed. or. 1945-1946).
Hessen S. (1956). *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Roma: AVIO-Armando (ed. or. 1923).
History of Universities (1981-). Oxford: Avebury Publishing Co.-Oxford University Press.
Jarausch K. (Ed.) (1983). *The Transformation of Higher Learning. 1860–1930: Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.
Jílek L. (Ed.). (1984). *Historical Compendium of European Universities/Répertoire historique des universités européennes*. Geneva: CRE.
Luzzatto G. (1986). I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane. In M. Gattullo, A Visalberghi (Eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983* (pp. 166-218). Firenze: La Nuova Italia.
Luzzatto G. (1990). L'Università. In G. Cives (Ed.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 153-198). Firenze: La Nuova Italia.
Milani L. (2017). *Tutte le opere*. Milano: Mondadori.
Newman J. H. (2008). *Scritti sull'università*. Milano: Bompiani.
Nietzsche F. (1975). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi.
Rothblatt S., Wittrock B. (Eds.). (1993). *The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
Santoni Rugiu A. (1991). *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'università italiana (dal 1700 al 2000)*. Firenze: La Nuova Italia.
Seabury P. (Ed.) (1975). *Universities in the Western World*. New York-London: Free Press & Collier Macmillan.

L'identità professionale in formazione tra Community Service Learning e ricerca azione partecipativa

Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research

Luisa Zecca
Full Professor | University of Milano-Bicocca | luisa.zecca@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zecca, L. (2024). Professional identity in education between Community Service Learning and participatory action research. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 40-46. https://doi.org/10.7346/PO-012024-05

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-05

ABSTRACT

The paper focuses on the representations of students of Primary Education and Pedagogical Sciences involved in Service Learning experiences. Participation in Community Service Learning projects could influence personal and social well-being during the process of professional identity formation, promoting motivation, sense of self-efficacy, responsibility and belonging to both the university community and territorial communities. Students are placed in multi-professional teams managed by joint agreements between universities, local authorities, schools and third sector organisations. We describe the case of the L'ABC *del quartiere*, a polifunctional educational centre developed by a group of students, doctoral candidates, researchers and citizens in close collaboration with school directors, teachers and social workers in the largest public housing area in Milan with a strong migratory presence and characterised by social, cultural and educational segregation. We present the results of the first phase of the process evaluation from the perspective of the involved.

Il contributo mette a fuoco le rappresentazioni di studenti di Scienze della Formazione Primaria e Scienze Pedagogiche coinvolti in esperienze di Service Learning. La partecipazione a progetti Community Service Learning potrebbe incidere sul benessere personale e sociale durante il processo di formazione dell'identità professionale, promuovendo motivazione, senso di autoefficacia, di responsabilità e di appartenenza sia alla comunità universitaria sia alle comunità territoriali. Gli studenti sono inseriti in équipe multiprofessionali regolate da accordi paritetici tra Università, Enti locali, Scuole ed enti del Terzo Settore. Si descrive il caso dell'ABC *del quartiere*, un centro educativo polifunzionale promosso da un gruppo di studenti, dottorandi, ricercatori e cittadini in stretta collaborazione con dirigenti scolastici, insegnanti e operatori sociali del più vasto quartiere di residenzialità pubblica di Milano a forte presenza migratoria, caratterizzato da segregazione sociale e scolastica. Presentiamo i risultati della prima fase della valutazione di processo dal punto di vista degli studenti coinvolti.

Keywords: teacher education | community service learning | citizenship pedagogy | professional identity | participatory action research

Parole chiave: formazione insegnanti e educatori | community service learning | pedagogia della cittadinanza | identità professionale | ricerca azione partecipativa

Received: February 28, 2024
Accepted: April 15, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Luisa Zecca, luisa.zecca@unimib.it

1. Premessa

Le ragioni di una crisi delle professionalità educative sono molte: i fenomeni osservabili riguardano criticità macro-sistemiche e di natura motivazionale. A premessa dello studio qualitativo tratteggeremo alcuni elementi macro per poi focalizzarci sullo sviluppo dell'identità professionale, che ci consentirà di interrogare le potenzialità di dispositivi di formazione iniziale complementari al tirocinio. L'oggetto di studio è rilevante nel senso deweyano del termine: nelle pratiche, nei contesti educativi e sociali ha origine la ricerca, e nel campo la verifica di ipotesi e la costruzione di conoscenza.

La mancanza di insegnanti ed educatori è un problema sociale globale che colpisce Paesi a diversi livelli di reddito nello stesso modo. Nel report Unesco 2023 si afferma che per la natura multidimensionale del fenomeno affrontare questa sfida richiede un approccio sistemico e olistico, guidato da una visione di cosa dovrebbe essere la professione dell'insegnamento e dell'educazione. Il tema è di primaria importanza e i massmedia hanno iniziato a darne notizia, in modo sommesso, mentre è scarsa la letteratura scientifica sul tema. Uno dei motivi di tale lacuna è la difficoltà nel reperire dati certi sul numero effettivo di educatori, pedagogisti e insegnanti nelle istituzioni pubbliche, paritarie, private gestite dal Terzo Settore e sul "fabbisogno" di queste professionalità nei contesti dell'educazione non formale e formale; non esistono infatti fonti statistiche integrate e interistituzionali a più di vent'anni dalla modifica del titolo V della Costituzione. Le amministrazioni locali, gli Osservatori, le Fondazioni che sostengono il sistema di welfare e le scuole segnalano la difficoltà nel reperimento di figure educative e insegnanti, come reso evidente da due dati: il precariato nella scuola, di cui l'aumento esponenziale delle Messe a Disposizione è un indicatore importante, e il fenomeno chiamato "esodo" di educatori e pedagogisti dai servizi socio-educativi (Documento base di Agorà, Animazione sociale, 2023). Nel 2022 si registrano 225mila insegnanti con contratto a termine su 900 mila totali complessivi, vale a dire 1 su 4; il 25% e circa il 60% di alunni con disabilità ha visto cambiare insegnante. Senza entrare nei tecnicismi del reclutamento, vale la pena sottolineare che sia nel mondo della scuola sia in quello dei servizi socio-educativi non si trovano figure professionali qualificate e che le Università non sono in grado di formare un numero sufficiente di educatori, pedagogisti e insegnanti. Le poche indagini fanno emergere che il fattore prevalente dell'insoddisfazione è il trattamento economico-stipendiale insufficiente dei contratti di lavoro, il che può essere attribuito a un mancato riconoscimento del valore delle funzioni specifiche di tali figure e della loro qualificazione quanto meno da parte dei firmatari dei contratti collettivi di lavoro nazionali in uso (Corbucci, Salerni, Stanzione, 2021). Questo è anche uno dei motivi per cui molti educatori e pedagogisti scelgono di immettersi nel precariato dei lavoratori della scuola, le cui condizioni contrattuali consentono una migliore qualità di vita. La mancanza di dati certi e risorse per il reclutamento di insegnanti qualificati, oltre ai meccanismi del reclutamento e alle peripezie della formazione iniziale, sono l'epifenomeno di condizioni strutturali di un malfunzionamento entropico ben radicato nel tempo; basti pensare alle disparità tra Nord e Sud in termini di garanzia del diritto di formazione di qualità sin da bambini e per tutta la scuola dell'obbligo. La scuola e i servizi educativi, dunque, faticano a generare un sistema equo e socialmente sostenibile prima di tutto per i propri professionisti.

Per far fronte a tale situazione è stato recentemente ufficializzato l'accordo fra le confederazioni sindacali e le istituzioni di rappresentanza della cooperazione sociale per l'approvazione del nuovo contratto dei lavoratori delle cooperative sociali. Si tratta di un incremento salariale che può arrivare a un valore tra il 15% e il 16%, più del 4% nel 2024 e un ulteriore 11%-12% nel 2025 con decorrenza immediata. Se di per sé tale decisione ha un valore positivo, va detto però che le condizioni di applicazione non sono così lineari: molte amministrazioni pubbliche non hanno la possibilità di adeguare i contratti per mancanza di risorse economiche. In questo processo la parte pubblica non è stata coinvolta: è mancata una visione politica lungimirante su come riformare in modo complessivo un sistema sempre più depauperato (Fazzi, 2024). Anche il mondo della scuola con i fondi PNRR sta procedendo con l'assunzione in ruolo di oltre 30mila docenti per la copertura di 9.641 posti nella Scuola Primaria e dell'Infanzia e di 20.575 posti in quella Secondaria di primo e di secondo grado. La carenza di insegnanti ha conseguenze gravi, tra cui un aumento del carico di lavoro e un peggioramento del benessere degli insegnanti, la perpetuazione delle disuguaglianze educative e un aumento degli oneri finanziari sui sistemi educativi (Unesco, 2023).

Lo scenario politico ed economico ha quindi un peso sostanziale non solo nella costruzione di un sistema che interpreta valori contraddittori (Baldacci, 2019), ma anche per la vita e l'identità professionale

di ciascun professionista. Questa premessa ci consente di esaminare le ragioni di un progetto di CSL, *L'ABC del quartiere*, che coinvolge anche studentesse e studenti future e futuri insegnanti e pedagogiste/i.

2. Le dimensioni dell'identità professionale

La formazione iniziale può avviare un processo di costruzione dell'identità professionale se radicata in esperienze sul campo supervisionate e nella strutturazione di relazioni e comunità di pratiche (Darling-Hammond, Hyler, 2020; Zhao, 2022). L'agire degli insegnanti e degli educatori in formazione, il loro benessere emotivo, i contesti lavorativi e di apprendistato e la resilienza ne sono componenti chiave (Day, 2018). I dispositivi esperienziali consentono la riflessione sulle proprie percezioni attraverso un dialogo personale e di gruppo e contribuiscono a un processo dinamico che sostiene la creatività, l'impegno, la pazienza, la sensibilità e l'empatia come parte della crescita professionale personale (Hebel, Mahlev, 2019).

Per identità professionale si intende quindi un processo dinamico di interpretazione e reinterpretazione delle esperienze individuali e sociali fortemente contestualizzate. La prima dimensione costitutiva è identificabile nelle teorie, concezioni e credenze su di sé come professionista ed è costituita dalle concezioni degli individui su se stessi come attori professionali, ovvero come persone con impegni professionali, ideali, interessi, credenze, valori e postura etica. La seconda dimensione è quella dell'*agency*, necessaria per la rinegoziazione delle identità e lo sviluppo di pratiche lavorative. L'*agency* professionale è esercitata quando soggetti e/o comunità influenzano, fanno scelte e assumono posizioni sul loro lavoro e/o sulle loro identità professionali e riflettono sulle scelte. L'identità professionale e l'*agency* sono intrecciate con l'apprendimento sul luogo di lavoro o di tirocinio a livello individuale e sociale (Eteläpelto *et alii*, 2014). L'apprendimento professionale, da una prospettiva socio-culturale, è infatti considerato un processo duale, che coinvolge la negoziazione dell'identità e lo sviluppo delle pratiche lavorative all'interno delle condizioni socio-culturali e materiali di un contesto specifico. L'identità del singolo rappresenta, e questa è la terza dimensione, la cerniera tra l'individuale e il sociale, proponendo sì il superamento della visione dicotomica, ma mantenendone le distinzioni: "parlare dell'identità in termini sociali non significa negare l'individualità, ma vedere la definizione stessa di identità come qualcosa di insito nelle pratiche di determinate comunità […] l'enfasi deve stare sul processo della loro costituzione reciproca" (Wenger, 2006, p. 168). Un quarto elemento riguarda la dimensione politica, strettamente connessa all'*agency*, ma riferita al proprio rapporto con i legami sociali all'interno di comunità governate da dinamiche di potere che determinano possibilità e vincoli individuali. Come l'identità individuale, l'identità collettiva incorpora valori, atteggiamenti e cognizioni di una comunità di insegnanti e pedagogisti come gruppo. A seconda del processo di identificazione, le persone possono sentirsi più legate al proprio gruppo di lavoro rispetto all'organizzazione, o viceversa. Il senso di appartenenza è particolarmente cruciale, come determinante è la percezione del proprio ruolo nella società (Suarez, McGrath, 2022).

3. Community Service Learning: dispositivo per la formazione di un'identità professionale sociale

Le variabili della motivazione e dell'autoefficacia, intese come dimensioni della formazione di una professionalità educativa e determinanti di un framework concettuale che orienta le pratiche, possono essere considerate da una prospettiva intra-individuale o inter-individuale, sociale. In questo paragrafo tratteggeremo il Community Service Learning (CSL) come dispositivo di formazione di un'identità consapevolmente sociale, come emerge dalla recente revisione della letteratura di Salam e colleghi (2022). Le esperienze di servizio, descritte nella letteratura a tutti i livelli educativi, concepiscono la comunità come il contesto in cui si svolge la pratica. Questo non solo come luogo per mettere alla prova competenze o raccogliere dati per la ricerca, ma anche come un luogo in cui gli studenti possono contribuire al miglioramento della società attraverso la mediazione della conoscenza. L'apprendimento diventa una forma di servizio e il servizio una forma di apprendimento.

Numerose ricerche si sono concentrate sugli obiettivi accademici del CSL. Vengono evidenziati diversi obiettivi, come l'incremento della sensibilità e della competenza empatica dei partecipanti, l'impegno nelle

sfide legate alla giustizia sociale, le competenze multiculturali. Tuttavia, questi obiettivi non vengono di norma raggiunti in modo spontaneo: si concretizzano solo agendo in comunità organizzate. La ricerca conferma che le pratiche non preparate adeguatamente e condotte senza una supervisione costante, se troppo brevi o sporadiche, possono produrre risultati contrari alle intenzioni. Infatti, se i processi non sono attentamente pianificati e sorvegliati, si rischia di rafforzare stereotipi su gruppi o sulla comunità in cui si svolge l'azione (Mortari, Ubbiali, 2021). Il CSL coinvolge gli studenti in attività che iniziano con l'identificazione di problemi, ma, diversamente dai problemi accademici o ipotetici, si tratta di problemi reali individuati dalle comunità. Il CSL è definito quindi come un approccio pedagogico per la cittadinanza (Deeley, 2010; Mendel-Reyes, 1998; Nigris, Zecca, 2022), poiché promuove comportamenti di responsabilità sociale tra gli studenti partecipanti. Gli studenti, i docenti, i ricercatori e le comunità collaborano per progettare gli interventi e raggiungere obiettivi stabiliti. La caratteristica distintiva di questo approccio è la negoziazione e lo sviluppo di una partnership tra l'organizzazione che gestisce il progetto, gli studenti e la cittadinanza. Il progetto di intervento all'interno del servizio risponde quindi a un duplice scopo: quello della responsabilità degli interventi educativi delle persone di cui ci si prende cura (bambini e adulti) e tiene conto delle potenzialità di apprendimento dello studente stesso. L'approccio ha come caratteristiche il suo coinvolgimento in una relazione di apprendimento reciproco, l'approfondimento della comprensione dei "problemi" e la promozione del pensiero critico e della creatività degli studenti (Gallop *et alii*, 2023).

4. Studio pilota: il contesto e la metodologia

Nel 2022 è stato avviato un servizio non formale, a bassa soglia, di educativa di strada, *L'ABC del quartiere*, selezionato nella V call #BiUniCrowd (Bongini et al., 2023), ora divenuto centro educativo polifunzionale (Centro per bambini e famiglie da 0 a 8 anni, Centro di supporto allo studio e all'alfabetizzazione per bambini da 9 al 13 anni) in collaborazione con le scuole del territorio e l'Università del Politecnico di Milano, gestore di uno spazio su strada in quartiere (Zecca, Fredella, Cotza, 2023). Tra bambini e adulti accoglie un centinaio di persone, prevalentemente di origini e cultura araba. Si tratta di famiglie spesso in condizioni di fragilità socio-economiche, arrivate in Italia come prime generazioni, non parlanti italiano, senza strumenti adeguati per conoscere e accedere ai servizi e supportare a scuola e in città l'integrazione dei propri figli. Il centro promuove un processo di coesione sociale attraverso una metodologia di matrice eco-sistemica e longitudinale, creando reti di coesione tra scuola, università ed extra-scuola anche al fine prevenire la dispersione scolastica, agendo sui fattori di protezione con le famiglie e i bambini sin dalla prima infanzia.

La ricerca esplora il punto di vista dei primi studenti universitari coinvolti nel progetto per conoscere la loro auto-percezione e i significati attribuiti a questa esperienza di CSL nel processo di costruzione della loro identità professionale. Gli studenti una volta a settimana partecipano alla gestione e sono corresponsabili del servizio prendendo parte, inoltre, alla supervisione del gruppo di lavoro insieme a docenti, ricercatori, volontari e cittadini. Si tratta della partecipazione a un progetto trasformativo di cui si è parte e che contemporaneamente si studia in uno spazio di riflessione ad hoc e attraverso ricerche di laurea. Le studentesse coinvolte in questo primo studio pilota sono 8, 4 di Scienze della Formazione Primaria, 4 di Scienze Pedagogiche, tutte e 8 laureande con oggetto di tesi correlato all'esperienza di CSL; le studentesse di Primaria svolgono tirocinio nelle scuole della zona e all'ABC ritrovano alcuni degli alunni delle loro classi accoglienti.

Le interviste semi-strutturate, metodo scelto poiché coerente con gli obiettivi dell'indagine, a conduzione non direttiva, sono state videoregistrate (192,94 minuti in totale) e hanno avuto lo scopo di rilevare prospettive e percezioni (autovalutazione) sull'esperienza in relazione alla formazione dell'identità professionale. Si è definito intersoggettivamente e in due fasi un sistema di codifica. La codifica si è avvalsa dell'utilizzo di NVivo. L'analisi dei dati si è basata su un approccio di tipo tematico[1].

1 Si ringrazia la Dott.ssa Valeria Cotza, che ha partecipato alla raccolta dei dati qualitativi, alla loro trascrizione e al processo di intercodifica.

5. I risultati: le rappresentazioni delle studentesse

Le macrocategorie individuate sono tre: 1. *la riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale*, 2. *agency e corresponsabilità*, 3. *la scuola come progetto culturale?*

In generale emerge, a conferma del costrutto di identità professionale, la percezione di apprendimenti personali e professionali. La sovrapposizione delle due dimensioni converge nella dichiarata assunzione di responsabilità delle proprie azioni in un contesto multiproblematico e di multidiversità. Sentirsi parte e immersi in un progetto socio-politico all'interno di un quartiere così lontano dalla propria esperienza di vita è percepito come un'esperienza di spiazzamento e disorientamento, mai esperito prima dalle studentesse intervistate, che attiva una postura critica e di nuova interrogazione sul senso del lavoro educativo. La seguente Tabella 1 riassume la codifica effettuata.

	Macrocategorie		
Microcategorie	*La riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale*	*Agency e corresponsabilità*	*La scuola come progetto culturale?*
	Consapevolezza del portato di culture differenti	ABC come luogo accogliente / opportunità / di maggiore autenticità e libertà d'azione / di condivisione	Sostegno mancante a scuola
	Percezione della crisi identitaria delle famiglie che provengono da altri Paesi	ABC come luogo privilegiato per osservare le relazioni tra pari	Sviluppo di una valutazione critica verso il ruolo dell'insegnante
	Consapevolezza delle proprie difficoltà e dei propri limiti	ABC come luogo che promuove processi di responsabilizzazione	Insegnanti che limitano la libertà d'espressione e l'autonomia
	Capacità di decentramento	Comunicazione autentica e ascolto all'interno del gruppo di operatori	Lavoro di rete tra scuola ed extrascuola
	Riflessività sul proprio coinvolgimento emotivo	ABC come luogo che promuove il cambiamento nelle capacità cognitive	Pratiche di insegnamento non individualizzate
	Riflessività sul proprio apprendimento relativamente alla didattica	Lavoro con esperti in équipe multidisciplinari	Materiali didattici inadeguati / poco accessibili ai bambini/e
	Riflessività sulla propria pratica	ABC come contesto protetto per sperimentare la professione di insegnante	

Tab. 1: *Codebook*

Riflessività per la consapevolezza di un ruolo sociale. Si ripresentano in chiave interculturale i temi dell'educazione all'autonomia, ma anche all'eteronomia; l'insegnamento delle dinamiche di potere e alla libertà individuale pensate dal punto di vista di bambini che stanno costruendo un'identità multiculturale e plurilingue e di famiglie migranti. Il CSL fa emergere la consapevolezza come postura metacognitiva necessaria all'intenzionalità educativa. Il pensiero costante ai bambini e lo stupore del "servire a qualcosa" nelle frasi come: "ma tu continui a venire? Torni lunedì?", lo stupore nel vedere bambini stare bene: "mi ha proprio sbalordito il fatto che i bambini siano proprio contenti di venire all'ABC". Lo stupore si accompagna a una rinnovata visione dell'educazione: "posso diciamo esplorare un'altra dimensione, secondo me della mia professione, che può essere appunto il livello sociale". Questa dimensione si accompagna al riconoscimento della centralità delle persone, i bambini, le madri, con cui si costruisce il servizio. I servizi socio-educativi di cui le studentesse hanno fatto esperienza sono visti come organizzazioni fragili che rendono vulnerabile la vita degli educatori e che sono diventati col tempo soggetti in primo piano, lasciando sullo sfondo il tema della qualità della vita degli individui che accolgono.

Agency e corresponsabilità. La motivazione al coinvolgimento è dovuta al clima di accoglienza del gruppo di lavoro (docenti, ricercatori, dottorandi, volontari), dei bambini e delle famiglie: "mi hanno dato la possibilità di entrare a far parte senza limiti o comunque barriere". Potere parlare, esprimersi e dare il proprio

parere senza che "nessuno ci giudichi", la libertà di sperimentarsi "c'è proprio un ambiente di ascolto, capito? Di ascolto e confronto". Oggetto di riflessione sono le proprie capacità di "approccio ai bambini", la gestione di piccoli gruppi e la possibilità di sperimentare "lo stare a fianco" studiando insieme, la ricerca di vicinanze e lontananze anche "fisiche". La propria capacità d'ascolto e di osservazione aumenta come la motivazione a sperimentare, con le fatiche della gestione dell'incertezza, "l'improvvisazione", parte integrante del processo di progettazione educativo-didattica. Parlando della responsabilità dei bambini nell'attraversamento della città per ricongiungersi con le famiglie, emerge il tema del rischio, dei pericoli, ma anche l'importanza di attraversare insieme il quartiere, di rendere visibili i più piccoli recuperando la dimensione di educazione nella città, in un quartiere fortemente stigmatizzato e che normalmente genera paura e insicurezza. Viene frequentemente citata la dimensione del gruppo di lavoro eterogeneo per ruoli e competenze, punto di riferimento per apprendere per casi, situazioni e problemi.

La scuola come progetto culturale di una società? Vedere la scuola fuori dalla scuola, in un contesto non formale, interroga sulle scuole come istituzioni più vincolanti che generative di possibilità espressive dei bambini, definiti "più autentici" quando il contesto è non-formale pur con lo stesso grado di intenzionalità nella proposta didattica. Viene messa a tema la relazione tra scuola e comunità prossima, tra scuola e società. Tra i nodi chiave emergono la frammentarietà delle esperienze dei bambini, un giudizio severo sulle reti solo formali: "a livello del territorio credo che ci sia un po' una frammentazione, magari di doposcuola ce n'è tanti, però non si sa, non si comunica, non c'è un legame tra le varie istituzioni". Tra le righe una denuncia: "se nel concreto sembra solo che io faccia un doposcuola a questi ragazzi, in realtà mi espande secondo me tutta quella dimensione diciamo, sociale, emotiva, tutta quella parte là che a scuola non possiamo curare". E ancora: "sì, potevo immaginare, ma non credevo arrivasse a questo punto. Mi riferisco ad esempio al fatto che a scuola lui riceve dei compiti di terza elementare, quindi non lo so delle domande… senza saper leggere e scrivere in italiano, quindi mi rendo conto che nell'atto pratico c'è un problema del sistema, qualcosa che non va, che non gli permette in realtà di raggiungere una competenza che è basilare nella vita e che in realtà non riesce a raggiungere a scuola per mille motivi che ora non conosco, che probabilmente andrò a esplorare". Inoltre la partecipazione al CSL e al Tirocinio nello stesso territorio consente di focalizzare la conoscenza dei bambini e di osservarne le diversità in relazione allo stile dell'insegnante e al dispositivo scolastico. La riflessione assume spesso una direzione critica sulle strategie insegnanti. Osservando da vicino, la scuola viene percepita non per gli individui, ma per un soggetto-gruppo indistinto con insegnanti non focalizzati sulle specificità personali. Un esempio sono i compiti, uguali per tutti, esercitazioni lontane dalle aree potenziali di sviluppo di ciascuno. Si affaccia al pensiero l'ipotesi di una dimensione "comune" che la scuola dà per scontata o implicita, ma che, nella loro opinione vissuta nei tirocini o nelle prime esperienze di lavoro, tende a non considerare come elemento prioritario di progettazione.

6. Conclusioni e prospettive

Le criticità emergono nell'esigenza di più spazi di confronto e riflessività e nella difficoltà di interagire senza piani predefiniti e con differenti capacità didattiche (in particolare questo vale per le future pedagogiste) o nel non avere sempre a disposizione i mediatori didattici opportuni (questo secondo le future insegnanti). Torna un tema chiave della formazione universitaria di area pedagogica, oltre il nesso teoria e pratica percepito come urgente ma recepito durante i corsi e il tirocinio: la discrasia tra educazione e istruzione. Fare didattica fuori dalla scuola, fare educazione dentro alla scuola evoca la necessità di re-interrogare il rapporto tra educazione e istruzione: la scuola può tornare a essere pensata come esperienza educativa, andando oltre a quello che Massa definì come "falso dilemma" tra educare e istruire? Rifondare teoreticamente il nesso tra educazione e istruzione è un programma politico per chi ha l'onere e l'onore di progettare la scuola, ma prima ancora, come più volte abbiamo ripetuto, per chi la pensa. Si tratta di un problema mal posto, da decostruire per ripensare il fondamento della natura stessa dell'educazione e dell'istruzione. La dialettica tra educazione e istruzione si impone come problema non solo originario di qualunque discorso pedagogico, ma costantemente presente, che in qualche modo chiede di essere interrogato sempre, pena lo svuotamento del senso della vita scolastica di bambini e ragazzi e della scuola quale contesto di prevenzione e strumento pedagogico "aperto al mondo". In questa prospettiva la domanda se la scuola

debba educare o istruire appare quindi non legittima, in quanto presuppone la scissione dei due processi, quello dell'*e-ducare* e quello dell'*in-struere*, che invece rappresentano entrambi possibilità di alfabetizzazione in senso ampio, inclusi nell'esperienza di formazione anche a scuola.

I risultati dello studio pilota fanno emergere che esperienze di CSL hanno un impatto nella costruzione dell'identità professionale. Appare però in modo solo embrionale la consapevolezza di un ruolo sociopolitico e trasformativo nella comunità, la cui concettualizzazione potrà aprire nuove linee di ricerca sul rapporto tra scuola ed extrascuola e tra istruzione ed educazione da mettere a tema nella formazione iniziale degli insegnanti, degli educatori e dei pedagogisti.

Riferimenti bibliografici

Animazione Sociale (2023, maggio). *Arginare l'esodo dalla professione educativa*. Documento base dell'Agorà.

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*? Milano: FrancoAngeli.

Bongini P., Di Pace L., Pedrazzoli A., Rossolini M. (2023). Funding University-Born Projects and Developing Research Crowdfunding Ecosystem: The Case of BiUniCrowd in Italy. In R. Lenart-Gansiniec, S. Wenzlaff K., Späth (Eds.), *Crowdfunding in Higher Education Institutions. Contributions to Finance and Accounting*. Springer.

Corbucci M., Salerni A., Stanzione I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi? *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 258-281.

Cress C.M., Collier P.J., Reitenauer, V.L. (2023). *Learning through serving: A student guidebook for service-learning and civic engagement across academic disciplines and cultural communities*. New York: Routledge.

Darling-Hammond L., Hyler M.E. (2020). Preparing educators for the time of COVID… and beyond. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 457-465.

Day C. (2018). Professional Identity Matters: Agency, Emotions, and Resilience. In P. Schutz, J. Hong, F.D. Cross (Eds.), *Research on Teacher Identity*. Springer.

Deeley S.J. (2010). Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, *11*(1), 43-53.

Eteläpelto A., Vähäsantanen K., Hökkä P., Paloniemi S. (2014). Identity and agency in professional learning. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (vol. 2, pp. 645-672). Dordrecht: Springer.

Fazzi L. (2024) *Rien ne va plus? Il nuovo accordo sul contratto nazionale dei lavoratori delle cooperative sociali*, Osservatorio nazionale sulle politiche sociali. https://www.welforum.it/rien-ne-va-plus-il-nuovo-accordo-sul-contratto-nazionale-dei-lavoratori-delle-cooperative-sociali/

Gallop C.J., Guthrie B., Asante N. (2023). The Impact of Experiential Learning on Professional Identity: Comparing Community Service-Learning to Traditional Practica Pedagogy. *Journal of Experiential Education*, *46*(4), 1-17.

Hebel O., Mahlev E.S. (2019). Interdisciplinary learning spaces: their contribution to the development of teachers' professional identity as promoters of students' well-being. *ICERI2019 Proceedings* (pp. 4177-4183). IATED.

Mendel-Reyes M. (1998). A Pedagogy for Citizenship: Service Learning and Democratic Education. *Higher Education*, 124, 31-38.

Mortari L., Ubbiali M. (2021). Service Learning: A Philosophy and Practice to Reframe Higher Education. *Athens Journal of Education*, *8*(2), 115-138.

Nigris E., Zecca L. (2023). *Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.

Salam M., Awang Iskandar D.N., Ibrahim D.H.A. *et alii* (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Educ. Rev.*, *20*, 573-593.

Suarez V., McGrath J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, 267. Paris: OECD Publishing.

UNESCO (2023). *Global report on teachers. Addressing teacher shortages*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/-48223/pf0000388832

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Zecca L., Fredella C., Cotza V. (2023). Bridging the gap between schools, non formal education and families: an exploratory study in the Milano multicultural suburb of San Siro. In *Abstract Book, AngelConference2023 "Global Education & Learning for a Just, Peaceful & Sustainable World"* (p. 47). 19th-20th June, UNESCO House in Paris.

Zhao Q. (2022). On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in their Professional Development. *Frontiers in psychology*, *13*:, 913708.

Pedagogia oggi

Accessibilità e ricerca scientifica in Italia: la partecipazione delle persone con disabilità e DSA ai percorsi di dottorato

Accessibility and scientific research in Italy: the participation of people with disabilities and SpLD in PhD studies

Gianluca Amatori
Associate Professor in Special Education | European University of Rome | gianluca.amatori@unier.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Amatori, G. (2024). Accessibility and scientific research in Italy: the participation of people with disabilities and SpLD in PhD studies. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 47-54. https://doi.org/10.7346/PO-012024-06

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-06

ABSTRACT

The contribution aims to reflect on the participation of people with disabilities in scientific research, with a specific focus on PhD courses. Through an interdisciplinary reading, which combines the pedagogical dimension with the legal profiles linked to the existing legal framework and its critical aspects, the aim is to analyse both the reasonable accommodation processes envisaged for students with Special Educational Needs and the specific training profiles, in this sense, envisaged for university lecturers. The intention is to identify, also in the light of the experience of other European countries, possible ideas for the design of public policies for the construction of a system that would make the right of persons with disabilities to access the world of university research in general and PhDs in particular effective, abandoning the "policy of facilitations", the legacy of a substantially welfarist idea and, therefore, far from the paradigmatic logic of social inclusion.

Il contributo si propone di riflettere in merito alla partecipazione delle persone con disabilità nella ricerca scientifica, con un focus specifico sui percorsi di dottorato di ricerca. Attraverso una lettura interdisciplinare, che coniuga la dimensione pedagogica con i profili giuridici legati al quadro normativo esistente e alle sue criticità, ci si propone di analizzare sia i processi di accomodamento ragionevole previsti per gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, sia i profili di formazione specifica, in tal senso, previsti per i docenti universitari. L'intento è quello di individuare, anche alla luce dell'esperienza di altri Paesi europei, eventuali spunti per la progettazione di politiche pubbliche per la costruzione di un sistema che renda effettivo il diritto delle persone con disabilità ad accedere al mondo della ricerca universitaria in generale e ai dottorati di ricerca in particolare, abbandonando la "politica delle agevolazioni", retaggio di una idea sostanzialmente assistenzialistica e, dunque, lontana dalle logiche paradigmatiche dell'inclusione sociale.

Keywords: university | scientific research | PhD | students with disabilities | social inclusion

Parole chiave: università | ricerca scientifica | dottorato di ricerca | studenti con disabilità | inclusione sociale

Received: February 26, 2024
Accepted: April 18, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Gianluca Amatori, gianluca.amatori@unier.it

1. Introduzione

Il processo di inclusione scolastica, che ha caratterizzato l'Italia fin dagli anni Settanta del secolo scorso, ha raggiunto senza dubbio traguardi molto importanti, garantendo a migliaia di studentesse e studenti con disabilità o con particolari necessità di conseguire un titolo di studio e, soprattutto, di vivere l'esperienza scolastica in contesti aperti, accoglienti, comunitari, affiancando al conseguimento di preziosi traguardi di apprendimenti formali anche quelli, altrettanto fondamentali, relativi alle competenze socio-relazionali. È indubbio che tale processo, complesso e articolato, non può dirsi certamente concluso né tantomeno può considerarsi efficace per tutti e per ciascuno: numerosi, infatti, continuano ad essere gli abbandoni, gli allontanamenti o i ritiri precoci. Stando ai dati emersi dal Country Report elaborato dalla Commissione europea sul nostro Paese (2019), infatti, il tasso di abbandono scolastico da parte di persone con disabilità è pari al 30,2%, dato superiore a quello della media europea (23,6%). La lettura di questi numeri non mette in crisi il modello inclusivo in sé, quanto più – secondo la stessa Commissione europea – aspetti che comprendono la gestione degli insegnanti e delle loro condizioni lavorative nonché il livello di spesa pubblica in proporzione al PIL, tra i più bassi dell'UE.

Gli effetti di tale questione si ripercuotono sia sul possibile inserimento lavorativo delle persone con disabilità (per i quali, senza neppure il diploma di scuola secondaria di secondo grado, si restringono notevolmente le offerte disponibili)[1], sia – ovviamente – sulla prosecuzione del percorso di studi a livello universitario, arrivando a contraddire il concetto habermasiano, secondo cui "inclusione dell'altro significa […] che i confini della comunità sono aperti a tutti" (Habermas, 1998, p. 10).

Ci appare opportuno, in tal senso, proporre una riflessione che muove dal piano ordinamentale al piano della realtà. In merito al primo, infatti, è necessario richiamare i principi costituzionali, in particolare quelli indicati agli artt. 2, 3 e 9 in merito al godimento uniforme dei diritti fondamentali, alla garanzia per tutti gli individui delle medesime prerogative di "sviluppo", ponendo al centro del sistema l'individuo e la sua dignità e valorizzando le singole personalità individuali. A questi, si aggiunge, per altro, la sentenza della Corte costituzionale n. 118 del 9 marzo 1990 che sancisce: "Anche per quanto si desume da altri precetti costituzionali, lo Stato deve curare la formazione culturale dei consociati alla quale concorre ogni valore idoneo a sollecitare e ad arricchire la loro sensibilità come persone, nonché il perfezionamento della loro personalità ed il progresso anche spirituale oltre che materiale". Ai riferimenti sopracitati, con specifico rimando al percorso di istruzione e formazione, si aggiunge l'apparato normativo primario a tutela delle persone con disabilità, rappresentato dalla Legge 104/1992, e, per le studentesse e gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento, dalla Legge 170/2010.

In questo contesto, ci preme sottolineare quanto entrambi i riferimenti sopracitati si soffermino, in modo particolare, sul contesto scolastico, riferendosi solo marginalmente all'università: difatti, ritroviamo indicazioni puntuali in tale direzione solamente negli artt. 13. comma 6-bis e 20 della Legge 104/1992[2] e nell'art. 5 della Legge 170/2010. Tuttavia, non possiamo dimenticare la rilevanza dalla Legge 17/1999 rispetto alla tutela del diritto allo studio universitario per le persone con disabilità, anche attraverso l'istituzione di servizi appositamente predisposti per ciascun ateneo, nonché le Linee Guida promosse dalla CNUDD – Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per la Disabilità e che rappresentano, ad oggi, un importantissimo punto di riferimento, in modo particolare per quanto concerne le declinazioni pratiche e attuative del supporto stesso.

Pur apprezzando le misure sinora messe in atto, che continuano a rendere il nostro Paese un punto di riferimento del processo inclusivo, occorre tuttavia analizzare il piano della realtà per verificare quale sia l'effettiva risposta del sistema universitario e della ricerca a fronte dell'onere prestazionale da parte del legislatore. Stanti le condizioni attuali, infatti, sembrerebbe permanere un approccio prettamente assisten-

1 Ci si riferisce, in questo senso, alla possibilità esistente del cosiddetto "PEI differenziato", presente nell'OM 90/2001, specie all'articolo 15, comma 6, che trae origine dalla sentenza della Corte Costituzionale n.215/87 e dalla conseguente circolare ministeriale n. 262/88, richiamata nell'OM 90/2001 all'articolo 15 comma 4, che riconosce agli alunni con disabilità, anche in situazione di gravità, il diritto alla frequenza delle scuole secondarie di secondo grado con il rilascio di un attestato di crediti formativi e non del diploma. Tale disposizione permane anche nel modello nazionale di PEI, adottato con il decreto interministeriale n. 182/2020.

2 È opportuno, tuttavia, richiamare anche il decreto legislativo 29 marzo 2012 n. 68.

zialistico nei confronti degli studenti con disabilità e DSA nei contesti universitari che, pur garantendo tutte le condizioni per l'accesso e la frequenza in direzione soprattutto di agevolazioni sul piano economico[3], non riesce a spingersi sino al profilo qualitativo, evitando di prendere in considerazione le dimensioni di validità ed efficacia del progetto formativo, né tantomeno gli strumenti volti alla facilitazione delle relazioni interpersonali e della socializzazione.

2. Le persone con disabilità e DSA nelle università italiane

Il rapporto ANVUR del 2022 mette in luce alcuni dati interessanti in relazione ai 36.816 studenti con disabilità e DSA presenti nelle università italiane. Questi rappresentano solamente il 2% del totale degli iscritti, con una netta sproporzione in merito alla distribuzione per tipologia di corso (Fig. 1).

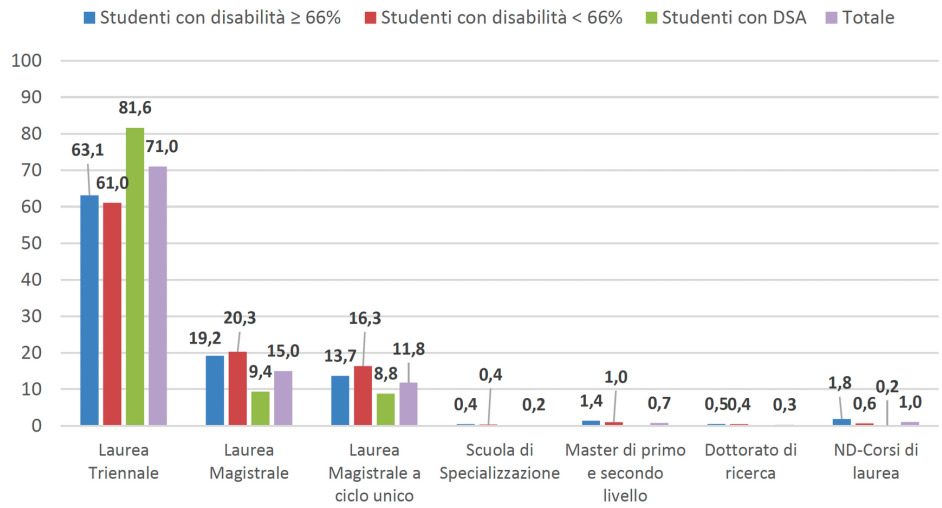


Fig. 1: Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per tipo di corso in valori percentuali (ANVUR, 2022)

Mentre, infatti, il 71% del totale degli studenti con disabilità e DSA risulta iscritto ai corsi di laurea triennali, le percentuali decrescono vertiginosamente all'aumentare del livello di corso: solo il 15% è iscritto a corsi di laurea magistrale, l'11,8% a lauree magistrali a ciclo unico, lo 0,7% a master di primo e secondo livello e lo 0,3% a percorsi di dottorato di ricerca.

La distribuzione per aree disciplinari mette in luce una netta predominanza delle iscrizioni nei corsi di area sociale, a differenza di quanto avviene nell'area sanitaria (Fig. 2).

3 Si pensi, in questo senso, alle agevolazioni economiche mediante l'esonero totale dalle tasse universitarie per gli studenti con invalidità superiore al 66% oltre alla concessione di borse di studio.

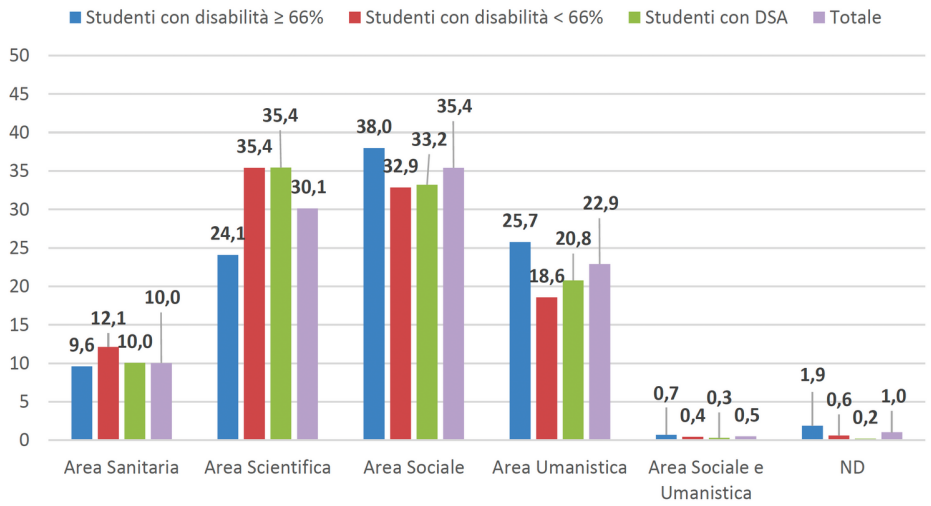


Fig. 2: Distribuzione degli studenti iscritti con disabilità o con DSA per area disciplinare in valori percentuali (ANVUR, 2022)

Una più attenta analisi dei dati, ci consente di rilevare ulteriori elementi interessanti ai fini della nostra trattazione. Prendendo in esame la situazione delle studentesse e degli studenti con disabilità uguale o superiore al 66%, riscontriamo una presenza del 63,1% nei corsi triennali che decresce al 19,2% nelle lauree magistrali. Ancora più rilevante, il dato che riguarda i Disturbi Specifici dell'Apprendimento: infatti, possiamo notare che, mentre la presenza di studentesse e studenti con DSA nei corsi triennali è pari all'81,6% (superando numericamente gli studenti con disabilità in merito alla composizione della platea studentesca), il dato arriva a toccare lo 0% nei dottorati di ricerca. Stando all'indagine ANVUR, pertanto, potremmo affermare che nessun dottorando di ricerca, in Italia, presenti un Disturbo Specifico dell'Apprendimento.

In merito agli studenti con disabilità, si precisa che, dei 10.533 iscritti, il 20,2% presenta una difficoltà nell'area motoria, il 13,5% ha condizioni di natura metabolica, internistica e cardiologica, il 14,3% ha una disabilità sensoriale (visiva o uditiva). Tuttavia, nel 22,4% dei casi l'informazione è assente, mentre gli omissis rappresentano l'11% del totale (Fig. 3).

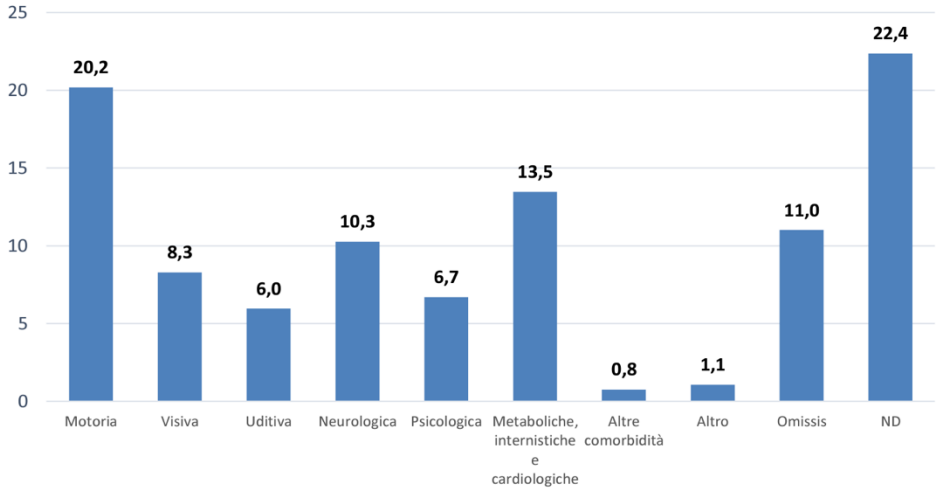


Fig. 3: Distribuzione degli studenti con disabilità accreditati per tipo di limitazione (valori percentuali) (ANVUR, 2022)

3. Alta formazione, ricerca scientifica e accessibilità: questioni aperte

Una più profonda lettura dei risultati emersi dal Rapporto ANVUR 2022 ci consente, senza dubbio, di constatare uno scenario in progressivo movimento, che ha visto aumentare sistematicamente il numero di studentesse e studenti con disabilità e DSA iscritti ai percorsi universitari, dando prova di un importante

processo di sensibilizzazione da parte delle istituzioni di istruzione superiore nei confronti delle diversità (d'Alonzo, 2022; Bellacicco, 2017; 2018; Pace, Pavone, Petrini, 2018; D'Angelo, Del Bianco, 2019). Affiorano, tuttavia, alcune questioni di rilevante interesse sul piano non solo organizzativo e normativo ma soprattutto pedagogico, che ci preme portare all'attenzione, distribuendole su due grandi dimensioni: una di specifico riguardo degli studenti (Dettori, 2015), l'altra di particolare attinenza dei docenti universitari.

Nonostante la normativa sembri tener conto in modo attento ed avanzato delle necessità degli studenti con Bisogni Educativi Speciali, il progressivo e sostanziale decremento del numero di iscritti dal primo livello (laurea triennale) ai livelli successivi può portare a dire che la maggior parte degli studenti con BES concluda il percorso universitario con la laurea triennale, oppure che abbandoni gli studi prima traguardo, alimentando un fenomeno già diffuso nel sistema scolastico italiano (come indicato in precedenza). A tali interpretazioni, si aggiunge anche il forte timore sperimentato da molte ragazze e molti ragazzi con disabilità o DSA relativo alla consegna della diagnosi (Giaconi, 2015; Dettori, 2015). Se da un lato, infatti, la normativa preveda chiaramente la possibilità di attivare percorsi individualizzati attraverso sussidi tecnici e didattici, prove equipollenti e servizi di tutorato specializzato, dall'altro permangono diverse titubanze (anche se infondate), da parte degli studenti, in merito alla possibilità che il titolo acquisito abbia un valore inferiore (specialmente per alcuni corsi di laurea) o che si incorra in un processo di *labeling* tale da incidere sulla dimensione socio-relazionale oltre che sugli apprendimenti. A tal proposito, si segnala per altro che "molti studenti con disabilità lamentano la scarsa preparazione di tutor e l'obbligo di doversi identificare come 'disabili' rispetto ai propri compagni per ottenere dei servizi indispensabili per la loro partecipazione al processo di apprendimento" (Martini, Tombolato, 2021, p. 87). Se si mette in correlazione questo aspetto con i dati presenti nella Fig. 3, è possibile rilevare quanto la presenza di studenti con disabilità, nei contesti universitari, sia a netto svantaggio di coloro i quali presentino limitazioni sul piano intellettivo, con una evidente sproporzione in termini di rappresentatività di studentesse e studenti con disabilità motorie o sensoriali.

A pesare su tale fattore, insiste anche la scarsa comunicazione tra scuola secondaria e università: non sempre, infatti, i Servizi per l'inclusione degli atenei riescono ad avere accesso ai Piani Educativi Individualizzati (PEI) o ai Piani Didattici Personalizzati (PDP) che gli studenti con BES avevano a disposizione nel percorso della scuola secondaria. Elemento, questo, non trascurabile in quanto, al di là del documento diagnostico, la declinazione in termini di progettualità didattica e di supporto attivo nel processo di insegnamento/apprendimento elaborato dai Consigli di Classe potrebbe costituire un preziosissimo punto di riferimento per rendere ancor più funzionale la strutturazione dell'intervento in ambito accademico.

Nella lettura del fenomeno, potrebbe anche incorrere la decisione, da parte delle studentesse e degli studenti con BES, di sperimentare il percorso in modo autonomo e "senza supporti". Il desiderio di "provare a farcela da soli" troverebbe spazio nelle maglie offerte dalla vita accademica in termini di maggiore responsabilizzazione da parte dello studente (in relazione al percorso scolastico) rispetto ai tempi dello studio, all'organizzazione dei ritmi lezioni/studio/esami, alla costruzione e personalizzazione della propria carriera. Questa decisione potrebbe spiegare anche il progressivo abbassamento del numero di certificazioni presentate all'aumentare del livello di corso, in virtù di una sempre maggiore "familiarizzazione" con l'ambiente universitario.

Rimane, tuttavia, il nodo della totale assenza di studenti con DSA nei percorsi di dottorato di ricerca, soprattutto se si considera che questo rappresenta il massimo titolo di studio conseguibile in molti Paesi del mondo e che ha, come principale finalità, quella di formare alla ricerca di alto livello e alla carriera nell'insegnamento universitario. Seppure numericamente contenuta, la presenza di 94 studenti con disabilità nei corsi di dottorato rappresenta un segnale positivo per il sistema universitario italiano, pur rafforzando gli interrogativi legati alle ragioni per le quali sembrano non esserci studenti di PhD con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. La scarsa letteratura esistente su questo tema non ci consente di avere, ad oggi, elementi certi sulle motivazioni di fondo di un dato, in ogni caso, allarmante.

La seconda dimensione presa in esame nel presente contributo riguarda i docenti universitari. Infatti, in relazione alle tematiche della disabilità e dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento, occorre chiedersi se e in che misura siano praticati interventi di formazione mirata nei confronti dei ricercatori e dei professori, che aspirino alla introduzione di cambiamenti strutturali, a livello organizzativo, didattico e culturale, per ridurre il rischio di esclusione per tutti gli studenti, anche attraverso una identificazione dei

bisogni formativi dei docenti universitari stessi (Martini, Tombolato, 2021). Una serie di azioni di *inclusive faculty development* aiuterebbero, infatti, a superare l'idea rigida e anacronistica di una meritocrazia che assuma i contorni pericolosi della selettività. Interessanti, in tal senso, i dati emersi dalla ricerca pilota condotta da Martini e Tombolato (2021), che ha coinvolto 150 docenti universitari di vari Atenei italiani, dalla quale emerge che l'81% degli intervistati, ad esempio, non abbia mai ricevuto una formazione specifica per l'insegnamento a studenti con disabilità intellettiva e che, tra i bisogni attesi in termini di tematiche formative, emergerebbero quelli legati all'intelligenza emotiva, all'orientamento al lavoro, allo sviluppo di abilità sociali, alle strategie di studio. Occorrerebbe indagare, ad esempio, quanto la didattica universitaria possa dirsi davvero inclusiva, in termini di accessibilità delle risorse e dei contenuti dell'insegnamento nonché di metodologie didattiche attivate, al di là degli specifici supporti attivati in sede di esame.

In questo senso, ancora una volta, i percorsi di dottorato di ricerca diventano cruciali per la nostra riflessione. Se è vero, infatti, che non tutti coloro che conseguono un dottorato diventano docenti universitari, al contrario tutti i docenti universitari devono aver conseguito un dottorato di ricerca. Nella ricchezza e nella enorme varietà dei settori concorsuali e delle discipline accademiche, e nel rispetto della caratterizzazione e delle peculiarità di ciascun percorso, occorrerebbe allora dedicare almeno una parte dell'offerta formativa dei PhD alla didattica inclusiva oltre ad investire sul *faculty development* costantemente, ricalcando il modello della formazione dei docenti (dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado) nella distinta articolazione tra formazione iniziale e formazione in servizio.

Esiste, poi, un ulteriore elemento da considerare, che chiama in causa la mancanza di modelli di ruolo. La scarsa rappresentanza di persone con disabilità/DSA nei programmi di dottorato potrebbe derivare anche dalla mancanza di tali modelli e di mentori per gli studenti con BES interessati a perseguire una carriera accademica. La mancanza di visibilità e di supporto da parte di persone con esperienza simile, infatti, potrebbe influenzare negativamente l'interesse e la partecipazione degli studenti con disabilità. Al momento, per altro, non disponiamo di dati che siano in grado di indicare il numero di docenti universitari con disabilità o DSA.

La pressoché assoluta organizzazione logistica delle aule universitarie secondo il modello della lezione frontale cattedratica non fa che agevolare l'adozione di metodologie e strategie non prettamente inclusive oltre a rendere, spesso, poco accessibili i contesti accademici. Si renderebbe necessario, allora, rafforzare i sistemi di supporto all'intero processo inclusivo in ambito accademico già in fase di progettazione degli spazi dell'apprendimento (fisici e didattici) per evitare azioni di risposta alle emergenze, in direzione, al contrario, di un miglioramento che incida positivamente e preventivamente sull'apprendimento (e anche sull'insegnamento) secondo un approccio basato sulle logiche paradigmatiche dell'*Universal Design for Learning*.

In tale ottica, sarebbe indispensabile anche un consolidamento delle forme di orientamento in ingresso degli studenti che siano in grado di indirizzare e personalizzare gli interventi didattici. Infatti, "emerge inoltre la scarsa propensione di molti docenti a adottare pratiche di individualizzazione […] ovvero a modificare i propri insegnamenti attraverso una trasformazione della didattica in funzione delle difficoltà degli studenti e/o in considerazione delle diverse modalità preferenziali di apprendimento" (Martini, Tombolato, 2021, p. 87).

4. Conclusioni

La situazione fotografata dai dati emersi dal Rapporto ANVUR, seppur confortanti sotto diversi punti di vista, ci consente di rilevare alcuni nodi problematici rispetto allo stato in cui attualmente si trova l'università italiana e, più in generale, la ricerca scientifica in merito alla dimensione dell'accessibilità.

Come già analizzato nel presente contributo, sebbene la partecipazione ai percorsi universitari delle persone con disabilità e con Disturbi Specifici dell'Apprendimento abbia registrato un notevole incremento a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, non si registra un miglioramento delle condizioni di accessibilità connesse all'accesso ai percorsi di Alta Formazione e, soprattutto, ai percorsi di dottorato di ricerca tale da poter definire concluso o, quantomeno, efficiente il cammino inclusivo. "Ciò anche a causa dell'inadeguata preparazione didattica dei docenti universitari che denunciano la mancanza degli strumenti

teorici e operativi necessari per poter amministrare efficacemente situazioni di insegnamento che coinvolgono studenti con bisogni educativi speciali" (Martini, Tombolato, 2021, p. 91).

Permane, specialmente nel contesto universitario, una centratura prettamente amministrativa ed economica del concetto di accessibilità, declinata nella sola (o predominante) possibilità di contributi agevolati o di esenzione dalle tasse anche da parte degli stessi studenti con disabilità, che vivono con poca serenità la richiesta di consegna delle certificazioni.

Particolarmente rilevante è l'assenza di dottorandi con DSA, così come la scarsa percentuale di persone con disabilità (0,3%) che hanno accesso ai percorsi di dottorato di ricerca. In ottica di sostenibilità, siamo ancora molto lontani dal raggiungimento degli obiettivi previsti dall'Agenda 2030, in particolare del *Goal 4*, che pone l'accento sull'equità e sulla qualità dell'istruzione in un'ottica di apprendimento che si estenda lungo tutto l'arco della vita.

Di fatto, la difficoltà delle persone con disabilità ad accedere alla comunità scientifica altro non è che la misura della difficoltà delle persone con disabilità ad accedere a posti di livelli superiori nel mondo del lavoro, compromettendo il diritto di ciascuno ad una vita di qualità, secondo i principi dell'autodeterminazione (Giaconi, 2015).

Si renderebbe necessario implementare azioni di *faculty development* che mirino a superare la concezione culturale dell'inclusione come processo di supporto allo studente con disabilità in direzione, invece, di una riconfigurazione complessiva del sistema per sostenere il benessere e la partecipazione di tutti e di ciascuno, anche attraverso un accrescimento della consapevolezza delle questioni connesse alla trasposizione didattica, da parte dei docenti universitari, nonché ad una più sinergica condivisione di buone prassi e forme di accomodamento funzionali.

Occorre, allora, ristabilire tempi, spazi e modi del processo di insegnamento-apprendimento inclusivo in ambito accademico (e non solo) per non cadere nel tranello della meritocrazia "selettiva": come ben indicato dal Presidente della Repubblica Sergio Mattarella in occasione del centenario della nascita di Don Lorenzo Milani, infatti, "il merito non è l'amplificazione del vantaggio di chi già parte favorito. Merito è dare nuove opportunità a chi non ne ha, perché è giusto, e anche per non far perdere all'Italia talenti; preziosi se trovano la possibilità di esprimersi, come a tutti deve essere garantito".

Riferimenti bibliografici

Amatori G., Zucca S. (2019). The Italian University System: Disability and Learning Support Action Plans. In I. D'angelo, N. Del Bianco (Eds.), *Inclusion in the University. Studies and practices* (pp. 159-170). Milano: FrancoAngeli.

ANVUR – Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare.* https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2022/06/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf

Bellacicco R. (2017). Ripensare la disabilità in università: le voci di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, *5*(2), 25-41.

Bellacicco R. (2018). *Verso una università inclusiva. La voce degli studenti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Borsini L., Del Bianco N., D'Angelo I., Caldarelli A., Giaconi C. (2023). La transizione dalla scuola secondaria di II grado all'università: una indagine esplorativa. In C. Giaconi, I. D'Angelo, A. Marfoglia, C. Gentilozzi (eds.), *Ecosistemi formativi inclusivi* (pp. 11-29). Milano: FrancoAngeli.

Cerruti T. (2023). L'inclusione in università: il quadro normativo nella cornice dei principi costituzionali. In C. Coggi, R. Bellacicco (eds.), *Per l'inclusione. Fondamenti, azioni e ricerca per ambienti di apprendimento e di socializzazione flessibili e plurali* (pp. 131-145). Milano: FrancoAngeli.

Commissione Europea (2019). *Documento di lavoro dei servizi della Commissione. Relazione per paese relativa all'Italia 2019 comprensiva dell'esame approfondito sulla prevenzione e la correzione degli squilibri macroeconomici che accompagna il documento: Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, alla Banca Centrale Europea e all'Eurogruppo*. Bruxelles.

d'Alonzo L., Carruba M.C., Rondena A., Cabrini M., Cappelletti F. (2023). Inclusion at University: a model to taking charge of students with learning disabilities. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI(1), 183-199. https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-18

d'Alonzo L. (2022). Promuovere l'inclusione in Università. Un salto di qualità. *Education Sciences & Society*, *13*(1), 347-361.

D'Angelo I., Del Bianco N. (Eds.) (2019). *Inclusion in the University. Studies and practices*. Milano: FrancoAngeli.
Dettori F. (2015). *Né asino, né pigro: sono dislessico. Esperienze scolastiche e universitarie di persone con DSA*. Milano: FrancoAngeli.
European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Abbandono scolastico precoce e student con disabilità e/o bisogni educativi speciali. Rapporto sommario finale*. Bruxelles.
Giaconi C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
Giaconi C., Aparecida Capellini S. (2015). *Conoscere per includere. Riflessioni e linee operative per professionisti in formazione*. Milano: FrancoAngeli.
Giaconi C., Aparecida Capellini S., Del Bianco N., Taddei A., Rodgrigues M.B. (2019). Inclusive university teaching processes and practices: the Inclusion Project 3.0. In I. D'angelo, N. Del Bianco (Eds.), *Inclusion in the University. Studies and practices* (pp. 171-186). Milano: FrancoAngeli.
Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2018). Study Empowerment for inclusion. *Education Sciences and Society*, *9*(2), 166-183.
Giaconi C., Taddei A., Del Bianco N., Aperecida Capellini S. (2018). Inclusive University didactics and technological devices: a case study. *Education Sciences and Society*, *9*(1), 191-217.
Habermas J. (1998). *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*. Milano: Feltrinelli.
Martini B., Tombolato M. (2021). Formazione rivolta ai docenti universitari sulle disabilità intellettive: un'indagine esplorativa. In A. Lotti *et alii* (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 85-94). Genova: Genova University Press.
Pace S., Pavone M., Petrini D. (Eds.) (2018). *UNIversal Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context*. Milano: FrancoAngeli.
Pavone M. (2014). Editoriale. Studenti con disabilità all'università: un cantiere in evoluzione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *13*(4), 317-320.
Pavone M. (2015). Tecnologie e disabilità in università. Accessibilità, personalizzazione, inclusione. *L'integrazione scolastica e sociale*, *14*(4), 336-338.
Pavone M. (2017). Diritto allo studio e inclusione di studenti con disabilità e con DSA in Università. In R.S. Di Pol, C. Coggi (Eds.), *La Scuola e l'Università tra passato e presente* (pp. 241-255). Milano: FrancoAngeli.
Rawls J. (1982). *A theory of justice*. Harvard: Harvard University Press.

Pedagogia oggi

La dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo tra storia dell'educazione e Pedagogia Generativa

The Institutional Political dimension of educational work between the history of education and Generative Pedagogy

Maria Grazia Lombardi
Associate professor in General and Social Pedagogy | Department of Human Sciences, Philosophy and Education | University of Salerno (Italy) | mlombardi@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lombardi, M.G. (2024). The Institutional Political dimension of educational work between the history of education and Generative Pedagogy . *Pedagogia oggi*, *22*(1), 55-61. https://doi.org/10.7346/PO-012024-07

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-07

ABSTRACT

The present work aims to analyze, through the epistemology of Generativity (Mannese, 2016b, 2019, 2021, 2023), the political-institutional dimension of educational work. These are the results of a research conducted at the University of Salerno that aimed to investigate the degree of awareness, in future educators/trainers, of the political-institutional levels that participate in educational work through an open look at our Constitution. The research adopted the questionnaire as a survey tool to collect information in a standardized way and on a random sample of students attending courses L19, LM85bis, LM-50/57/85/93 belonging to the University of Salerno.
The aim is to interpret the results in the light of a number of questions. How can the University act as a place of educational and organizational well-being of educational work? Can Generative Pedagogy and Organizational Systems work on the formative awareness of the political-institutional dimension in educational work by promoting an epistemology capable of safeguarding humanitas?

Il presente lavoro intende analizzare, attraverso l'epistemologia della Generatività (Mannese, 2016b, 2019, 2021, 2023), la dimensione politico-istituzionale del lavoro educativo. Si tratta degli esiti di una ricerca condotta presso l'Università degli Studi di Salerno che ha inteso indagare il grado di consapevolezza, nei futuri educatori/formatori, dei livelli politico-istituzionali che compartecipano al lavoro educativo attraverso uno sguardo aperto sulla nostra Costituzione. La ricerca ha adottato il questionario quale strumento di rilevazione per raccogliere informazioni in modo standardizzato e su un campione casuale degli studenti frequentanti i corsi L19, LM85bis, LM-50/57/85/93 afferenti all'Ateneo salernitano.
L'obiettivo è quello di interpretare i risultati alla luce di una serie interrogativi. In che modo l'Università può porsi come luogo di benessere formativo e organizzativo del lavoro educativo? Può la Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi lavorare sulla consapevolezza formativa della dimensione politico-istituzionale nel lavoro educativo promuovendo una epistemologia in grado di salvaguardare l'humanitas?

Keywords: generativity | education | politics

Parole chiave: generatività | educazione | politica

Received: February 28, 2024
Accepted: April 21, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Maria Grazia Lombardi, mlombardi@unisa.it

Premessa

La scelta di indagare il grado di consapevolezza degli studenti, in riferimento alla dimensione politico istituzionale del lavoro educativo e la sua stretta correlazione con la politica, muove da una storica premessa che affonda le sue radici nella Paideia classica e, in particolare, nella maieutica socratica che rappresenta per l'educazione un esempio di costruzione "generativa" sempre attuale.

Una costruzione che passa attraverso la considerazione della necessità di una "ri-significazione" anche dell'educazione rispetto al suo ruolo nella formazione dei giovani in generale, oltre che nella definizione del lavoro educativo, affinché ritorni ad essere categoria fondativa dell'umano e "dispositivo generativo" di cambiamento.

La produzione di esperienze significative e generative, in grado di caratterizzarsi come occasioni trasformative per il loro apporto specificatamente formativo, passa sempre attraverso l'educazione.

In tal senso appare necessario rivedere anche il ruolo della formazione nell'ambito dei percorsi che preparano alle professioni educative.

Già Platone, infatti, muovendo dalla lectio di Socrate, tentò di risolvere il problema dell'educazione umana proponendo un eccezionale modello di Paideia caratterizzato da una nuova gerarchia di valori che fece derivare dall'incontro tra pedagogia e politica, formalizzato attraverso la valorizzazione delle dimensioni della reciprocità e dell'interdipendenza.

Platone guardando al nesso tra educazione e Stato si occupò di delineare il duplice compito, pedagogico e politico, di una "umanizzazione" dello Stato e di una "statalizzazione" dell'educazione (Mariani, 2020).

1. Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi: la dimensione Politico istituzionale del lavoro educativo

L'epistemologia della Pedagogia Generativa di Mannese (2023) consente, in quanto dispositivo di lettura olistica dell'umano e delle sue categorie, di attraversare la dimensione politico istituzionale del lavoro educativo mediante la valorizzazione dell'incontro dialogico tra Pedagogia e Politica.

Si tratta di un paradigma innovativo che indica nell'assunzione di una postura pedagogicamente orientata alla ri-legittimazione del rapporto tra Pedagogia e Politica, uno strumento quantomai necessario per analizzare l'attuale temperie culturale anche in relazione alla consapevolezza dei livelli istituzionali che caratterizzano il lavoro dei professionisti dell'educazione e della formazione.

Muovendo dalla "coscienziosità critica della memoria storica" (Lombardi, 2020), intesa come processo complesso nel quale conoscenza storica, coscienza critica e istanza educativa divengono insieme un diritto e un dovere pedagogico, si è inteso strutturare una ricerca che consentisse di indagare i livelli di consapevolezza di un campione non rappresentativo di studenti dell'Ateneo di Salerno, in relazione a due specifiche dimensioni: la conoscenza dei livelli politico-istituzionali connessi alla formazione e al lavoro educativo e il riconoscimento del valore pedagogico della nostra Costituzione, soprattutto della sua rilevanza all'interno dei percorsi formativi che si occupano della preparazione dei futuri professionisti dell'educazione.

Siamo immersi in un'epoca di delegittimazione della politica (Sirignano, 2015) e di mancanza di punti di riferimento, pertanto, solo attraverso il recupero delle storiche premesse di una relazione un tempo virtuosa, potremmo forse auspicare alla realizzazione di una "utopia possibile" (Lombardi, 2015) dove Pedagogia e Politica possano ritornare ad essere, come sottolinea Mannese (2021) "anime interconnesse".

Le domande di ricerca, strutturate nelle diverse fasi preliminari alla somministrazione del questionario, sono state definite a partire da una lettura plurima dei fenomeni, una lettura che definirei di "confine", assumendo come dimensione ermeneutica quella offerta dal paradigma della Pedagogia come "Scienza di Confine", elaborato da Mannese (2016a, 2018).

Mi riferisco, in particolare, alle premesse epistemiche che hanno consentito di definire gli orientamenti scientifici e le linee operative per poi scegliere di procedere in direzione di un'analisi impegnata sulle professionalità educative e derivante dall'intersezione proficua tra le categorie di lettura della Pedagogia e le categorie della Politica.

Muovendo chiaramente dall'impianto epistemologico, a corredo delle diverse ipotesi delineate a monte

delle riflessioni proposte e raccolte nella fase preliminare all'avvio della ricerca, si è individuata la necessità di riflettere innanzitutto su quale potesse essere il contributo scientifico della Comunità Pedagogica al lavoro sulle professionalità educative, sul ruolo delle istituzioni territoriali, nello specifico dell'Università, nella formazione dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione.

L'obiettivo che si è tentato di perseguire ha rintracciato il suo focus nei temi fondanti e pedagogicamente rilevanti della "consapevolezza", riferita alla dimensione politico istituzionale del lavoro educativo, e della "scelta".

In tale direzione, è sembrato opportuno condividere, attraverso questo contributo e recuperando l'importanza nodale che più dei "mezzi" meritano i "fini" dell'educazione, le finalità di un impegno scientifico personale e congiunto, pedagogico e politico, orientato alla costruzione del "pensiero generativo" (Mannese, 2016b) che è "progetto di mondo" e si struttura anche nella dimensione ineludibile della "responsabilità della scelta".

Nel paradigma della "generatività" (Mannese, 2021, 2023), la pedagogia si assume la responsabilità di non essere un sapere neutro di fronte alle questioni dell'uomo, ma di essere sempre un sapere implicato e consapevolmente orientato verso "scelte di valore", in direzione della costruzione di "Comunità Pensanti" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021).

Il ruolo delle istituzioni territoriali, la dimensione dialogica necessaria tra tutti gli attori del processo educativo e formativo (Scuola, Università e territori), l'esigenza di individuare nuove forme di democrazia in educazione, specie in rapporto alle "professionalità educative", hanno strutturato l'indagine sul lavoro educativo nelle professioni educative evidenziando la necessità di investire su una maggiore consapevolezza pedagogica e su un rinnovato e più attuale impegno politico, recuperando anche quel "principio di responsabilità" di cui scriveva Hans Jonas (1979).

La costruzione di un nuovo modello di "educazione democratica", come diritto-dovere Pedagogico e Politico, a partire dall'analisi del fabbisogno formativo rilevato attraverso una ricerca condotta su un territorio specifico in ottica "generativa", ha sottolineato l'urgenza di investire su nuovi modelli di educazione democratica e sulla costruzione di pratiche educative trasformative.

Si è ritenuto di dover dar voce alle professionalità educative e formative muovendo anche dalla convinzione che fosse necessario restituire rilevanza pedagogica e politica al potere evocativo della "parola" che è e deve essere strumento di pace, di libertà oltre che fonte di ispirazione per un nuovo modello di cittadinanza in grado di sollecitare la riflessione, anche attraverso lo studio della nostra Costituzione, e di orientare la progettazione di percorsi educativi verso lo sviluppo di una "cittadinanza autenticamente democratica".

È dunque recuperando il paradigma fenomenologico di Bertolini (1988), secondo il quale "la politica è da considerarsi come un ambito esperienziale di attività tipicamente umane in grado di organizzare la prassi comunitaria in una dimensione intersoggettiva, di prassi intersoggettiva", che induce alla necessità di un'educazione politica, che potremmo evitare di incorrere nella creazione di quell'"analfabeta politico" di cui scriveva Bertolt Brecht.

Occorrerebbe riappropriarsi in primo luogo della dimensione della "cura" che è, parimenti, una responsabilità sia Pedagogica che Politica, al fine di delineare nuove prospettive di ricerca in grado di spingersi oltre la più diffusa condizione di indifferenza e alienazione, provando ad assumerci, in qualità di Comunità pedagogica, la responsabilità di contrapporre a tali tendenze, il paradigma che assegna al "soggetto persona" (Cambi, 2010), il ruolo di attivo costruttore delle comunità, attento all'altro da sé, capace di scegliere, capace di riflettere, di co-costruire pensiero critico; capace di guardare a quella "Generatività Pedagogica" attraverso cui il "soggetto ritorna ad essere fine e non mezzo" (Mannese, 2021, 2023).

La tendenza al nichilismo nell'era delle grandi incertezze può essere contrastata attraverso una rinnovata attenzione alla categoria della relazione in ottica generativa, nel rispetto delle differenze individuali e culturali, non trascurando di considerare anche l'importanza del lavoro sull'educazione socio-etico-affettiva che tutte le agenzie educative, in particolare la Scuola, dovrebbero condurre per valorizzare le risorse dei propri territori anche in termini di investimento sull'educazione e sulla formazione dei futuri educatori.

2. Dentro il lavoro educativo: una ricerca sugli studenti dell'Università degli Studi di Salerno

La ricerca ha adottato il questionario quale strumento di rilevazione per la raccolta delle informazioni in modo standardizzato e su un campione casuale, non rappresentativo, di studenti frequentanti i corsi L19, LM85bis, LM-50/57/85/93 dell'Università di Salerno.

Lo strumento di raccolta delle informazioni è stato composto da un insieme strutturato di domande e relative categorie di risposta definite a priori, dove veniva richiesto all'intervistato di individuare, tra le risposte predeterminate e presentate, quella che ritenevano più vicina alla propria posizione.

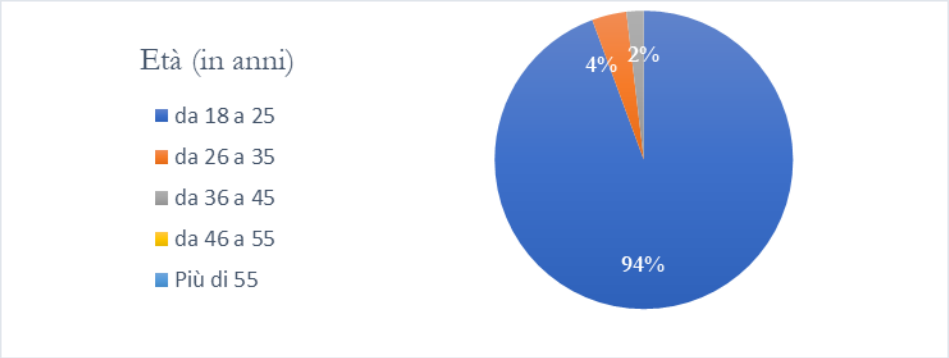
Il questionario ha inteso indagare il grado di consapevolezza, nei futuri educatori/formatori, dei livelli politico-istituzionali che compartecipano al lavoro educativo attraverso uno sguardo aperto sulla nostra Costituzione.

L'utilizzo del questionario, sul piano metodologico, evidenzia dei punti di debolezza che espongono ad un maggiore rischio di potenziali errori.

In particolare, siamo stati dal principio consapevoli della limitata generalizzabilità dei risultati ma, nonostante queste limitazioni, tale impostazione metodologica ci ha consentito comunque di rilevare informazioni utili aprendoci alla possibilità di accedere ad opinioni e prospettive preliminari circa lo specifico argomento indagato.

La metodologia adottata ha costituito un'opportunità conoscitiva di indubbio interesse in relazione al fenomeno indagato, offrendo alcuni benefici, tra i quali: l'esplorazione dei punti di vista diversificati, la flessibilità nella selezione dei partecipanti, l'approfondimento dei dettagli.

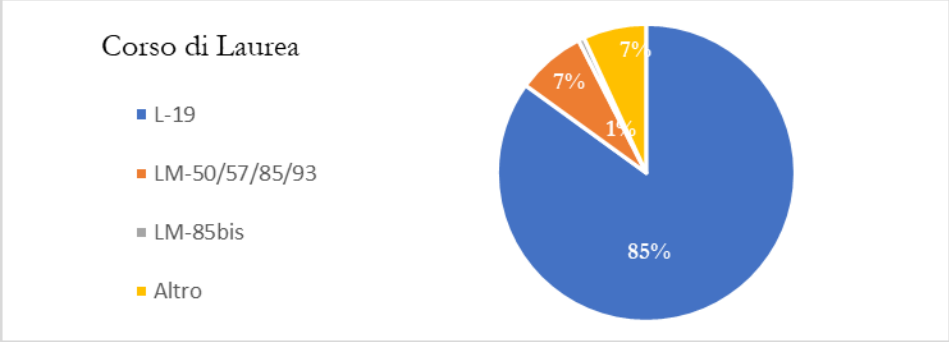
La possibilità di ottenere una varietà di prospettive ed opinioni, inclusi i punti di vista meno comuni o marginalizzati, ha arricchito la ricerca fornendo una comprensione più ampia del fenomeno studiato.



Graf. 1: *Età del campione*

Nelle fasi inziali della ricerca si è ritenuto necessario, in primo luogo, rilevare l'età dei partecipanti. Il campione, come si può osservare anche dal grafico, si colloca in percentuale maggiore nella fascia di età compresa tra i 18 e i 25 anni.

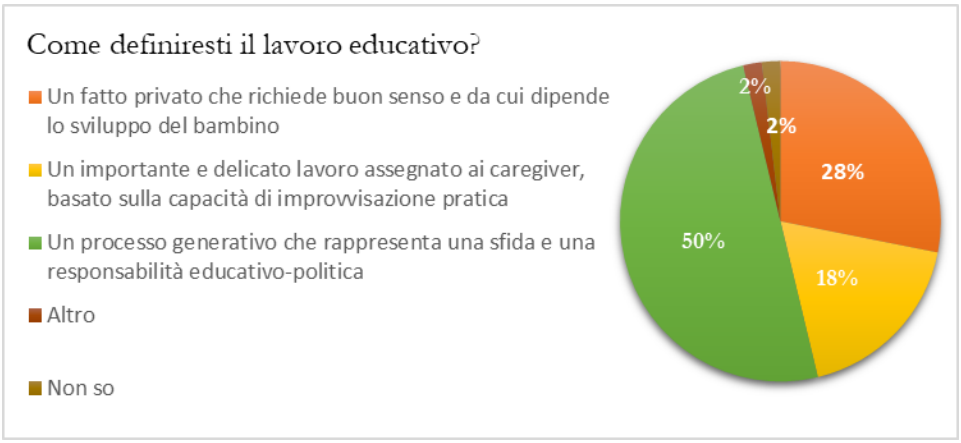
In considerazione dei risultati ottenuti, e attraverso una rilettura pedagogica del dato in relazione alla dimensione della "scelta", è possibile che sussista una continuità formativa tra il completamento della scuola secondaria di secondo grado e la scelta di proseguire negli studi attraverso l'iscrizione all'Università e a un percorso dell'area pedagogica.



Graf. 2: *Distribuzione del campione nei Corsi di Laurea*

Il secondo grafico restituisce delle informazioni specifiche rispetto ai diversi corsi che compongono l'offerta formativa dell'area pedagogico-educativa dell'Università degli Studi di Salerno e distinti in triennale, magistrale e magistrale a ciclo unico. L'opzione "altro" riguarda il corso di studi in Scienze delle Attività Motorie, Sportive e dell'Educazione psicomotoria L-22.

Come si può osservare dal grafico, e perfettamente in linea con la variabile "età di riferimento", la percentuale più significativa riguarda gli studenti iscritti al Corso di Laurea triennale in Scienze dell'Educazione classe L-19.



Graf. 3: *Una definizione di lavoro educativo*

Le prime variabili indagate sono state assunte come premessa necessaria per individuare potenzialmente, sulla base dell'età media del campione e del percorso di studi frequentato, il livello di consapevolezza degli studenti rispetto alla definizione e alle finalità del lavoro educativo. Il grafico rivela un certo grado di incertezza nell'individuazione dell'opzione più adatta a definire compiutamente il lavoro educativo. Tale incertezza è confermata anche dalla distribuzione abbastanza ampia delle risposte su tre delle cinque sollecitazioni offerte con la domanda-problema.

È possibile ricondurre la distribuzione delle risposte alla progressione naturale che attraversa il processo di costruzione della consapevolezza e della conoscenza che, inevitabilmente, passa anche attraverso l'esperienza universitaria.

Trattandosi di soggetti in formazione, prevalentemente all'inizio del loro percorso accademico, appare infatti evidente come la possibilità di pervenire a una definizione compiuta del lavoro educativo e del ruolo dei professionisti dell'educazione, sia in realtà fortemente condizionata dalla dimensione temporale connessa anche alle esperienze relazionali e alle possibilità di "crescita" che derivano dalla frequenza di un corso universitario dell'area pedagogica.

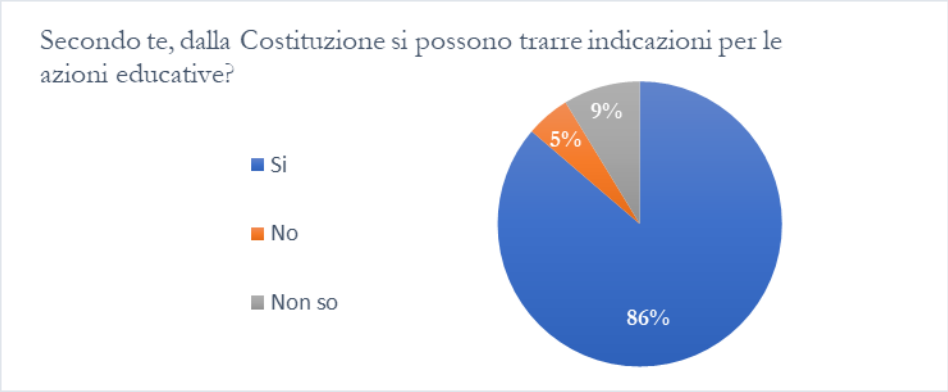
Lo confermano le risposte fornite dal cinquanta per cento del campione che ha ritenuto più esaustiva

l'opzione in cui il lavoro educativo era indicato come un "processo generativo che rappresenta una sfida e una responsabilità educativo-politica".

L'epistemologia della Pedagogia Generativa consente di esplorare questo dato significativo anche a posteriori, in quanto, in esso è possibile rinvenire la dimensione della progettualità in fieri che connota i percorsi esperienziali in ottica generativa. Si colloca, in tale prospettiva, anche la diffusione di responsabilità che investe parimenti la dimensione dell'impegno pedagogico e quella dell'agire politico soprattutto nella definizione del ruolo che caratterizza la pedagogia come scienza che si proietta verso il "fine" e che indica, attraverso l'educazione, tale fine nell'"uomo" (Mannese, 2016a).

Graf. 4: *La funzione politica del lavoro educativo*

Coerentemente con i risultati precedenti, anche nel caso dell'attribuzione di un valore entro una scala da uno a cinque, dove uno indica per niente e cinque moltissimo, l'opinione degli studenti si assesta su una posizione intermedia a denotazione della necessità di approfondire ulteriormente e in ottica generativa, il rapporto tra la dimensione istituzionale del lavoro educativo e la dimensione politica.



Graf. 5: *La Costituzione e le azioni educative*

L'evidenza della necessità di favorire, anche attraverso la conoscenza della Costituzione, l'incontro proficuo tra le dimensioni indagate, è osservabile dalla lettura dei dati dell'ultimo grafico. Il campione riconosce, infatti, pur non avendo avuto, nella maggior parte dei casi, la possibilità di studiare e di cogliere l'elevato valore pedagogico della nostra Costituzione, quanto essa possa mediare e fare da collante nell'incontro tra la consapevolezza personale, relativa al ruolo dei professionisti dell'educazione, in accordo con la dimensione dell'autoconsapevolezza che si lega alla categoria pedagogica della "scelta" e la dimensione politica. La necessità di un rinnovato incontro tra pedagogia e politica in ottica generativa è stata posta al

centro di una recente riflessione di "confine" che ha consentito, anche attraverso il riconoscimento dell'esigenza di ricostruire un "lessico democratico" (Mannese, 2021) specifico, di raccogliere gli esisti di uno scambio dialogico significativo da assumere come dispositivo per progettare azioni congiunte di cambiamento, rese possibili solo attraverso la valorizzazione del dialogo e della partecipazione per la costruzione di "Comunità Pensanti".

Riferimenti bibliografici

Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* Firenze: La Nuova Italia.
Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo.* Roma-Bari: Laterza.
Dewey J. (2019). *Come pensiamo.* Milano: Raffaello Cortina.
Elia G. (2021). L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In L. Violante, P. Buttafuoco, E. Mannese (Eds.), *Pedagogia e politica. Costruire Comunità pensanti* (pp. 105-118). Lecce: Pensa MultiMedia.
Heidegger M. (1969). *Essere e Tempo.* Torino: Utet.
Husserl E. (1900). *Logische Untersuchungen.* Erster Teil: Prolegomena zur reinen Logik.
Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica.* Torino: Einaudi.
Lombardi M.G. (2020). *La paideia tra politica ed educazione. Dalla dimensione storica all'impegno pedagogico.* Francesco d'Amato Editore.
Lombardi M. G. (2015). *L'Educativo Politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia.* Lecce: PensaMultimedia.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano.* Milano: Vita e Pensiero.
Mannese E. (2021). Presentazione. In L. Violante, P. Buttafuoco, Id. (Eds). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Mannese E. (2016a). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi. Siped*, 1, 214-225.
Mannese E. (2016b). *Saggio breve per le nuove sfide educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni.* Milano: Franco Angeli.
Mannese E., Lombardi M. G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative.* Lecce: Pensa MultiMedia.
Mariani A., Cambi F., Giosi M., Sarsini D. (2020). *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione.* Roma: Carocci.
Sirignano F.M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione.* Milano: FrancoAngeli.
Sirignano F.M. (2015). *Per una pedagogia della politica.* Roma: Editori Riuniti.
Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti.* Lecce: Pensa MultiMedia.

Alla prova del disagio: il discorso pubblico sull'università italiana tra d.d.l. Gui e Sessantotto

A test of discontent. The public discourse on Italian university from the Gui bill to *Sessantotto*

Andrea Mariuzzo
Associate Professor of History of Education | Department of Education and Humanities | University of Modena and Reggio Emilia | andrea.mariuzzo@unimore.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Mariuzzo, A. (2024). A test of discontent. The public discourse on Italian university from the Gui bill to *Sessantotto*. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 62-68. https://doi.org/10.7346/PO-012024-08

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-08

ABSTRACT

In Italy, university reform attempts have often tried to face the discontent caused by the inadequacy of the institutional system to social and cultural changes, though implemented by ill-informed and ill-equipped ruling classes. The discussion of the Gui Bill of 1965, and its failure amid the unrest of *Sessantotto*, were crucial moments for major aspects of the development of university in the Twentieth century, for the scope of the proposed reforms and the extent of participation in the debate. Starting from the recent historiographic literature, the essay offers a picture of the ideal assumptions and attitudes of the major players involved in the debate on the change of university institutions in the 1960's. It will focus on:

– the professorial body, widely linked to the idea of an elite university imagined by Gentile;
– the students' movement, capable – despite its ideological rigidities – of intercepting profound changes in the social bases and objectives of the university population;
– the emergence of "non-stable" academic staff as a significant player in the discussions.

I tentativi di riforma, riusciti o falliti, dell'università italiana hanno spesso cercato di affrontare il disagio diffuso causato dall'inadeguatezza del sistema istituzionale ai mutamenti sociali e culturali, pur essendo messi in opera da classi dirigenti non sempre attrezzate a comprendere tali tensioni. Il tornante tra il d.d.l. Gui del 1965 e il suo affossamento nel pieno delle agitazioni del Sessantotto, rappresenta il momento nevralgico per le principali linee di sviluppo della vita universitaria nel Novecento, per portata delle riforme messe in cantiere e ampiezza della partecipazione al dibattito. Sulla scorta della recente storiografia, il saggio offre un quadro dei presupposti ideali e dell'atteggiamento dei principali attori coinvolti nel dibattito sul cambiamento delle istituzioni universitarie negli anni Sessanta, soffermandosi su:

– il corpo professorale, tendenzialmente legato a un'idea dell'università di élite di matrice gentiliana;
– il movimento studentesco, capace al di là delle rigidità ideologiche di intercettare profondi cambiamenti nelle basi sociali e negli obiettivi della popolazione universitaria;
– l'emergere come soggetto di rilievo del personale accademico "non stabile".

Keywords: university reform | faculty members | university students | Luigi Gui (1914-2010) | italian *Sessantotto*

Parole chiave: riforma universitaria | personale docente | studenti universitari | Luigi Gui (1914-2010) | Sessantotto

Received: February 12, 2024
Accepted: April 19, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Andrea Mariuzzo, andrea.mariuzzo@unimore.it

Introduzione

Ultimamente, anche sulla scorta dell'offerta di recenti sintesi d'insieme delle politiche universitarie in età repubblicana (Governali, 2018, Pomante, 2022), l'ampia messe di studi che ha collocato movimenti e agitazioni del Sessantotto italiano nel più ampio contesto internazionale si è interessata molto all'importanza dei contesti istituzionali e sociali delle università intesi come "palcoscenici" e luoghi di interazione privilegiati per le tensioni di quella stagione. Da un lato, i luoghi dello studio e dell'alta formazione erano contesti privilegiati per accogliere ed elaborare i fermenti sociali e culturali più avanzati che si andavano sviluppando nel mondo (De Giorgi, 2020), fino a fare del mondo studentesco una sorta di avanguardia culturale del più ampio universo giovanile in crescita, attento a recepire nuove identità e nuovi comportamenti (Hilwig, 2009). Dall'altro, più ancora che altrove, in Italia l'innesco delle agitazioni studentesche era legato alla politica universitaria, in particolare alla riforma proposta alle Camere nel 1965 da Luigi Gui e al suo difficile *iter* conclusosi poi con un nulla di fatto (Breccia, 2013). Si è insomma sempre più chiaramente tematizzata l'analisi delle agitazioni di fine anni Sessanta come un complesso di risposte generate dal disagio per l'inadeguatezza delle istituzioni accademiche alle nuove esigenze della società di massa e dello sviluppo civile del secondo dopoguerra, e per il ritardo e la parzialità delle proposte di riforma, in un quadro che vede quel tornante storico come la tentata resa dei conti delle necessità di cambiamento del Novecento universitario italiano emerse fin dalle reazioni studentesche alla riforma Gentile (Genovesi, 2023; Salustri, 2023).

Una rassegna delle ricostruzioni di produzione pubblicistica e prese di posizione istituzionali di quegli anni può calare in questo contesto generale il discorso pubblico sull'università che impegnò di fronte alle agitazioni degli anni Sessanta i soggetti protagonisti della vita degli Atenei. Il riferimento è in particolare al corpo docente, sia nei ruoli professorali che in quelli non stabili, e agli studenti. In tal modo, si potrà chiarire da un lato su quali suggestioni ed esperienze precedenti essi basassero il loro generale atteggiamento, dall'altro come la natura delle loro proposte di cambiamento contribuì allo sviluppo delle tensioni di quegli anni.

1. Il corpo professorale

Storicamente gli interlocutori più influenti delle istituzioni politiche per l'elaborazione di interventi di riforma nel mondo universitario, i professori di ruolo giungevano al tornante storico degli anni Sessanta forti di un'identità ampiamente condivisa, rafforzata negli anni in cui ai tentativi di politicizzazione dell'accademia da parte del fascismo essi avevano risposto più con la resilienza della difesa delle prerogative professionali che col dissenso aperto (Signori, 2007), e che negli anni successivi al 1945 quasi non aveva conosciuto revoche in discussione (Breccia, Mariuzzo, 2018).

Da questo punto di vista, era emblematico che il primo contributo di particolare successo alla riflessione sull'università – stimolato dalla richiesta di pareri e opinioni nell'ambito dell'inchiesta tra il personale delle istituzioni educative promossa dal ministro Guido Gonella a fine anni Quaranta in vista di un primo tentativo di riforma (Pomante, 2018) – fosse la ripresa da parte di Giorgio Pasquali, nella raccolta di suoi scritti scolastici del 1950, del volume *L'università di domani* che egli redasse insieme al collega Piero Calamandrei nel 1923, in un tentativo di dialogo col personale ministeriale allora da poco insediato col mandato di una riforma generale degli studi. La proposta pasqualiana, fondata su interventi così semplici e puntuali da risultare all'occhio attuale finanche semplicistici, quali la trasformazione dei corsi per gli esami parziali in programmi di esercitazioni destinati a responsabilizzare gli studenti per il recupero delle loro lacune, la sostituzione della tesi di laurea con l'esame di Stato come conclusione degli studi, riservando la dissertazione esclusivamente a chi ambisse alla carriera nell'accademia, e la piena discrezionalità delle Facoltà nella selezione dei propri docenti tra i giovani che avevano ottenuto l'abilitazione professorale, aveva come obiettivo la ricostituzione in forza di legge degli ambienti e dei numeri che caratterizzavano la classica università di ricerca tedesca del secolo precedente, nel cui mito Pasquali stesso aveva passato tanta parte della sua formazione (Marin, 2010).

Questa università fatta di piccoli numeri di studenti già culturalmente attrezzati e consapevoli, e di

momenti formativi fatti più di collaborazione in ambito seminariale o laboratoriale che di trasmissione, era agli occhi dell'autore la soluzione ideale anche per l'Italia democratica, paese che – ebbe modo di dire in uno degli scritti raccolti nel volume del 1950, ovvero il suo intervento del 1948 al dibattito sui problemi universitari ospitato da *Belfagor* – aveva bisogno più di un ritorno alla piena autonomia culturale accordata dalla legislazione gentiliana a personale docente, studenti e sedi locali e cancellata dalla stretta autoritaria degli anni Trenta, che di un ampliamento degli accessi, poiché per il coinvolgimento negli studi superiori di studenti di provenienza sociale non agiata sarebbe stato sufficiente replicare la presenza di collegi di merito come quelli, occupati secondo una logica strettamente selettiva, della Scuola Normale di Pisa.

Questo atteggiamento, conservativo nei confronti di ordini di grandezza delle infrastrutture e rapporti tra docenza e corpo studentesco, era destinato a confermarsi fino agli anni Sessanta inoltrati, visto che fu la base di consenso sul tema universitario anche nel convegno più aperto in quegli anni alle voci riformatrici, il "Processo alla scuola" celebrato nel 1956 dagli "Amici del *Mondo*" (Piccardi, 1956), mentre un vero mutamento di segno nell'opinione pubblica sui temi dell'incremento del numero di studenti e sulla necessità di attrezzare le università alla formazione di una maggiore varietà di profili culturali e professionali per un paese lanciato verso la crescita si ebbe intorno al 1960 solo per influenze esterne al mondo accademico, con gli studi SVIMEZ sul fabbisogno educativo del sistema produttivo italiano e le sollecitazioni degli osservatori statunitensi che premevano per una riforma espansiva di tutto il sistema scolastico (Mariuzzo, 2016).

Quando su quelle nuove basi si impostò nell'alleanza di centro-sinistra un percorso riformatore che sarebbe dovuto culminare nel varo dei nuovi assetti universitari proposti dal ministro Gui, le componenti istituzionali rappresentative del mondo professorale mantennero un ruolo di sostanziale freno al cambiamento, sia con la neonata Conferenza dei rettori (Breccia-Focardi, 2020), sia nelle posizioni assunte dall'Associazione nazionale dei Professori universitari di ruolo (ANPUR) durante tutto il travagliato dibattito riformatore tra 1965 e 1968. Tuttavia la profonda crisi che l'associazione conobbe dopo il 1968, con l'uscita della componente più progressiva a seguito della nascita dell'Associazione nazionale Docenti universitari (ANDU) guidata da Giorgio Spini, e la sua trasformazione in senso inclusivo dopo l'ampliamento dei ruoli dovuto ai "provvedimenti urgenti" del 1973 (Rossi, 2018), erano il risultato di una tensione interna al mondo professorale che trovava espressione solo parziale negli interventi pubblici della categoria, ma che era già rilevata nella pubblicistica giornalistica interessata all'università soprattutto nei termini di confronto generazionale. Dalle inchieste in materia (ad es. Russo, 1966), infatti, emergeva già dagli anni Cinquanta l'insofferenza di alcuni docenti giovani, generalmente quarantenni, spesso reduci dall'esperienza di mobilità del programma Fulbright, il cui *speaker* più attivo era senz'altro Adriano Buzzati Traverso (Cassata, 2013), che furono base di consenso per la proposta di modernizzazione della formazione e dell'amministrazione della ricerca attraverso l'adozione di dispositivi tipici dell'accademia statunitense come il dottorato e i dipartimenti, alla base del d.d.l. Gui del 1965 (Mariuzzo, 2022, pp. 80-93).

2. Gli studenti e i loro movimenti

Caratterizzato nel ventennio 1950-1970 da una crescita che lo portò da circa 230.000 a oltre 600.000 effettivi (ISTAT, 2016), il corpo studentesco italiano viveva gli anni dello sforzo riformatore con un senso di urgenza per interventi di adeguamento strutturale degli atenei non rinviabile, viste le nuove imponenti dimensioni raggiunte dall'esperienza degli studi superiori, e con un travaglio interno determinato dal fatto che l'aumento numerico significava soprattutto un profondo mutamento nell'estrazione sociale della grande maggioranza degli studenti e nelle aspettative che essi riponevano nell'esperienza universitaria. In questi termini può essere letto il sostanziale collasso, negli anni intorno al 1960, dei tradizionali soggetti e luoghi istituzionali di rappresentanza studentesca rispetto alle istituzioni politiche e accademiche.

In effetti le varie componenti, di orientamento sia laico (Pastorelli, 2015) che cattolico (Pomante, 2015), che dal ritorno alla democrazia avevano animato l'Unione nazionale universitaria rappresentativa italiana (UNURI), avevano impostato un confronto istituzionale basato sull'accompagnamento di rivendicazioni di categoria a elaborazioni progettuali per il rinnovamento universitario che tenevano conto degli assetti sociali e culturali esistenti. Invece, sebbene le loro iniziative fossero interpretate a tutta prima da comunità professorali culturalmente impreparate alla novità nell'ottica della tradizionale dialettica di in-

teressi tra studenti e corpo docente su modalità di insegnamento e costi della formazione (ad es. Mariuzzo, 2024 sul caso fiorentino), i problemi posti a partire dall'inizio degli anni Sessanta dalle reti assembleari locali che all'inizio del 1968 avrebbero trovato un riferimento d'insieme nel sostegno "dal basso" del nuovo Movimento studentesco emerso nel contesto milanese proponevano una lettura alternativa e radicale dei problemi universitari interpretandoli in una più generale critica anticapitalista delle dinamiche socio-economiche contemporanee.

Generalmente interpretata nei termini di "politicizzazione" della vita e della protesta universitaria caratterizzata dall'adesione alle culture politiche della sinistra marxista e a miti e simboli del radicalismo rivoluzionario (Gabusi, 2010, pp. 292-305), l'azione degli studenti emergeva come una progressiva apertura alle suggestioni culturali giovanili internazionali, e accompagnava la messa in discussione profonda degli assetti sociali consolidati all'acquisizione di una crescente consapevolezza della necessità di immaginare ed elaborare un nuovo ruolo della vita universitaria sulla base delle esigenze della società di massa contemporanea.

Per la capacità di connettersi a tendenze internazionali che univano critica alle dinamiche conservative del capitalismo maturo e concrete proposte di riforma degli studi, apparve significativo già il primo importante documento uscito da un'esperienza di occupazione, le *Tesi della Sapienza* elaborate a Pisa nel febbraio del 1967, significativamente nel corso di un'occupazione destinata ad assumere rilievo simbolico nazionale perché effettuata in diretta contrapposizione alla riunione della Conferenza dei rettori programmata presso la Scuola Normale.

La linea interpretativa tracciata dagli studenti raccolti a Pisa, destinata a influenzare i successivi tentativi di elaborazione programmatica del mondo universitario in agitazione messi a punto nelle Facoltà occupate da Trento a Torino, da Venezia a Roma (Movimento studentesco, 1968), scontava certamente un certo ingenuo radicalismo anticapitalistico, col suo rifiuto netto di una prospettiva di aggiornamento delle istituzioni universitarie che andasse verso la *corporate research* al servizio dell'impresa monopolista. Tuttavia il problema di considerare "il diritto allo studio" a tutti i livelli "come un caso particolare di diritto al lavoro", e con la ricerca di una soluzione radicale in una concezione sostanzialmente egualitaria di "gruppi autonomi di ricerca" al centro della gestione dei dipartimenti che unissero docenti, giovani laureati e discenti nel comune ruolo di ricercatori, impegnati a tempo pieno e quindi adeguatamente retribuiti per formare se stessi alla produzione e alla diffusione sociale di conoscenza (*Le Tesi della Sapienza*, 2018, pp. 13-17), i giovani estensori mostravano di saper incalzare il governo riformatore su un terreno essenziale per le maggiori proposte di riforma che esso aveva inteso mettere in cantiere. Temi come la gestione collettiva delle attività di insegnamento e ricerca nei dipartimenti, l'avvio alla professione accademica attraverso uno strutturato percorso dottorale per laureati selezionati, o l'istituzione di più ruoli stabilizzati per docenti con diverse funzioni, erano nati nei contesti universitari delle società più avanzate come una risposta all'esigenza di offrire sostegno economico e stabilità professionale a laureati e ricercatori provenienti da situazioni economiche meno solide rispetto ai tradizionali fruitori dell'istruzione universitaria di epoche precedenti la sua espansione di massa (Simpson, 1983).

3. Il personale docente "subalterno"

Il 2 aprile del 1960, al convegno *Una politica per l'università* organizzato a Bologna dal Comitato di studio dell'associazione il Mulino, forse il punto più alto nel confronto tra le proposte riformatrici sull'istruzione superiore italiana di quegli anni, prese la parola tra gli altri il fisico Camillo Dejak, in qualità di rappresentante del personale docente non stabile, raccolto sul piano rappresentativo nell'Unione nazionale assistenti universitari (UNAU) e nell'Associazione nazionale professori universitari incaricati (ANPUI). I suoi interventi nella discussione inquadravano la posizione che i docenti non stabili stavano maturando di fronte alle prospettive di riforma universitaria. Da un lato un dialogo, improntato alla modernizzazione delle strutture e dell'organizzazione del lavoro su base collettivo-dipartimentale nel rifiuto del verticismo dei vecchi istituti legati alle cattedre, con i poco più anziani docenti di ruolo riformatori forti di una crescente esperienza internazionale transatlantica, rappresentati a Bologna da Gilberto Bernardini (Comitato di studio dei problemi dell'Università italiana, 1961, pp. 325-328); dall'altro la richiesta di una politica di reclutamento che accompagnasse la necessaria crescita strutturale delle università con adeguate stabiliz-

zazioni in cattedra, per non aggravare ulteriormente la proliferazione di ruoli non stabili che continuava da quasi un trentennio (Comitato di studio dei problemi dell'Università italiana, 1961, pp. 106-108).

Se il primo punto individuava una disponibilità verso le più avanzate proposte di modernizzazione degli ordinamenti circolanti nel dibattito politico, era il secondo punto a costituire la vera emergenza non rinviabile. A partire dagli anni Trenta, ovvero dalla ripresa dell'aumento delle matricolazioni dopo la stretta gentiliana, e soprattutto dopo la fine della Seconda guerra mondiale, il numero di assistenti alle cattedre, liberi docenti e incaricati era esploso, passando da circa 3.000 su un numero di ordinari di circa 1.300 a quasi 30.000 nei confronti di circa 2.600 ordinari (ISTAT, 2016). In altri termini, la cronica difficoltà a intervenire in modo incisivo con una riforma delle carriere professorali e dello stato giuridico dei docenti di ruolo conduceva i singoli atenei e le singole Facoltà a elaborare una risposta quantomeno parziale alle nuove esigenze di sistema, legate soprattutto alla crescita numerica degli studenti, ricorrendo al personale tradizionalmente considerato "subalterno", e ad assegnare compiti sempre più importanti per il funzionamento dell'istruzione superiore a titolari di ruoli per loro natura pensati per una durata limitata e quindi inadeguati a compiti strategici (Mariuzzo 2017, pp. 137-138).

Di fronte al progressivo arenarsi, verso la conclusione della legislatura, della riforma proposta dal governo nel 1965, sia sul piano locale che nelle rappresentanze nazionali il personale docente non stabile si avvicinò progressivamente agli studenti in agitazione sostenendo le manifestazioni e partecipando ad alcune delle iniziative più eclatanti, in particolare le occupazioni di alcune Facoltà (Mansi, 2017 sul caso bolognese, e in generale Dadà, 2016). Questa progressiva saldatura ebbe sostanzialmente due effetti. Da un lato, il coinvolgimento nelle agitazioni di soggetti dai quali sempre più ampiamente dipendeva la possibilità di funzionamento degli atenei contribuì a rafforzare la posizione pubblica del movimento studentesco e a dare ascolto e credibilità alle loro istanze da parte delle dirigenze delle sedi universitarie. Dall'altro, anche senza accogliere acriticamente ipotesi interpretative estreme che vedono i provvedimenti di stabilizzazione come rimedio esclusivo per sedare la radicalizzazione strisciante del personale accademico professionalmente insoddisfatto (Rossi, 2009), è vero che il convulso succedersi normativo con cui negli anni Settanta si cercò di recuperare il ritardo determinato dal fallimento riformatore del decennio precedente, dai "provvedimenti urgenti" al d.p.r. 382/1980, e prima ancora l'esperimento dei "professori aggregati", si concentrarono soprattutto su stato e condizioni delle fasce inferiori del personale docente, per rispondere a quell'urgenza di cui i diretti interessati si erano fatti interpreti (Moretti, 2011, pp. 39-45; Mariuzzo, 2017, pp. 139-141).

Conclusioni

> [Nell'Ottocento] l'esiguità dei quadri che costituivano la classe dirigente e il limitato numero di coloro che potevano accedere all'Università conferivano all'istruzione superiore un carattere aristocratico, mentre il rapporto educativo si risolveva nella lezione ex-cattedra. Il dominio incontrastato che un docente riusciva allora ad avere su un ristretto campo del sapere […] legittimava il sistema della cattedra ed il rapporto carismatico tra il maestro e gli allievi. […].
> Questo modello, già travolto oltre Atlantico, ai primi del secolo, perdura, invece, nelle società europee occidentali e si giustifica in forza della statura dei Maestri che ne hanno imposto, con l'autorità della scienza, il permanere pressoché inalterato. […]
> [Nel d.d.l.] l'Università è definita comunità di docenti e studenti, poiché i titolari del diritto di cittadinanza universitaria non sono, e in effetti non sono mai stati, due, il maestro e l'allievo, ma uno solo, il ricercatore.

Così delineava le relazioni tra le diverse componenti del mondo universitario il ministro della Pubblica istruzione Mario Ferrari-Aggradi presentando al Senato il d.d.l. n. 612 il 17 aprile 1969.

Alla luce di quanto visto finora, il passaggio è interessante per vari motivi. In primo luogo, la proposta di intervento sull'università che riprendeva quella, fallita, del 1965, mostrava di tenere almeno in parte conto delle reazioni delle categorie più propense al cambiamento radicale degli assetti universitari, e di andare incontro con maggiore convinzione alle esigenze di aggiornamento istituzionale, di pluralismo e di democratizzazione che proprio le trasformazioni strutturali della vita universitaria avevano contribuito

a mettere all'ordine del giorno al di là delle istanze di conservazione ancora diffuse tra i docenti di ruolo. D'altro canto, il riferimento all'"oltre Atlantico" stagliava gli interventi sull'orizzonte del capitalismo avanzato modellato secondo l'esempio degli Stati Uniti, mantenendo il riferimento a quello che dal decennio precedente si era imposto come modello di modernizzazione culturale e istituzionale di tutto l'occidente anche nel mondo degli alti studi (Mariuzzo, 2015), e sfidando le ingenuità rivoluzionarie che caratterizzavano linguaggio e atteggiamento di studenti e giovani accademici in agitazione ormai da qualche anno.

In conclusione, come l'antecedente promosso da Gui quattro anni prima il tentativo di Ferrari-Aggradi si mostrava stretto tra timori conservativi e crescente insofferenza di chi invocava un cambiamento di paradigmi socio-istituzionali ben più incisivo, e non poteva avere ampio consenso in un contesto parlamentare in cui i partiti avevano trovato sul terreno i propri interlocutori privilegiati sforzandosi di rappresentarne le istanze (Caciagli, 2018). Tuttavia anche questo progetto legislativo, elaborato a valle e tenendo conto dell'esplicitazione delle criticità avvertite ai vari livelli della popolazione accademica, avrebbe potuto ancora configurarsi come il tentativo di trovare una soluzione alla crisi dei rapporti socio-professionali interni all'università nel più ampio contesto di una ridefinizione del suo campo istituzionale, secondo una logica che però il gioco delle contrapposizioni incrociate nel corpo docente e la radicalizzazione ideologica delle agitazioni studentesche rese sostanzialmente impossibile, limitando a lungo gli interventi alla gestione dell'emergenza-docenti e segnando un ritardo nell'elaborazione di una politica universitaria d'insieme i cui effetti per molti versi segnano ancora oggi la vita degli atenei del nostro paese (Capano *et alii*, 2017).

Riferimenti bibliografici

Breccia A., Mariuzzo A. (2018). I docenti di area laica e liberal-democratica: idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano. *Annali di storia delle università italiane*, 22(1), 93-116.

Breccia A., Focardi G. (2020). Entre recherche du dialogue et conflits: les recteurs et les mouvements étudiants à Padoue et Pise (1967-1972). In J.P. Legois *et alii* (eds.). *Démocratie et citoyennetés étudiantes depuis 1968* (pp. 139-153). Paris: Éditions, Syllepse.

Caciagli M. (2018). I differenti effetti politici di una rivolta: il '68 in Italia e in Germania. *Società*Mutamento*Politica*, 18, 281-294.

Capano, G. *et alii* (2017). *Changing Governance in Universities: Italian Higher Education in Comparative Perspective*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.

Cassata, F. (2013). *L'Italia intelligente. Adriano Buzzati-Traverso e il Laboratorio internazionale di genetica e biofisica (1962-69)*. Roma: Donzelli.

Comitato di studio dei problemi dell'Università italiana (ed.) (1961). *Problemi dell'università italiana*. Vol. 5, *Una politica per l'università*. Bologna: il Mulino.

Dadà A. (2018). L'ANDU e il movimento degli studenti. In L. Conigliello, C. Melacca (Eds.), *Il '68 dei professori. L'Associazione nazionale Docenti universitari, Giorgio Spini e la riforma dell'Università* (pp. 85-103). Firenze: Firenze University Press.

De Giorgi F. (2020). *La rivoluzione transpolitica: il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.

Gabusi D. (2010). *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.

Genovesi P. (2023). Le «agitazioni» degli studenti universitari alla riforma Gentile. In A. Mattone *et alii* (Eds.), *La riforma Gentile e la sua eredità* (pp. 335-354). Bologna: il Mulino.

Governali L. (2018). *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana, 1946-1986*. Bologna: il Mulino.

Hilwig S.J. (2009). *Italy and 1968: Youthful Unrest and Democratic Culture*. Basingstoke-New York: Palgrave Macmillan.

ISTAT (2016). Serie Storiche. In https://seriestoriche.istat.it/ (ultimaconsultazione:12/02/2024).

Mansi A. (2017). L'associazionismo studentesco nell'Università di Bologna tra la Seconda guerra mondiale e il Sessantotto. *E-Review*, 5: https://e-review.it/mansi_associazionismo_studentesco (ultimaconsultazione:12/02/2024).

Marin F. (2010). *Die «deutsche Minerva» in Italien: die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells, 1861-1923*. Köln: SH-Verlag.

Mariuzzo A. (2015). Mito e realtà d'oltreoceano: l'Italia e il modello accademico americano nel Novecento. *Memoria e Ricerca*, 48, 71-84.

Mariuzzo A. (2016). American Cultural Diplomacy and Post-War Educational Reforms: James Bryant Conant's Mission to Italy in 1960. *History of Education*, 45(3), 352-371.

Mariuzzo A. (2017). Il reclutamento dei docenti universitari. *Il Mulino*, 67(1), 135-144.
Mariuzzo A. (2022). *La lunga strada per il dottorato. Il dibattito sulla formazione alla ricerca in Italia dal 1923 al 1980*. Bologna: il Mulino.
Mariuzzo A. (2024). L'Ateneo negli anni dell'università di massa e dei movimenti studenteschi. In B. Sordi *et alii* (Eds.), *Firenze e l'Università: passato, presente e futuro* (pp. 171-186). Firenze: Firenze University Press.
Moretti M. (2011). Sul passato – e sul presente – dei concorsi. In C. Bologna, G. Endrici (Eds.), *Governare le università: il centro del sistema* (pp. 23-49). Bologna: il Mulino.
Movimento studentesco (ed.) (1968). *Documenti della rivolta universitaria*. Bari: Laterza.
Pasquali G., Calamandrei P. (1923). *L'università di domani*. Foligno: Campitelli.
Pasquali G. (1948). Problemi universitari. *Belfagor*, 3(5), 326-341.
Pasquali G. (1950). *Università e scuola*. Firenze: Sansoni.
Pastorelli P. (2015). *L'Unione goliardica italiana (1946-1968): biografie di protagonisti*. Bologna: Clueb.
Piccardi L. (1956). Una scuola per la società di domani. In A. Battaglia (ed.). *Dibattito sulla scuola* (pp. 3-27). Bari: Laterza.
Pomante L. (2015). *«Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana»: la Federazione universitaria cattolica italiana (FUCI) dalle origini al '68*. Macerata: EUM.
Pomante L. (2018). La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100. *Annali di storia delle università italiane*, 22(1), 67-91.
Pomante, L. (2022). *L'Università della Repubblica (1946-1980): quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*. Bologna: il Mulino.
Rossi M. (2009). L'*ope legis* del 1980 e il degrado dell'università in Italia. *Allegoria*, 59, 228-237.
Rossi M.G. (2018). L'associazione nazionale Docenti universitari e la presidenza di Giorgio Spini. In L. Conigliello, C. Melacca (Eds.), *Il '68 dei professori. L'Associazione nazionale Docenti universitari, Giorgio Spini e la riforma dell'Università* (pp. 33-84). Firenze: Firenze University Press.
Russo G. (1966). *Università anno zero*. Roma: Armando.
Salustri S. (2023). Gli studenti universitari e la ricezione della riforma Gentile. *Ferruccio*, 3(3), 41-48.
Signori E. (2007). Università e fascismo. In G.P. Brizzi *et alii* (Eds.), *Storia delle università in Italia* (vol. 1, pp. 381-423). Messina: Sicania.
Simpson R. (1983). *How the Ph.D. Came to Britain: A Century of Struggle for Postgraduate Education*. Guildford: Society for Research into Higher Education.

L'Università e le sfide per la promozione del benessere psico-fisico e relazionale: un progetto human-centered.

The University and the challenges for the promotion of psycho-physical and relational well-being: a human-centered project

Cristiana Simonetti
Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Clinical and Experimental Medicine | University of Foggia | cristiana.simonetti@unifg.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Simonetti, C. (2024). The University and the challenges for the promotion of psycho-physical and relational well-being: a human-centered project. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 69-74. https://doi.org/10.7346/PO-012024-09

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-09

ABSTRACT

University must assume an educational, training, ethical and deontological duty and purpose of protecting psycho-physical and social-community well-being, which goes beyond the educational and informative aspect of knowledge, culture and the relationship between student and teacher , with particular attention and priority to the student-Person. The role of universities today becomes, in fact, that of training and caring for people in a multidimensional vision and approach to well-being that includes subjective, psychological, psychosocial and socio-community dimensions in balance and interdependence between them. Well-being, therefore, starts from a positive and proactive state determined by the satisfaction of subjective and objective expectations, expectations and needs of people, relationships, organizations and communities. An illuminating example of this is the Well-being Project Proben, submitted to funding by the Ministry of University and Research (MUR), led by the University of Foggia, for the promotion of psycho-physical well-being, to counteract critical issues and the phenomena of psychological and emotional distress of the student population, teachers and technical-administrative staff. The project develops and unfolds according to four challenges: community well-being; occupational-economic well-being; interpersonal and psychological well-being; physical well-being, through a questionnaire and multiple activities and initiatives aimed at developing an educational and pedagogical intervention model, which promotes well-being, counteracting psychological and pathological dependencies of various kinds and nature.

L'Università deve assumere un dovere ed una finalità educativa, formativa, etica e deontologica di tutela del benessere psico-fisico e sociale-comunitario, che vada oltre l'aspetto formativo ed informativo della conoscenza, della cultura e della relazione tra studente e docente, con la particolare attenzione e priorità alla Persona-studente. Il ruolo delle università oggi diventa, infatti, quello della formazione e della cura dell' "humanitas" delle persone, in una visione ed approccio multidimensionale del benessere che includa dimensioni soggettive, psicologiche, psicosociali e socio- comunitarie in equilibrio ed interdipendenza tra loro. Il benessere, pertanto, prende l'avvio da uno stato positivo e propositivo determinato dal soddisfacimento di attese, aspettative e bisogni soggettivi ed oggettivi di persone, relazioni, organizzazioni e comunità. Ne è un esempio illuminante il "Progetto Benessere Proben", sottomesso al finanziamento da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR), capofila Università di Foggia, per la promozione del benessere psico-fisico, per contrastare le criticità e i fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca, dei docenti e del personale tecnico-amministrativo. Il progetto si sviluppa e si snoda secondo quattro sfide: benessere comunitario; benessere occupazionale-economico; benessere interpersonale e psicologico; benessere fisico, attraverso un questionario e molteplici attività ed iniziative finalizzate allo sviluppo di un modello di intervento educativo e pedagogico, che promuova benessere, contrastando dipendenze psicologiche e patologiche di vario genere e natura.

Keywords: promotion of well-being; humanitas of the people | human-centered governance | multidimensional wellbeing; sociocommunity wellbeing

Parole chiave: promozione del benessere || humanitas delle persone | governance human-centered | benessere multidimensionale | benessere socio-comunitario

Received: February 26, 2024
Accepted: May 11, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Cristiana Simonetti, cristiana.simonetti@unifg.it

1. Università e Benessere verso l'*humanitas* della comunità

L'Università assume un ruolo ed una finalità educativa, formativa, etica e deontologica di cura e di tutela del benessere psico-fisico e sociale-comunitario dei suoi membri ed il suo intento e finalità educativa e pedagogica è rivolta alle "*humanitas*" delle persone coinvolte, in un sistema multidimensionale e multiprospettico verso un itinerario di "*lifelong education*" e di "*lifewide learning*". La finalità educativa dell'Università prende l'avvio e si concretizza nella storia dell'uomo e dell'umanità. La pedagogia, in quanto scienza generale dell'educazione, ha avuto il compito di interpretarla, conoscerla e orientarla, per giustificare l'"*humanitas"* della comunità (Nanni, 1990). Tutto ciò è finalizzato all'interpretazione dell'educazione, alla ricerca di senso e alla ricerca-azione che si svolge nel percorso e nel processo formativo. La centralità della persona, dalla relazione educativa alla complessità dei linguaggi, all'arte del saper ascoltare, alla realtà della cura educativa, conducono all'antinomia autorità-libertà, nel diritto ad essere se stessi e a considerare l'autonomia dell'azione educativa la valida sinergia tra autorità e libertà (Gennari, 1992).Coniugare Università e Benessere, partendo dalla centralità della persona, dalla propria *humanitas* ed umanizzazione, significa fornire un ruolo fondamentale al benessere personale e comunitario. I vari aspetti del benessere presentano cambiamenti emblematici e significativi legati alle teorie ecologiche di transizione e trasformazione dei contesti e delle persone coinvolte nei mutamenti sociali e alla complessità educativa e sociale dei nostri tempi in ambito universitario ed accademico. In tale contesto evolutivo e di trasformazione si inseriscono l'evoluzione degli aspetti teorici e dimensionali, nonché degli strumenti relativi all'approccio multidimensionale. Il benessere multidimensionale, pertanto, mette in primo piano la necessità di superare i limiti dei metodi tradizionali di valutazione del benessere che tendono a trascurare la realtà comunitaria e sociale degli individui che sperimentano, invece, il benessere come esseri umani interi e non come entità frammentate. Si propone, in ambito di benessere comunitario ed universitario, un modello di "Benessere Multidimensionale", basato sulle dimensioni del benessere soggettivo, psicologico, psicosociale e socio-comunitario. Gli indicatori di ciascuna dimensione sono sviluppati sulla base della letteratura empirica e della ricerca-azione. L'Università per promuovere il benessere multidimensionale deve fare riferimento e svolgere nell'azione educativa le "*best practice*", intese come tecniche, attività, procedure, comportamenti ed abitudini educative che siano finalizzati a migliorare il processo evolutivo delle persone coinvolte, il percorso educativo intrapreso ed in prospettiva futura. Viene discusso l'impatto dei determinanti sociali ed economici, nonché gli effetti psicologici e psicosociali che tali condizioni hanno nei diversi contesti educativi. Il modello multidimensionale proposto integra aspetti fisici, psicologici, psicosociali, sociali e comunitari come nuove prospettive di ricerca-azione e di "*best practice*"comunitaria (Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010, pp. 71-75). Le nuove opportunità di promozione del benessere sociale e comunitario si basano sulla riflessione dell'azione e sulla riflessione sull'azione, ovvero sull'analisi della ricerca-azione stessa (riflessività; processualità; situatività), sul suo sviluppo e sul conseguente ed inevitabile ritorno nella comunità educante. Si tratta, pertanto, di un approccio multidimensionale che riguarda il benessere, la persona e la comunità di pratica (Kaneklin, Piccardo, Scaratti, 2010, pp. 80-83; Sarriera, Bedin, 2017, pp. 3-26).

Il benessere è "uno stato di cose positivo e risulta essere determinato dalla soddisfazione equilibrata di diversi bisogni soggettivi ed oggettivi, di relazioni, di organizzazioni e di comunità" nei diversi contesti formali, informali, non formali (Prilleltensky et al., 2015, pp. 199-226).

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS, 1948), ha definito la salute come "uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale" e non più assenza di malattia. Ma per considerare la salute un "processo", si deve superare il concetto statico di salute come stato fisso e non dinamico, verso, invece, un processo olistico di equilibrio dinamico, di progressivo miglioramento, di perfettibilità e di transizione, innovazione e generatività, nelle diverse sfere della vita della persona (fisica, psicologica, sociale, culturale, emotiva ed affettiva, geografica di appartenenza, politica, etica), e non solo fisica, psicologica e sociale (Rapanà, Carmè, 2020, pp. 28-35). Si passa, pertanto, dalle relazioni interpersonali alle dinamiche sociali e macrosociali, attraverso un insieme di reti e sistemi di appartenenza (Bronfenbrenner, 2002, pp. 15-25) che mettono in relazione il soggetto con l'ambiente circostante: dal *microsistema* (relazione vicina all'individuo e alla propria realtà sociale), al *mesosistema* (che mette il soggetto in relazione attiva e direttamente partecipe con la propria realtà di appartenenza), all'*esosistema* (che mette il soggetto in relazione passiva e non partecipata direttamente con l'ambiente), al *macrosistema* (come relazione con un mondo più ampio ed allargato di

appartenenza, istituzioni e politica), al *cronosistema* (come organizzazione e relazione spazio/tempo con il mondo e la realtà circostante). Lo stato di benessere di un soggetto viene definito, pertanto, considerando congiuntamente un equilibrio tra tali dimensioni che risultano interdipendenti tra loro, a livello personale, universale ed in modo trasversale tra gruppi e comunità differenti all'interno del contesto accademico. Il modello teorico-prassico I COPPE (2015) considera il benessere suddiviso in sette dimensioni: interpersonale; comunitaria; occupazionale; fisica; psicologica; economica e generale. La scala I COPPE (Prilleltensky et al., 2015) è una misura della percezione del benessere in aree chiave e fondamentali della vita delle persone. La scala I COPPE comprende 21 *items* progettati per misurare i sette fattori di benessere. Ogni fattore è stato misurato con gli stessi tre elementi relativi ai tre periodi di tempo: passato, presente e futuro. Per ciascun *item* è stata posta una domanda relativa all'ambito della vita di interesse, chiedendo agli intervistati di valutarsi su una scala che va da 0 a 10 (dal peggiore livello di vita al migliore stato di benessere personale).

I risultati hanno supportato i sette fattori di benessere e le correlazioni tra i fattori individuali e il benessere generale sono risultati tutti statisticamente

significativi a livello sociale, individuale ed educativo. Inoltre, le correlazioni tra ciascun fattore I COPPE e una corrispondente misura di confronto sono risultate valide e hanno fornito adeguato supporto per la validità convergente verso il comune obiettivo della "migliorabilità", della prospettiva e del ben-Essere. L'impatto dei fattori bio-psico-sociali e comunitari che influenzano la vita della persona, del cittadino e dello studente universitario considera necessariamente quattro domini con i quali mettersi a confronto: interpersonale-psicologico; fisico; economico-occupazionale; comunitario-generale. Il benessere comunitario e la psicopedagogia di comunità, dalle comunità più piccole alle realtà universitarie più ampie, devono avere lo scopo di evidenziare le competenze e i punti di forza disponibili ed attivabili a livello individuale, organizzativo e sociale. Secondo Prilleltensky (2008), il punto di partenza per strategie efficaci di promozione del benessere in comunità risulta essere la piena consapevolezza e lettura dei bisogni delle persone coinvolte, insieme a modelli di equa distribuzione delle risorse disponibili nella comunità, in prospettiva del miglioramento del benessere e delle stesse risorse (Prilleltensky, 2008, pp. 116-136). Attraverso la consapevolezza dei bisogni, delle potenzialità e delle "forze" di ciascuna persona, partecipe attiva della comunità, si pone l'avvio ad un processo di trasformazione e di emancipazione da uno stato di "oppressione" ad uno di "liberazione" attiva e consapevole del soggetto, ad uno stato di benessere come *empowerment*, in una dimensione individuale che si apre alle più ampie variabili organizzative ed istituzionali della dimensione comunitaria (Prilleltensky, Prilleltensky, 2003, pp. 1-9; 2006). Le nuove prospettive della ricerca-azione per il benessere comunitario e sociale partono, pertanto, da tali elementi fondanti: lettura pratica dei bisogni, delle capacità e delle abilità di ogni soggetto-Persona, appartenenza ai vari sistemi e reti sociali, equilibrio dinamico e progressivo in prospettiva pedagogica ed educativa.

Il ben-Essere della Persona passa, quindi, attraverso la cittadinanza sociale, l'appartenenza alla "Casa comune" e all'Umanità, fatta di "intenzionalità dell'appartenenza, finalizzata al costruire Comunità" (Malavasi, 2016; Malavasi, 2020). La Comunità deve il proprio senso e significato sociale, politico ed educativo, alla derivazione etimologica: "*communitas*", che rimanda al termine latino "*munus*", ovvero dovere, dono da dare, debito verso altri come un "*munus*" comune. Il significato di "*communitas*" si esprime, quindi, dove finisce il proprio io per aprirsi agli altri, per donarsi e sdebitarsi: una privazione, una mancanza ed un vuoto del sè che si riempie e si colma solo nell'alterità e nel dono (Esposito, 2006). I soggetti nella "vita comune", per esempio universitaria ed accademica, sono tenuti uniti da tale dovere ed onere di perdita del sè per l'alterità e per abitare insieme nella "casa comune". Tale "*munus*" che la comunità con-divide non è inteso come un avere e come un ricevere, ma è un debito da donare in maniera imprescindibile da parte di un individuo, svuotato dalla propria soggettività egoistica ed egocentrica, in vista di un bene più grande del pianeta e della comunità, che muove dall'"io" verso il "noi", per una rinnovata idea di comunità tra regole sociali e libertà individuale (Acone, 2004). Solo una comunità fondata sulla dignità della persona e sul "*munus*" come dono interpersonale può costruire valori di con-divisione e di democrazia ed indirizzare la persona verso la promozione di un ben-Essere "*human centered*".

Il ruolo delle Università consiste, quindi, nella lettura dei bisogni, delle potenzialità e delle forze delle singole persone-membri della comunità e delle risorse esistenti e progettuali-propositive-migliorative del territorio, per riconoscere attese e aspettative dell'*humanitas* universitaria (studenti; docenti; personale tec-

nico-amministrativo; *governance*), per costruire relazioni sociali ed educative di ben-Essere tra Territorio ed Università, verso una comunità di intenti e di intenzionalità progettuale ed educativa.

2. Un progetto *human centered: "Progetto Benessere Proben" (MUR)*

Il "Progetto Benessere - Proben", sottomesso al finanziamento da parte del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) per la promozione del benessere psicofisico e per contrastare le criticità e i fenomeni di disagio psicologico ed emotivo della popolazione studentesca (docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo, *governance*), costituisce un esempio di *best practice* che pone l'uomo-Persona al centro del processo educativo. L'Università di Foggia viene identificata e presentata come soggetto capofila; i partner del progetto sono: l'Università di Verona, Libera Università di Bolzano, Università Europea di Roma, Università degli Studi del Molise, Conservatorio di Musica di Verona, Conservatorio di Musica di Foggia. La promozione del benessere psicologico, fisico e sociale diventa elemento fondamentale nel contesto e nella vita universitaria, attraverso interventi educativi che possano fornire agli studenti e alle studentesse utili strumenti finalizzati a gestire emozioni, promuovere benessere ed abilità cognitive, metacognitive, motivazionali ed emotive che favoriscano l'inserimento, l'appartenenza e la buona riuscita accademica ed universitaria. Il partenariato e l'università capofila propongono, attraverso tale progettualità, un intervento di ricerca-azione, di concetti e di azione, di informazione e di formazione, per favorire il benessere durante il percorso universitario e pre-laurea attraverso i quattro domini (interpersonale-psicologico, fisico, economico-occupazionale, comunitario) individuati dal modello I COPPE (2015). Gli obiettivi del progetto "Proben" consistono nello sviluppo e nell'incremento di un modello di intervento che promuova il benessere psico-fisico, l'innovazione sociale e il "*think tank*"come laboratorio di idee, di pensiero e di azione, contrastando dipendenze patologiche e situazioni di "mal-essere", promuovendo, invece, condizioni di ben-Essere individuale e sociale, secondo stili di vita corretti, sani e attivi.

Tali obiettivi "Proben" sono:

- indagare il livello di benessere e di *smartphone addiction* degli studenti universitari;
- informare e formare sui fattori di rischio e di protezione: cause, conseguenze di dipendenze patologiche e di malessere individuale e sociale;
- incrementare il benessere psico-fisico degli studenti nei quattro specifici domini;
- promuovere un modello di intervento che favorisca una cultura di promozione del benessere, in una visione propositiva e di miglioramento.

Un'altra dimensione di rilievo per il benessere degli studenti universitari si riferisce agli studi accademici che assumono un inevitabile impatto sul processo decisionale e sull'autoefficacia legati alle future scelte di carriera e di vita per il benessere mentale di comunità (Barone, 2020).

Le attività previste dal "Proben" si organizzano attraverso quattro unità di lavoro (*work packages*) e comprendono varie attività di ricerca-azione, come le *best practices* del progetto formativo indicano:

- *WP1. Rilevazione del benessere degli studenti universitari.*
  La prima unità di lavoro consiste in rilevazioni qualitative e quantitative utilizzando strumenti e strategie didattiche. Ogni partner coinvolgerà nel progetto almeno 300 studenti, siglando un accordo relativo a protezione dati, *database* aggregati e analizzati dall'unità di ricerca della UER, nel pieno rispetto della privacy e delle individualità di ciascun soggetto coinvolto.
- *WP2. Informare e formare: educare.*
  Tale unità di lavoro si basa su attività di informazione e di sensibilizzazione sui fattori di rischio, sulle cause e sulle conseguenze delle dipendenze di varia natura e di diversa origine; sulla formazione attraverso *workshop,* seminari ed incontri su tematiche del benessere psico-fisico e sociale-comunitario, che si svolgeranno presso ogni istituzione partner e curati da esperti di ciascuna area scientifica interessata alle tematiche del benessere e delle dipendenze. Ogni unità si occuperà anche della promozione dei servizi del proprio Ateneo (*counseling*).
- *WP3. Incrementare il benessere psico-fisico degli studenti.*

La successiva unità di lavoro propone attività di realizzazione del progetto attraverso "4 sfide per il benessere", come quattro interventi consecutivi proposti agli studenti coinvolti in maniera attiva, diretta ed empatica. Tali interventi orientati alla promozione del benessere si svolgeranno in ognuna delle quattro dimensioni del modello I COPPE.

- *WP3.1. Incremento del benessere psicologico-interpersonale,* favorito da tre azioni: (intervento psicoeducativo breve "fare ciò che conta nei momenti di stress" su piattaforma *Moodle* in cinque moduli con valutazione; servizio di *counseling* di supporto psicologico, informazione e ascolto, sportello anti violenza, sportello accoglienza agli studenti; istituzione di una *off-line room* orientata a prevenire e contrastare le dipendenze, attraverso *device* elettronici e strumenti sperimentali di lavoro in stile giochi di società, testati all'interno di azioni "*social skills*").
- *WP3.2. Incremento del benessere fisico degli studenti,* promosso dall'azione "prova lo sport", finalizzato a stimolare e a migliorare l'esperienza motoria e sportiva, proponendo stili di vita corretti, sani e attivi, incoraggiando la buona pratica di attività fisica, creando motivazione, superamento di stress e prevenzione della devianza e delle situazioni di dis-agio. L'obiettivo sarà quello di promuovere la scelta di una esperienza sportiva complementare con il percorso formativo universitario: la pratica sportiva e la scelta motoria dell'esercizio fisico insieme all'itinerario di studio e di formazione che si completano e si integrano reciprocamente per la formazione integrale della persona coinvolta nel progetto "Proben".
- *WP3.3. Incremento del benessere occupazionale ed economico,* che si svolgerà in ogni Ateneo partner, dove gli studenti saranno chiamati a sviluppare proposte progettuali incentrate sulla promozione del benessere, con un focus sulla vita universitaria ed accademica, prendendo in esame competenze trasversali e multidisciplinari.
- *WP3.4. Incremento del benessere comunitario,* attraverso attività artistico-musicali rivolte a studenti, personale tecnico-amministrativo ed accademico, *stakeholder* del territorio e cittadinanza. Il Conservatorio di Foggia ha proposto "l'arte di star bene" attraverso opere d'arte musicali, pittoriche, scultoree, multimediali, coinvolgendo i professionisti dei diversi settori. Il Conservatorio di Verona propone incontri per studenti universitari nella cornice della "*community music therapy*".

I percorsi WP portano innovatività, azioni, originalità e creatività sulla base di abilità (*skills*), finalizzati al benessere olistico degli studenti universitari: considerare le diverse inclinazioni e sfaccettature del benessere degli studenti (*empowerment*) rappresenta il primo step della ricerca-azione.

– *WP4. Promuovere un modello che favorisca una cultura organizzativa di promozione del benessere.*
Tale *work package* sarà rivolto a valutare la sostenibilità degli interventi proposti e l'impatto sulla popolazione studentesca. Il WP4 svilupperà diffusione dei risultati ottenuti e la trasferibilità del progetto, creando documenti permanenti che forniranno linee guida e *best practice* a lungo termine, per diffondere una cultura del benessere psico-fisico in prospettiva progettuale e pro-attiva.

Sulla base di tali considerazioni, l'obiettivo dei vari *work packages* risulta essere l'analisi del livello di benessere e l'utilizzo di *smartphone addiction* degli studenti universitari, l'informazione dei fattori di rischio, delle cause e delle conseguenze delle diverse dipendenze patologiche, la formazione e l'incremento del benessere psicofisico degli studenti attraverso gli specifici domini (interpersonale, comunitario, occupazionale, fisico, psicologico ed economico). L'applicazione delle "quattro sfide per il benessere", rappresenta un valido strumento di promozione del benessere, applicabile nei diversi contesti universitari e risulta metodologia innovativa che tiene conto dei vari aspetti della salute, dei fattori di rischio e delle dipendenze che non favoriscono il benessere personale e comunitario.

Conclusioni

Il "Progetto Benessere Proben" parte, quindi, dalla conoscenza e rilevazione dello stato di benessere degli studenti universitari, per arrivare a valutare l'impatto del benessere sulla comunità di pratica e sugli studenti stessi, nei diversi ambiti della loro vita, come intervento multidimensionale, multiprospettico attraverso contesti formali, non formali, informali. La rilevazione dei risultati ottenuti dagli interventi sarà finalizzata

a valutare i dati sul benessere, la promozione di una cultura del benessere attraverso l'informazione, la sensibilizzazione e la formazione per l'educazione al benessere individuale e collettivo della comunità di pratica come "comunità operativa" e pratica sociale (Wenger, 2006, pp. 50-56). La ricerca-azione, l'informazione e la formazione, l'innovazione sociale e il "*think tank*" come laboratorio pratico di idee e di generatività, rendono il "Progetto Benessere Proben" un processo partecipato e condiviso, capace di sviluppare comunità di pratica, di apprendimento significativo, di insegnamento come pratica intenzionalmente riflessiva, in un'ottica trasformativa, per costruire comunità di pensiero tra risorse esistenti e progettualità per una formazione situata del ben-Essere (Fabbri, 2010; Michelini, 2016).

Il progetto "Proben" propone una durata complessiva di dodici mesi e verrà realizzato secondo tempistiche strutturate e ben suddivise. Il progetto, capofila Università di Foggia (firmatario e referente Prof. Francesco Sulla, Università di Foggia), è stato chiuso e consegnato al Ministero dell'Università e della Ricerca - Direzione Generale della Ricerca - il 26/10/2023, in attesa di avvio.

La replicabilità del progetto rappresenta l'efficacia di implementare la ricerca-azione anche in altri contesti formativi, attivando i vari interventi, finalità ed attività previste in altre realtà accademiche formali e non formali, differenti per cultura, per territorio e per diversa appartenenza, producendo eterogeneità e flessibilità, adattamento, adattabilità, interscambio di competenze e condivisione di intenti e di intenzionalità educativa. Anche la sostenibilità degli interventi "Proben" garantisce identità e valore al progetto che coinvolge studenti e comunità accademica che partecipano attivamente ed intenzionalmente per "costruire" una comunità educante ed una "casa comune", come sfida educativa che l'Università è chiamata a cogliere e raccogliere come un valore emancipativo e pedagogico *lifelong* e *lifewide*.

Riferimenti bibliografici

Acone G. (2004). *La paideia introvabile: lo sguardo pedagogico sulla post-modernità.* Brescia: La Scuola.
Barone R. (Ed.) (2020). *Benessere mentale di comunità. Teorie e pratiche dialogiche e democratiche.* Milano: Franco Angeli.
Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano.* Bologna: Il Mulino.
Esposito R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità.* Torino: Piccola biblioteca Einaudi.
Fabbri L. (2010). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Roma: Carocci.
Gennari M. (1992). *Interpretare l'educazione.* Brescia: La Scuola.
Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (Eds.) (2010). *La ricerca-azione. Cambiare per conoscere nei contesti organizzativi.* Milano: Raffaello Cortina.
Malavasi P. (2016). *Etica e interpretazione pedagogica.* Brescia: La Scuola.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Michelini M. C. (2016). *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva.* Milano: Franco Angeli.
Nanni C. (1990). *L'educazione tra crisi e ricerca di senso.* Roma: LAS.
Prilleltensky I., Prilleltensky O. (2003). Synergies for wellness and liberation in counselling psychology. *The Counseling Psychologist, 20(10),* 1-9.
Prilleltensky I., Prilleleltensky O. (2006). *Promoting well-being: linking personal, organizational, and community change.* Wiley: Ca.
Prilleltensky I. (2008). The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity. *Journal of Community Psychology, 36(2),* 116-136.
Prilleltensky I. et al. (2015). Assessing multidimensional well-being: Development and validation of the I COPPE Scale. *Journal of Community Psychology, 43(2),* 199-226.
Rapanà S., Carmè V. (2020). *La salute: una condizione di equilibrio dinamico.* La Spezia&Massa-Carrara: GD Edizioni.
Sarriera J. C., Bedin L. M. (2017). A Multidimensional Approach to Well-Being. *Psychosocial Well-being of Children and Adolescents in Latin America. Evidence-based Interventions, 16(1),* 3-26.
Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità.* Milano: Raffaello Cortina.

Pedagogia oggi

Da processo d'apprendimento a dinamica educativa: quando un contesto educativo genera benessere? Ragioni e limiti di una riflessione pedagogico-sociale

From learning process to educational dynamic: when does an educational context generate well-being? Reasons and limits of a pedagogical-social reflection

Vito Balzano
Senior Research Fellow | Department of Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari Aldo Moro (Italy) | vito.balzano@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Balzano, V. (2024). From learning process to educational dynamic: when does an educational context generate well-being? Reasons and limits of a pedagogical-social reflection. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 75-82. https://doi.org/10.7346/PO-012024-10

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-10

ABSTRACT

The intentionality of learning still represents the starting construct from which to move a pedagogical reflection capable of analyzing formal, nonformal and informal educational contexts. The university, understood as a training academy, is nourished by the characterizations proper to formal education, from the context in which learning takes place, the intentionality and the degree of planning and design of it, to the processes of certification of what is transmitted/acquired. The profound crisis of the educational-training sphere in today's time, however, calls for a broader pedagogical reflection to be able to give practical follow-up to the shift from a learning-only context to an educational context. And it is in this form that we can grasp all the valences of the formal university educational context from a pedagogical-social perspective. University, therefore, not only as a properly formal place but, based on the dictate of a more modern pedagogy of schooling, a space that becomes a promoter of well-being and care for the citizen of the future, safeguarding the dimension of the *humanitas* of people and the relationships that are generated and give substance to their identity construction.
This contribution, based on these brief premises, aims to investigate possible scenarios for rethinking the educational and organizational models of the university from the centrality of the person, his or her care and well-being in learning.

L'intenzionalità dell'apprendimento rappresenta ancora oggi il costrutto di partenza dal quale poter muovere una riflessione pedagogica in grado di analizzare i contesti educativi formali, non formali e informali. L'università, intesa come accademia formativa, si nutre delle caratterizzazioni proprie dell'educazione formale, dal contesto in cui si realizza l'apprendimento, l'intenzionalità e il grado di pianificazione e progettazione dello stesso, fino a giungere ai processi di certificazione di quanto trasmesso/acquisito. La profonda crisi della sfera educativo-formativa nel tempo dell'oggi, però, impone una più ampia riflessione pedagogica, al fine di poter dar seguito pratico al passaggio da contesto di solo apprendimento a contesto educativo nel suo complesso. Ed è in questa forma che possiamo cogliere tutte le valenze del contesto educativo formale universitario in chiave pedagogico-sociale. Università, quindi, non solo come luogo propriamente formale ma, sulla scorta del dettame di una più moderna pedagogia della scuola, spazio che si fa promotore di benessere e di cura del cittadino del futuro, salvaguardando la dimensione dell'*humanitas* delle persone e delle relazioni che si generano e danno sostanza alla costruzione identitaria delle stesse. Il presente contributo, sulla scorta di queste brevi premesse, mira ad indagare possibili scenari di ripensamento dei modelli educativi e organizzativi dell'Università a partire dalla centralità della persona, dalla sua cura e dal suo benessere in apprendimento.

Keywords: education | welfare, care | person | context

Parole chiave: educazione | benessere | cura | persona | contesto

Received: March 2, 2024
Accepted: April 14, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Vito Balzano, vito.balzano@uniba.it

Premessa

Il tema dell'apprendimento non più esclusivo, all'interno del contesto scolastico, e più approfonditamente in quello universitario, rappresenta una delle line di ricerca pedagogica più interessanti. Numerose, a tal riguardo, sono le ricerche empiriche, alle quali fanno eco anche diverse riflessioni di natura teorica, specialmente sul piano pedagogico-sociale. Ed è proprio in questo solco che si inserisce la seguente riflessione sulle ragioni e sui limiti di una possibile trasformazione, per il mondo accademico, da luogo di sviluppo del processo d'apprendimento più formale a palestra di dinamica educativa volta a generare benessere per la persona.

Nella società contemporanea, infatti, le sfide educative esigono che la tradizionale separazione fra i diversi universi formativi lasci il passo al dialogo, al sostegno interistituzionale e alla genesi di *partnerships*, al fine di costruire

> contesti esperienziali, co-partecipati, in cui il progetto di cultura, formazione, cura del benessere e della salute delle persone comporti la co-costruzione di infrastrutture culturali, naturali, formative e sociali investendo su educazione, spirito di imprenditorialità, servizi sociosanitari e socioeducativi e, più in generale, conoscenza reciproca, dialogo, sviluppo del territorio, miglioramento della qualità della vita e promozione del bene comune (Dozza, 2020, p. 70).

Per affrontare i pericoli presenti nell'era dell'oggi, al contesto scolastico, e perciò anche a quello universitario, spetta il compito – un tempo quasi esclusivamente demandato alla famiglia – di aver cura della sicurezza psicofisica dei fruitori. È questo un modo per dire che la sicurezza dei più giovani esige la tutela del loro benessere, favorendo il pieno sviluppo delle loro potenzialità e della loro autonomia.

> Un processo, quindi, di responsabilità a cui è chiamato il comparto accademico pedagogico è la funzione formativa, trasversale rispetto a ogni processo progettuale e manageriale, per la promozione concreta del benessere professionale di ogni collaboratore, per dare impulso all'instaurarsi di un clima relazionale aperto, per la promozione di una cultura del lavoro profondamente "umanistica" che favorisca la partecipazione, la condivisione e la collaborazione (Chiosso, 2023, p. 73).

Il riferimento indagato mira a promuovere lo sviluppo delle risorse umane, quel processo di espansione delle liberta personali connesse con il patrimonio di capacitazione dei contesti di lavoro ai quali l'università sempre più prova ad aprirsi.

1. La dimensione dell'*humanitas* in un contesto educativo formale intenzionale

Humanitas, valore che la civiltà occidentale ha ereditato dalla cultura greca e soprattutto dallo stoicismo, sta a significare rispetto dell'umano in ogni uomo, ma anche valore centrale della cultura come dimensione etica. La storia ci ha raccontato che attraverso una particolare epoca, ovvero quella definita illuminismo, la persona ha potuto esaltare il primato dell'universalità dei diritti umani. Per semplificare, oggi potremmo anche affermare che la modernizzazione regressiva dei nostri giorni rischia di minare a fondo le architetture del pensiero occidentale costruite a partire da Socrate fino a Diderot e Rousseau. Alcuni studi pedagogici hanno avviato la discussione critica sugli effetti della globalizzazione (Aleandri, 2019). La cosiddetta "regressione" che stiamo vivendo sta determinando l'inversione di valori ormai considerati conquista della modernità: il rispetto del diverso, lo sguardo cosmopolita al mondo, la fiducia nella democrazia e, soprattutto, la visione del dialogo come cemento della società civile. Umberto Eco, con la sua nota lungimiranza, aveva profetizzato la società prossima ventura come la società del gambero, ovvero del ritorno indietro. Quanto questa dimensione storica del concetto di *humanitas* può caratterizzare la trasformazione di un contesto educativo formale e intenzionale com'è oggi il mondo universitario?

È bene considerare, in premessa, che un qualsivoglia discorso sull'educazione non può fare a meno di prendere atto di quello che possiamo definire "l'inverno del nostro scontento", shakespiriana immagine

del Riccardo III, ovvero la situazione recessiva che abbiamo di fronte: dal punto di vista dei diritti umani, della salvaguardia della giustizia sociale, delle speranze di integrazione, l'esplosione della disuguaglianza, il crescere di un "risentimento" o rabbia tra le generazioni, o meglio da parte di quelle meno fortunate rispetto alle più fortunate. A tutto questo si aggiunge il rischio di quella che è stata chiamata da Tom Nichols (2018) la fine dell'era della competenza, dove la disinformazione scaccia il sapere (si vedano le fake news, o le battaglie contro i vaccini), e dove il conoscere si limita all'acquisizione dell'informazione e non al "comprendere", al dialogare, al riflettere. Dell'*humanitas* è facile, per unanime ammissione in dottrina, avere una sommaria intuizione (comunità naturale di tutti gli uomini), ma non è altrettanto semplice imprigionarla in una precisa e rigida definizione, poiché il concetto – caro a Salvatore Riccobono (1979) e trattato in una vastissima letteratura – possiede significati molteplici, che poi variano di epoca in epoca in connessione agli altrettanto mutevoli concetti di *homo*, persona e all'equilibrio degli uomini tra di loro, alla determinazione del tempo della vita e della morte dell'individuo, al rapporto con la natura, gli animali e il divino.

Per decidere quale dimensione possa essere analizzata nel contesto universitario per tracciare alcuni tratti del benessere, inteso come elemento proprio della persona, ma anche in accezione politica di welfare (Balzano, 2017), occorre innanzitutto provare a essere sorretti proprio dall'*humanitas*, termine espressivo del sentimento e della dignità e sublimità che sono proprie della persona umana e che la pongono al di sopra di tutte le altre creature. Tale concezione è però storica, frutto di trasformazioni e soggetta a un divenire, che la potenza della tecnica ha ora accelerato. Il relativismo della storia potrebbe essere però confortato dall'assoluto di una fede, ma questo diverrebbe già un altro discorso, decisamente più articolato e sicuramente meno pedagogico (Morin, 2022). Molti degli aspetti distintivi dell'organizzazione e della pedagogia dell'istruzione, come la gerarchia, la disciplina, l'uguaglianza, le regole, rischiano di trasformarsi da utilissimi strumenti educativi, necessari per il buon ordine della scuola e il benessere di coloro che la vivono quotidianamente, in dispositivi di prevaricazione tanto subdoli quanto potenti: l'autorevolezza, che dovrebbe rendere i docenti credibili agli occhi dei loro alunni, rischia di trasformarsi in semplice autorità, utile unicamente a imporre la decisione del più forte, ovvero dell'adulto; la disciplina, senza cui non esiste vita in comune né concentrazione, fondamentale per l'apprendimento, si altera producendo sottomissione; l'uguaglianza, cardine di ogni educazione democratica, viene svilita in omologazione, mentre le regole, invece di proteggere e favorire la socialità, la schiacciano.

Questi parametri, cari a una certa pedagogia sociale, sembrano oggi essersi persi in quel processo di profonda burocratizzazione e aziendalismo nel quale è scivolato il comparto scuola e, ancor più nettamente, il contesto universitario (Pollo, 2004; Pati, 2007; Porcarelli, 2021). La corsa alla sostenibilità, evidentemente, passa anche attraverso la salvaguardia di un benessere all'interno dei luoghi accademici che oggi vivono una involuzione umanistica figlia di uno sfrenato e incontrollato liberismo. L'umanizzazione del lavoro, la cui attenzione era stata risollevata già nel 2015 dall'ONU, oggi diviene punto di arrivo indispensabile nel comparto formativo, al fine di generare un luogo di benessere che favorisca i processi educativi e rimetta al centro del dibattito la persona e la sua educabilità.

2. Generare benessere nel processo educativo: limiti o opportunità?

Parlare oggi di benessere, però, richiama la nostra attenzione al dover necessariamente fare un piccolo riferimento, un inciso inderogabile, al mondo politico e al concetto di welfare, ma anche al comparto lavorativo più in generale. Il comparto dell'istruzione vive da anni un processo di mutamento che sta orientando la rotta sempre più verso l'idea di azienda e sempre meno quella di accademia; l'*homo oeconomicus* ha preso il sopravvento rispetto all'idea boeziana di *mea persona* (Tramma, 2019). Il livello di qualità della vita, quasi totalmente calcolato su scala economica, si sta avviando verso standard sempre più elevati pertanto richiede anche una definizione estremamente puntuale dei requisiti microclimatici atti a garantire, negli spazi in cui l'uomo vive e lavora, condizioni di benessere cosiddetti "termoigrometrici" sia globali sia locali. La sensazione di benessere è strettamente legata alla produzione di calore metabolico, allo scambio di energia con l'ambiente e alle conseguenti variazioni fisiologiche e di temperatura del corpo. Ne sono

una prova inconfutabile le numerose ricerche, anche in campo pedagogico sperimentale, circa la salubrità ambientale quale fattore di sviluppo del benessere[1].

Vi è, perciò, la possibilità oggi di generare benessere in un processo educativo all'interno del contesto formale universitario? E se sì, in che termini questo processo può rappresentare un limite o una opportunità per le nuove generazioni - in modo particolare -, e più in generale anche per i soggetti che operano al proprio interno? È chiaro che la sfida, in un tale contesto economico, sociale e culturale, che è tutta o quasi per la pedagogia e l'educazione è, quindi, quella di contribuire alla realizzazione di un sistema di benessere possibile, che nasca dalle sinergie tra il soggetto e le dimensioni collettive entro le quali si costruisce la sua storia di vita (Portera, La Marca, Catarci, 2022). Un lavoro educativo che ha come propri assi di riferimento la dimensione progettuale e la relazione:

> compito della pedagogia è acquisire i dati raccolti da diversi punti di vista al fine di porre in essere processi di cambiamento e di trasformazione dell'agire educativo che siano coerenti con le finalità che essa si pone all'interno della civiltà democratica e, al contempo, aperta alle discussioni di queste stesse finalità, non dando per scontate le concezioni dell'uomo e della sua educazione che essa assume e che determinano l'idea di buona pratica educativa (Elia, 2016, pp. 11-12).

Una progettazione, quindi, che muove dalla prefigurazione di una situazione adeguatamente modificata rispetto alla sua configurazione attuale, rispetto ai problemi da affrontare, in considerazione della liquidità delle relazioni interpersonali.

Entra in gioco, quindi, anche una nuova idea di cittadino e di cittadinanza; l'accademia si fa luogo di sviluppo dei diritti del cittadino, e che si richiama evidentemente ai dettami che già Marshall aveva tracciato entro tre specifiche categorie che attengono agli ambiti del "civile", del "politico" e del "sociale":

> l'elemento civile è composto dai diritti necessari alla libertà individuale [...]. Per elemento politico intendo il diritto a partecipare all'esercizio del potere politico [...]. Per elemento sociale intendo tutta la gamma che va da un minimo di benessere e di sicurezza economica fino al diritto di partecipare pienamente al retaggio sociale e a vivere la vita di persona civile, secondo i canoni vigenti nella società (Marshall, 1964, pp. 12-13).

Se è opportunità di crescita e sviluppo del processo educativo, il benessere non può più prescindere dal concetto di persona che una certa pedagogia personalista ha richiamato a più voci.

> I cambiamenti nelle cose, infatti, non sono estranei alle attività di una persona e la carriera e il benessere della persona sono legati al movimento delle persone e delle cose. Interesse e preoccupazione significano che la persona e il mondo sono impegnati fra loro in una situazione che si va sviluppando (Dewey, 1992, p. 69).

Al centro di questa condizione si colloca, nella prospettiva di un nuovo umanesimo per la pedagogia sociale, la persona con tutte le sue fragilità, incertezze, precarietà, che deve essere instradata lungo un percorso di recupero della propria memoria. Il clima di precarietà, in una fase congiunturale come quella contemporanea, è fortemente rappresentato e la fragilità umana è attratta dalla spirale del cambiamento, dell'effimero, dell'usa e getta, dal benessere come *ben-avere*, dalla paura del futuro, dalla conquista della felicità assoluta, si ripropone in tutta la sua pregnanza e urgenza un nuovo e più incisivo rapporto tra educazione e società, un binomio spesso difficile e conflittuale, connotato di utopia. Un'utopia non come rappresentazione del mondo dell'impossibile, ma come quello dell'inattuale, del futuro. Probabilmente il problema è da ricercarsi nella gestione burocratizzata delle politiche sociali che, progressivamente, spersonalizza i servizi riducendoli a semplici strumenti meccanici di gestione dei bisogni sociali codificati; questo determina un duplice risultato in seno alla società civile: da un lato porta alla cronicizzazione dell'indiffe-

1 Per un maggior approfondimento si rinvia, tra gli altri, al contributo di Buratti C., Ricciardi P., Simoncin C. (2005). *Il benessere termoigrometrico nelle aule universitarie: primi risultati di una campagna sperimentale presso le università di Perugia e Pavia effettuata secondo nuove metodologie basate sul modello adattivo* (pp. 73-80). Perugia: Atti del 5° Congresso Nazionale CIRIAF.

renza del cittadino nei confronti delle politiche riguardanti il benessere collettivo, dall'altro contribuisce a far emergere e a rendere palese un rinnovato sentimento di partecipazione civile alle dinamiche della propria comunità di appartenenza. Il comparto universitario si specchia in questo quadro e carpisce gli elementi essenziali – e a tratti deleteri – di questa dinamica involutiva.

La cosiddetta produttività, istanza che "lega" scuola e mondo del lavoro, provoca spesso la nascita di competenze, per così dire, appiattite su ciò che è già esistente, e quindi tende a un progressivo e costante invecchiamento. La gestione dell'autorità in campo dirigenziale, nella locuzione di scuola-azienda, rischia di ritrovarsi in palese contraddizione con quell'idea, maggiormente caldeggiata, di *scuola democratica*. A tutto ciò si aggiunge, in modo dirompente, la disoccupazione giovanile, e la crescente diffusione di offerta lavorativa ristretta alle reti familiari che finiscono per oscurare il concetto di merito.

È per questo che si critica un neoliberismo che porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico. Tuttavia, nel complesso, il cammino verso una scuola democratica sembra sul punto di essere smarrito. Come ha ricordato più volte Baldacci,

> la scuola si è trovata di fronte a un bivio drammatico. Da una parte la strada verso una scuola democratica, volta alla formazione completa di uomini e donne, sia in rapporto alla cittadinanza che al lavoro. Dall'altra, la via verso una scuola subordinata al sistema economico, appiattita sulla formazione unilaterale di produttori integrati nel sistema, docili, competenti e competitivi (2019, p. 79).

Da un lato la centralità della persona come fine in sé, dall'altro la sua strumentalizzazione economica. I passi compiuti in questi ultimi anni vanno nella direzione sbagliata. Vanno verso il neoliberismo, e la via che porta a un'educazione democratica rischia di essere smarrita. Appare necessario ripensare il cammino dell'Università. Essa deve ritornare sui propri passi, e riconsiderare attentamente quale ramo del bivio imboccare.

3. La persona al centro del dilemma educativo universitario

Da dove è possibile ripartire, quindi, se non dal concetto pedagogico di persona? L'idea di fondo, dalla quale siamo partiti nella nostra breve analisi, è che l'Università – e la scuola più in generale - provveda alla formazione culturale dell'uomo, secondo una impostazione che mira innanzitutto alla preparazione delle classi dirigenti del Paese. In realtà, essa assolve a due ulteriori funzioni, individuate chiaramente nel libro di Barbagli e Dei (1969), "Le vestali della classe media". La scuola tradizionale svolge una funzione di selezione tra gli scolari che proseguiranno gli studi e quelli destinati a un precoce ingresso nel lavoro. In questo modo, essa concorre alla riproduzione della stratificazione sociale esistente. Tale selezione è svolta innanzitutto dalla biforcazione degli studi al termine della scuola elementare: da una parte la strada che dalla scuola media porta al liceo, e da qui all'università; dall'altra un breve percorso di avviamento professionale. Il dispositivo di smistamento tra queste due vie è affidato agli esami di uscita e di accesso. Inoltre, la scuola provvede alla socializzazione dell'ordine sociale esistente, alla sua accettazione come assetto sociale naturale. Così, i ceti subalterni sono portati a sentire la propria condizione naturale e inalterabile. Al contorno di questa impostazione stanno una serie di concezioni pedagogiche che orientano e giustificano il modo tradizionale di fare scuola. Le capacità degli scolari sono considerate come doti naturali, e si pensa che gli esiti d'apprendimento tenderanno a rispecchiarle. L'impegno nel lavoro scolastico viene visto come una caratteristica morale del discente, e come sintomo della sua predisposizione allo studio. Si pensa perciò che a scuola ognuno raccolga ciò che merita, e ciascun alunno deve saper che i suoi risultati dipendono solo da lui, dalle sue capacità e dal suo impegno. Il modo di fare scuola propende inoltre verso il nozionismo, il dogmatismo e l'autoritarismo. Questo modello presuppone una società statica, a bassa spinta di mobilità, tipica di un Paese prevalentemente agricolo. Pertanto, esso tende a disgregarsi quando la società cambia.

Il modello neoliberista, invece, è quello della scuola come azienda: come le altre istituzioni pubbliche anch'essa deve darsi un'organizzazione efficiente, per competere nel mercato della formazione. Questo re-

gime concorrenziale stimolerà la produttività della scuola e tenderà così a migliorare la qualità dell'istruzione. Un alto tenore della formazione è necessario perché – nell'economia post-industriale – la conoscenza è ormai il principale fattore della produzione (Tarozzi, 2019). Lo scopo consiste perciò nella produzione del capitale umano, ossia nella formazione di produttori equipaggiati delle conoscenze e delle competenze necessarie al funzionamento della macchina economica. La qualità di questa produzione di competenze è affidata al meccanismo della competizione tra le scuole e tra gli studenti. In questo modo, il modello neoliberista entra in conflitto con quello democratico della fase precedente. Quest'ultimo mira alla formazione di cittadini critici, quello alla preparazione di produttori competenti. Il modello democratico è teso a garantire esiti egualitari, a dare a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali; quello neoliberista mira alle vette qualitative, a coltivare le eccellenze e a premiare gli studenti migliori.

Questo scontro, nondimeno, riguarda anche le concezioni circa i presupposti dell'istruzione. Il modello democratico era basato sulla concezione ambientalista delle attitudini, e vedeva gli esiti d'apprendimento come un frutto dell'insegnamento. Il modello neoliberista torna a una concezione naturalista e deterministà, secondo la quale sono le doti naturali individuali a predeterminare gli esiti dell'istruzione. Le doti non sono però solo diseguali, ma anche diverse. Pertanto, ognuno può raggiungere una sua forma d'eccellenza, magari in campo manuale o operativo anziché in quello intellettuale. Sotto questa visione cova la vecchia ideologia tecnocratica dell'uomo giusto al posto giusto, nonché quella della stratificazione sociale come riflesso di quella naturale.

Questa concezione soffre perciò di marcati limiti. Il suo impianto formativo è unilaterale, e privilegia la figura del produttore a scapito di quella del cittadino (mentre lo sviluppo dell'essere umano completo deve coniugare queste due dimensioni). Il nesso diretto e meccanico tra scuola e mondo produttivo rischia di portare a formare competenze appiattite sull'esistente e soggette a rapida obsolescenza. Il neo-autoritarismo dirigenziale della scuola-azienda è in trasparente contraddizione con l'idea di scuola come comunità democratica. La vasta disoccupazione giovanile e la tendenza alla distribuzione delle occupazioni attraverso le reti di conoscenze familiari rendono inattendibile l'ideologia del merito. In conclusione, il neoliberismo porta al tramonto di un'idea di educazione che vede la crescita intellettuale e morale della persona come un fine in sé: la persona è ridotta a mero strumento dello sviluppo economico.

La pedagogia, quindi, in questa fase ha il duplice compito di rafforzare l'idea di umanesimo e di elaborare matrici di connessione persona e educazione muovendosi con consapevole confronto fra le diverse razionalità che attraversano le scienze umane e operare perché non siano riprodotte le fondamentali conflittualità tra un uomo non trattabile empiricamente, fuori da ogni orizzonte di valore e di senso e una tensione teleologica interna all'educazione e al senso del rispetto dell'uomo.

> È qui che la caratterizzazione personalistica dell'educazione diventa perno fondamentale della riflessione pedagogica più attuale, poiché in grado di rispondere sul piano delle argomentazioni teoriche e nella prospettazione di matrici progettuali correttamente fondate sul valore della persona e sul rispetto della dignità che incarna e concretizza il valore (Balzano, 2020, pp. 2-3).

Non va dimenticato, infatti, come evidenzia Flores d'Arcais, che l'uso del termine "persona", e le caratterizzazioni con cui è accompagnato (dignità, valore, diritto della vita, ecc.), diffusamente entrato nel linguaggio comune, è spesso usato entro le tematiche pedagogico-educative senza una rigorosa attenzione ai suoi significati e senza essere supportato da un discorso organico logicamente coerente, teoricamente fondato e/o legittimato.

> Quello che serve, quindi, è la coerenza con cui guardare ai problemi riuscendo a evidenziare la centralità e il primato della persona, come soggetto fine dell'agire educativo, oltre che la disponibilità a eliminare qualsiasi presupposto o apriori precostituito e partire dall'esperienza personale e dagli interrogativi che ciascuna persona è in grado di avvertire (Flores d'Arcais, 1994, p. 140).

Il ritorno a concetti fin qui noti, ma spesso poco attualizzati, per la comunità universitaria rappresenta, probabilmente, il vero punto di svolta per fronteggiare l'esasperato aziendalismo verso il quale la formazione e l'istruzione stanno andando, e dal quale per lunghi tratti sembra non esserci possibilità di ritorno.

4. Alcune brevi conclusioni

Provando a tracciare delle prime conclusioni rispetto alle riflessioni teoriche prodotte nelle pagine precedenti, risulta necessario schematizzare quanto emerso: l'egemonia del modello neoliberista è tuttora contrastata, poiché da una parte vi è ancora una consistente aerea che si richiama al modello tradizionale (soprattutto nei licei), mentre dall'altra vi sono ancora roccaforti pedagogiche del modello democratico (soprattutto nell'associazionismo dei docenti e nei sindacati).

A questo aspetto si aggiunge la difficoltà di coniugare l'elemento normativo con la trasformazione degli spazi che sono essenziali per lo sviluppo del benessere personale, tanto degli studenti quanto dei docenti; il tutto declinato attraverso il senso del lavoro educativo caratterizzato da posture valoriali, culturali e metodologiche che sono – o almeno dovrebbero essere – proprie di chi opera. Il richiamo, in questa sede, a una pedagogia attraversata da tutte le tensioni e le contraddizioni del contemporaneo, globalizzazione/localismo, pluralità/pensiero unico, che generano ambienti sociali e culturali nei quali l'individualizzazione dei progetti di vita, lungi dal costituire una liberazione da legami di diverso tipo, va a scapito della formazione dell'individuo-persona.

> Il soggetto/persona così come viene progettato, sul piano epistemico, […] è tendenzialmente equipaggiato sia di libertà esistenziale, sia di autonomia intellettuale. Pertanto, non è fondato né dall'esperienza soggettiva (individuale), né da quella oggettiva (socioculturale): e neppure dalla loro reciproca integrazione. […] Si presenta esistenzialmente equipaggiato di soli atti di scelta. Sono opzioni personali che garantiscono la libertà e che creano un vero sistema-di-valori: la scelta tra l'esistenza autentica e inautentica, tra il possibile e il quotidiano (Frabboni, 2007, pp. 17-18).

Un benessere generato da e per i contesti di apprendimento, in grado di fornire un ambiente all'interno del quale far germogliare un luogo educativo dove vi sia la possibilità di originare sia processi d'apprendimento che dinamiche più propriamente educative.

Riferimenti bibliografici

Aleandri G. (Ed.) (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto.* Roma: Tre-Press.
Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della Pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali.* Bari: Progedit.
Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
Barbagli M., Dei M. (1969). *Le vestali della classe media.* Bologna: il Mulino.
Buratti C., Ricciardi P., Simoncin C. (2005). *Il benessere termoigrometrico nelle aule universitarie: primi risultati di una campagna sperimentale presso le università di Perugia e Pavia effettuata secondo nuove metodologie basate sul modello adattivo* (pp. 73-80). Perugia: Atti del 5° Congresso Nazionale CIRIAF.
Chiosso G. (2023). *Novecento pedagogico e nuovo Millennio.* Brescia: Scholé.
Dewey J. (1992). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Ed. or. 1910).
Dozza L. (Ed.) (2020). *Con-tatto Fare Rete per la Vita*. Bergamo: Zeroseiup.
Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica.* Bari: Progedit.
Flores d'Arcais, G. (Ed.) (1994). *Pedagogie Personalistiche e/o Pedagogia della Persona*. Brescia: La Scuola.
Frabboni, F. (2007). *L'educazione tra emergenza e utopia*. In L. Cerrocchi, L. Dozza (Eds.). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
Marshall T.H. (1964). *Class, Citizenship and Social Development*. New York: Doubleday.
Morin E. (2022). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina (Ed. It. a cura di M. Ceruti).
Nichols T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia.* Roma: Luiss University Press.
Pati L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi.* Brescia: La Scuola.
Pollo M. (2004). *Manuale di pedagogia sociale.* Milano: Franco Angeli.

Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona.* Roma: Studium.
Portera A., La Marca A., Catarci M. (2022). *Pedagogia interculturale.* Brescia: Scholé.
Riccobono S. (1979). *Studia humanitatis e Umanesimo perenne*. Associazione culturale italiana partecipativa educativa.
Tarozzi M. (Ed.) (2021). *Piero Bertolini. L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata.* Milano: Guerini Scientifica.
Tramma S. (2019). *L'educazione sociale.* Bari-Roma: Laterza.

Orientare al benessere, implicazioni pedagogiche per "università felici"

Orienting towards well-being, pedagogical implications for "happy universities"

Sara Bornatici
Researcher | Department of Clinical and Experimental Sciences | University of Brescia | sara.bornatici@unibs.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Bornatici, S. (2024). Orienting towards well-being, pedagogical implications for "happy universities". *Pedagogia oggi*, *22*(1), 83-88. https://doi.org/10.7346/PO-012024-11

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-11

ABSTRACT

Orientation to well-being and happiness draws a key issue for quality education.
In this direction, UNESCO recently identified four pillars of the happy schools: people, processes, places and principles. These criteria, hopefully systematic with regard to political agendas, can also be extended to universities, which, by their educational mission, assume special relevance in promoting personal and community development. Happiness and well-being, while broad terms, are qualifying aspects of learning, productivity and engagement. The outlined perspective requires universities to design projects aimed at involving people and territories in order to develop environments with high generative power; pedagogical reflection assumes a decisive role through the elaboration of reflexive-operational devices that, in the wake of the European Commission's Strategic Foresight Report 2023, consider well-being and happiness essential in the production of knowledge. Among these, due to its experiential and reflexive characteristics identify service-learning as a privileged channel.

Orientare al benessere e alla felicità delinea una questione nodale per un'educazione di qualità. In questa direzione l'UNESCO ha recentemente identificato quattro pilastri delle scuole felici: *persone, processi, luoghi e principi*. Tali criteri, auspicabilmente sistematici in ordine alle agende politiche, possono essere estesi anche alle università, le quali, per loro missione formativa, assumono particolare rilevanza nella promozione dello sviluppo personale e comunitario. La felicità e il benessere, pur nell'ampiezza dei termini, sono aspetti qualificanti l'apprendimento, la produttività e l'impegno. La prospettiva delineata richiede agli atenei progettualità volte al coinvolgimento delle persone e dei territori per sviluppare ambienti dall'alto potere generativo; la riflessione pedagogica assume un ruolo determinante attraverso l'elaborazione di dispositivi riflessivi-operativi che, sulla scia del Rapporto sulla previsione strategica 2023 della Commissione Europea, considerino il benessere e la felicità essenziali nella produzione della conoscenza. Tra questi, per le sue caratteristiche esperienziali e riflessive configura un canale privilegiato l'apprendimento-servizio.

Keywords: well-being | orientation | happiness | education | knowledge

Parole chiave: benessere | orientamento | felicità | educazione | conoscenza

Received: March 1, 2024
Accepted: April 28, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Sara Bornatici, sara.bornatici@unibs.it

Premessa

Nell'ambito del *Transforming Education Summit* dell'UNESCO, tenutosi a Parigi nel 2022, è stato sottolineato che per conseguire in modo concreto e duraturo gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile previsti dall'Agenda 2030, l'educazione deve tornare ad occupare un posto di rilievo nelle politiche della comunità internazionale. Si tratta di una sfida universale, particolarmente intensa non solo nei contesti di emergenza e nei paesi in via di sviluppo, ma in tutti quei luoghi in cui le disparità educative, spesso legate alle condizioni economiche, alla razza e al genere, stanno rafforzando i privilegi di pochi e radicando ulteriormente la povertà.

Occorre altresì notare che, per diversi anni, la *governance* di molti Paesi, anche sulla scia delle forti pressioni competitive dei moderni mercati globali, ha enfatizzato i benefici economici dell'apprendimento, indirizzando i propri interessi verso modelli di formazione e insegnamento orientati a fornire conoscenze e abilità legate in via prioritaria al *self interest* e alla realizzazione del massimo profitto. Negli ultimi decenni, crescenti evidenze scientifiche hanno tuttavia suggerito l'importanza di considerare l'apprendimento non solo in vista dell'efficienza economica, ma nella sua possibilità di produrre lavoro buono e riconosciuto (Vischi, 2020), benessere fisico e mentale (Iavarone, 2016), legami sociali gratificanti, vita in comune (Lizzola, 2019).

In tale contesto complesso e diseguale emerge il bisogno di rivisitare in profondità i processi formativi rivolti alle giovani generazioni, riconoscendone il ruolo decisivo come agenti di cambiamento generativo e sistemico nelle posture esistenziali e sociali.

Riva nota come sia necessaria una pratica di personalizzazione degli apprendimenti che spinga ad

> andare oltre il prevalente interesse adattativo di tipo lineare, che fa coincidere quanto comunemente previsto dal mercato del lavoro con i possibili futuri desiderati e inclusivi, concedendo piuttosto spazio alla ricerca di strade personali, anche divergenti ma avvertite come profondamente proprie e autentiche, di scelta di un futuro per cui impegnarsi (Riva, 2022, p. 38).

In particolare, l'UNESCO con la proposta *Happy Schools* ha identificato nella promozione della felicità in ambito scolastico un fattore chiave per conseguire esperienze e risultati di apprendimento migliori e più ampi, necessari per la trasformazione sostenibile di ambiente, economia e società e per la costruzione di un mondo e un futuro più democratico ed equo. Avviata nel 2014 dall'Ufficio regionale per l'Istruzione in Asia e nel Pacifico a Bangkok, l'iniziativa *Happy Schools* muove dalla convinzione che la felicità, di là dall'essere considerata un aspetto secondario dell'educazione, dovrebbe configurare uno degli obiettivi principali di ogni istituzione educativa, in quanto consente di dare vita ad un ambiente di apprendimento positivo, stimolante e gratificante, atto a favorire la crescita e lo sviluppo personale e comunitario.

Un numero crescente di ricerche ha messo in evidenza la relazione cruciale che intercorre tra felicità e qualità dell'istruzione (Askins, Blazek, 2017): le scuole che danno priorità al benessere degli studenti hanno il potenziale per essere più efficaci, con risultati di apprendimento migliori.

Muovendo da una lettura analitica dell'iniziativa, è possibile far derivare alcune direzioni fondamentali trasferibili anche nel contesto universitario, chiamato oggi più che mai alla promozione dei diritti e dei doveri personali e comunitari, tenendo viva la propria originaria vocazione educativa, etica e culturale.

In questa prospettiva, la felicità costituisce una dimensione importante per gli studenti universitari (Mota, Brandão, Costa, 2023) in quanto può avere un impatto positivo sul rendimento accademico, sulla crescita personale e sulle relazioni sociali di chi vive l'ateneo. Le università, ospitando studenti che si avvicinano all'età adulta e affrontano una gamma sempre più ampia di opportunità ed esperienze di vita, offrono profonde opportunità per incidere positivamente sulla loro piena realizzazione.

Il fine ultimo dell'educazione é lo sviluppo integrale della persona in tutti i suoi aspetti; la componente sociale riveste senza dubbio un ruolo primario denotando il carattere epistemico relazionale attraverso il quale viene posta l'attenzione sulla persona, la cui promozione ha da essere sorretta dalla collaborazione di tutti i membri della comunità.

1. Persone, processi, luoghi e principi

Nel corso della storia, al fine di comprendere la natura e la fonte della felicità, molti pensatori di differenti ambiti disciplinari hanno sottolineato il ruolo cruciale dell'educazione e della formazione. In particolare, lo stretto rapporto tra felicità e apprendimento è stato nel tempo oggetto di indagine scientifica.

Il contributo, senza pretesa di essere esaustivo, avvia una riflessione sul significato e le implicazioni pedagogiche dell'assunzione della felicità come leva dei percorsi di trasformazione educativa di un Ateneo, riconoscendola quale mezzo e obiettivo per un'istruzione di qualità.

Anzitutto è utile puntualizzare che alla parola felicità appartiene un ampio orizzonte di definizioni e contesti d'uso in apparenza spesso intercambiabili con il sostantivo benessere. La parola felicità deriva dal latino *felix*, ovvero fertile, mentre benessere ha un etimo che si fa risalire a *bonum* (buono), come anche a *beare*, con un significato simile a vivere beatamente.

La nozione di felicità che si assume in questo contributo, è quella suggerita da Aristotele nell'Etica Nicomachea, il quale intende l'*eudaimonia* non un evento estemporaneo o fatto indipendente dalla volontà umana, ma *energeia*, "attività dell'anima secondo virtù".

Ragionando in un'ottica aristotelica, pensare alla felicità come fertilità, ovvero come capacità di essere generativi, di avere energie, possibilità di scelta e di futuri, nuove prospettive, allude a progetti di ampia portata connotati da una dimensione processuale che consente a ciascuno di costruire il proprio capitale formativo con autonomia, criticità e creatività.

Quattro sono gli elementi irrinunciabili secondo l'UNESCO (2024) da considerare con attenzione per promuovere la felicità nelle istituzioni educative: persone, luoghi, processi, principi. Tali criteri, auspicabilmente sistematici in ordine alle agende politiche, interessano anche le università, le quali, per la loro missione formativa, assumono particolare rilevanza nella promozione dello sviluppo personale e comunitario.

Il primo criterio è riferito alle *persone*, al loro benessere fisico e socio-emotivo e alla significanza delle relazioni che esse costruiscono. Occorre considerare come un Ateneo 'felice' sia in prima istanza una comunità, espressione di confronto e di dialogo aperto e plurale che promuove l'apprendimento, la salute, il benessere di tutte le persone cappartenenti a questa realtà. Intendere l'Università come luogo di sviluppo comunitario significa considerare la felicità e il benessere in un contesto di relazioni tra persone accomunate da un impegno educativo condiviso e dal desiderio di far fiorire una conoscenza autentica, profonda e duratura attraverso i volti, il lavoro, le voci di chi 'abita' l'Università. In particolare, pensare all'Università come comunità implica preparare gli studenti nel divenire professionisti competenti, acquisendo un'autentica capacità di progettazione esistenziale e una "curiosità critica, mai totalmente soddisfatta" (Freire, 2014, p. 32); equivale altresì a favorire le condizioni affinché i docenti si riconoscano nella *vision* del proprio ateneo e incidano in modo significativo sulla motivazione e sul processo di apprendimento degli studenti, sul confronto nella ricerca con altri studiosi, sulla produzione e costruzione della conoscenza con le imprese e con la società in un continuo "movimento dinamico, dialettico tra il fare e la riflessione sul fare" (Freire, 2014, p. 6); allude ad accompagnare il personale a divenire, in un ambiente di ricerca globale, flessibile e diversificato, sempre più competente e coinvolto nella vita universitaria, nei processi amministrativi e di gestione. Questo significa riconoscere l'ineludibile valenza educativa dell'apprendimento in età adulta, secondo una prospettiva *lifelong-lifedeep-lifewide*. L'educazione può svolgere in proposito un ruolo determinante nel custodire le risorse umane e generare una vita in comune fatta di "appartenenza e interdipendenza, relazione e incontro, rispetto e convivenza" (Rossi, 2003, p. 115), consentendo a chi abita l'Università di sentirsi parte di un progetto condiviso. Il valore degli Atenei non risiede solo nell'istruzione offerta agli studenti: rafforzare il legame tra alunni, docenti e personale può contribuire a far crescere un senso di comunità, valorizzando i talenti.

Nel dispiegarsi formativo, coltivare la felicità significa anche alimentare il bisogno costitutivo di ogni persona del riconoscimento, il sentire di poter contribuire alla vita accademica, avere la percezione di disporre di uno spazio di intervento in cui offrire la libera manifestazione di sé, in una responsabilità condivisa tra le istanze individuali e quelle comunitarie. È pertanto indispensabile consolidare relazioni umane e senso di appartenenza, nel segno di nuove alleanze educative, favorendo una trasformazione culturale in grado di far fiorire le molteplici connessioni che connotano l'ambiente accademico.

Il secondo pilastro denominato dall'UNESCO *processi*, avvalora la necessità, per una vita accademica

connotata dalla felicità e dal benessere, di progettare programmi di studio equilibrati, scegliendo in modo accorto la qualità e la quantità dei contenuti disciplinari da proporre, nella consapevolezza che, come esseri umani, siamo coinvolti in un processo di conoscenza mai statico ma dialogico e in continuo divenire. Lo sforzo richiesto, come osserva Rossini, risiede nell' "evitare di linearizzare e banalizzare i processi, riducendo ogni singola situazione didattica a un insieme di procedure tecniche o sequenze meccaniche", occorre invero "ricomporre la complessità delle dinamiche curricolari visibili e latenti, con uno sguardo mirato sia a ciò che sta *sotto* l'apprendimento, sia a ciò che sta *dietro* l'insegnamento" (Rossini, 2016).

Accompagnare i docenti nel progettare percorsi sostenibili e nell'utilizzo di metodologie attive, esperienziali, atte a favorire la curiosità, la capacità di *problem solving* e la creatività, non può essere disgiunto dalla messa a punto di processi di valutazione "dal volto umano" (Hadji, 2021) per superare un'idea di università esclusivamente orientata alla prestazione. La capacità dell'Università di produrre emancipazione attraverso il sapere richiama la necessità di abilità e competenze che rendano capaci di fronteggiare le vicissitudini della vita in modo autonomo e responsabile. Solo tenendo presente l'intero processo che connota l'azione educativa la felicità può configurarsi quale orizzonte valoriale dell'azione pedagogica, nel segno di uno sviluppo umano integrale.

Il terzo nucleo tematico si innesta nell'ambito della promozione della salute e del benessere psicofisico e sottolinea l'importanza dei *luoghi* in cui si svolge il processo educativo. Ambienti esteticamente gradevoli e ben progettati possono migliorare il benessere generale di chi abita l'università. Il *design*, il colore e la disposizione degli edifici scolastici assumono un significativo impatto sullo stato emotivo, favorendo un'atmosfera positiva che incoraggia la cooperazione, la creatività e un migliore atteggiamento generale verso l'apprendimento. Alcune ricerche documentano che spazi ben progettati producono un'esperienza emotiva positiva e consentono alle persone di sentirsi coinvolte, incluse favorendo il loro benessere e un senso positivo di comunità. Sono pertanto necessarie infrastrutture e strutture sicure, inclusive, funzionali, accessibili e all'avanguardia sotto il profilo ambientale e tecnologico.

Interessante è, per esempio, la valorizzazione dell'ambiente esterno come luogo della formazione; esso consente lo sviluppo di numerosi linguaggi, tra i quali quello motorio, emotivo e sociale e "si connota come via percorribile per aprire nuovi orizzonti educativi, per dare qualità al processo formativo, aprendo ogni giorno singole porte, esteriori e interiori, attraverso la ricchezza degli stimoli che l'ambiente dentro e fuori di noi può garantire" (Birbes, 2016, p. X).

Impegnandosi in una varietà di attività all'aperto, studenti e docenti oltre a sviluppare una connessione più profonda con la natura e ad acquisire abilità pratiche riducono ansia, tristezza, stress.

Educare all'aperto è una possibilità, una via per abbracciare una diversità di talenti e intelligenze riconoscendo valori, punti di forza e competenze che contribuiscono a migliorare la felicità di ciascuno.

Affinché questi pilastri possano trovare realizzazione concreta, l'UNESCO richiama la necessità di un quarto aspetto, legato ai *principi* che sostengono la vita accademica e che possono rendere le università un autentico progetto di sviluppo umano: la fiducia, l'inclusione e la responsabilità, condizioni che rimandano alla consistenza axiologica, richiamano il progetto di sé in relazione all'altro e in assenza delle quali qualsiasi intervento educativo e formativo risulterebbe delegittimato in partenza.

Attraverso l'attribuzione di nuovi significati e la loro relativa interpretazione, ciascuno può divenire produttore di una nuova cultura, intesa proprio come rete di significati inediti, come confronto col pensiero dell'altro, perché, come ricorda Geertz "sono le distanze con gli Altri e le asimmetrie tra ciò che crediamo e proviamo e ciò che gli altri credono e provano a far sì che possiamo sapere dove siamo collocati ora nel mondo, come ci sentiamo a star lì, e dove vorremmo o non vorremmo andare"(2000, p. 552).

2. Il *service-learning*, per una cultura educativa della felicità

La Commissione Europea, nel rapporto sulla previsione strategica 2023, sottolineando come il benessere sia determinante nella produzione della conoscenza e nella promozione della sostenibilità, incoraggia l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e l'adozione di metodologie e dispositivi didattici innovativi per migliorare la flessibilità nell'apprendimento (European Commission, 2023).

Al loro ingresso in università gli studenti devono adattarsi a un ambiente di apprendimento meno strutturato rispetto a quello incontrato nell'esperienza scolastica precedente, soddisfare requisiti accademici im-

pegnativi e diventare indipendenti in ambienti sociali e di apprendimento complessi. Chi affronta in modo non efficace tali sfide può attraversare disagio emotivo, scarso benessere e difficoltà nell'instaurare relazioni interpersonali e nel prendere parte alla vita universitaria. Diventa perciò fondamentale ricostruire e dare significato al complesso delle esperienze educative e formative rivolte agli studenti, per migliorarne le conoscenze e favorire una crescita personale, civica, sociale e lavorativa.

Il richiamo ad un'educazione partecipata e alla corresponsabilità educativa, alla necessità di creare nuovi spazi comunicativi per costruire alleanze e progetti condivisi, transdisciplinari, improntati allo scambio e al confronto reciproco, permette di individuare nel *service-learning* (Tapia, 2006; Fiorin, 2016; Bornatici, 2020) una via per promuovere il benessere e la felicità individuali e comunitari.

Tale dispositivo pedagogico, nel combinare l'apprendimento accademico con l'esperienza di servizio alla comunità, favorisce lo sviluppo di abilità sociali ed emozionali, come l'empatia, la solidarietà e la responsabilità civica e consente agli studenti di mettere in pratica i contenuti disciplinari appresi in aula, migliorando le proprie competenze e conoscenze attraverso un coinvolgimento attivo e significativo sul territorio.

L'attuale espansione dell'apprendimento servizio in molteplici discipline e a diversi livelli educativi, ne attesta gli effetti positivi nel generare anche nelle università pratiche educative emancipative e trasformative, volte allo sviluppo di una coscienza partecipativa per la costruzione di un futuro inclusivo e democratico.

Una componente importante del benessere e della felicità, individuabile nel fare esperienza di apprendimento servizio, è il restituire qualcosa di sè agli altri. Di là dall'essere un processo legato in via esclusiva alla dimensione non razionale ed emotiva, il *service-learning* incoraggia lo sviluppo di un futuro solidale a partire dalla presa di coscienza dei propri talenti e delle proprie competenze. Impegnandosi in progetti di *service-learning*, gli studenti possono sviluppare un senso di *agency* ed *empowerment*: essi non sono più destinatari passivi della conoscenza ma partecipanti attivi nella sua applicazione. Questo cambiamento di prospettiva può portare a un più forte senso di autoefficacia, rafforzando la fiducia degli studenti nelle proprie capacità di essere agenti di cambiamento.

Nella pluralità di riferimenti culturali e valoriali che la complessità sociale propone, essere parte attiva della comunità, mettendo a disposizione degli altri il proprio *know-out*, offre nuove esperienze di apprendimento e opportunità di generare felicità e benessere. L'assunzione di responsabilità e l'impatto positivo che si genera sulla comunità locale, attivano un senso di appartenenza. Si tratta di "una progettazione condivisa con il contesto territoriale, che interpreti i bisogni educativi in modo meno obsoleto ma interagisca con diversi elementi di formazione per fornire risposte educative ricche e aperte alle trasformazioni future" (Iori, 2023, p. 121). Persona, stili di vita, relazioni chiamano in causa la dimensione progettuale dell'essere umano che si compie pienamente solo nel rapporto con l'altro. Il *service learning* problematizza il costrutto di partecipazione e attiva processi metacognitivi in quanto consente di esercitare un pensiero critico e attivare competenze trasversali intese come

> capacità di interrogarsi su un'affermazione, un avvenimento, un problema, un fenomeno, un'opera, di impegnarsi in un processo continuo di riflessione, di enunciare giudizi di ordine logico, etico, estetico, di compiere scelte consapevoli nella vita personale, scolastica, sociale (Mariani, 2006, p. 59).

Queste disposizioni sono quanto mai attuali e fanno intendere il bisogno di costruire una civiltà fraterna, tesa alla formazione e all'educazione di tutte le sue componenti, capace di assumere come centrali le istanze pedagogiche della reciprocità e dell'impegno. La pedagogia è chiamata a delineare inedite proposte formative capaci di muovere da precise considerazioni antropologiche per un benessere umano e globale, integrato e condiviso, così da promuovere una cultura del rispetto per costruire un futuro condiviso.

Attraverso il *service-learning* è possibile costruire una comunità universitaria che si impegna per assicurare a tutti i propri componenti i beni primari, chiamando in causa istanze quali il dono, la reciprocità, le nuove forme di solidarietà capaci di contribuire al funzionamento di una società sempre più globale. L'apprendimento servizio facilita i processi di cura, si attiva per fare rete, è attore di cambiamento (Culcasi, Paz Fontana Vengas, 2023); fa crescere il senso di responsabilità delle persone che la costituiscono, potenziando capacità e risorse inespresse e generando interconnessioni sostanziali. Emerge quella responsività che implica presenza vigile e attiva, prontezza nel "dislocare l'attenzione dalla propria realtà a quella dell'altro, riconoscendo la primarietà anche temporanea dei suoi bisogni e delle direzioni del suo desiderio"

(Mortari, 2021, p. 34).

La partecipazione a progetti di apprendimento servizio non solo porta benefici alla comunità, ma ha effetti positivi sulla salute di chi è coinvolto in tali percorsi. Il *service-learning*, agendo come catalizzatore per la trasformazione individuale e comunitaria, promuove un benessere diffuso e consente agli studenti di sperimentare le proprie conoscenze in un contesto diverso da quello accademico, alimentando al contempo valori e posture che sostengono ciascuno nelle scelte ordinarie della vita quotidiana.

Un'educazione al servizio, progettuale ed ermeneutica, orientata alla completa ed armonica edificazione della persona, riconosce la rilevanza delle dimensioni del benessere e della felicità nei percorsi di apprendimento accademici, per una ricerca costante "della pienezza della vita come ambito intangibile e proprio della formazione delle risorse umane" (Malavasi, 2007, p. 224).

Riferimenti bibliografici

Askins K., Blazek M. (2017). Feeling our way: academia, emotions and a politics of care. *Social & Cultural Geography,* 18(8), 1086-1105.

Birbes C. (2016). Prefazione. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. VII-XII). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning*. Milano: Vita e Pensiero.

Culcasi I., Paz Fontana Venegas R. (2023). Service-Learning and soft skills in higher education: a systematic literature review. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete,* 23(2), 24-43.

Elwich A., Cannizzaro S. (2017). Happiness in higher education. *Higher Education Quarterly,* 71(2), 204-219.

European Commission (2023). Communication from the commission to the European parliament and the council 2023 Strategic Foresight Report Sustainability and people's wellbeing at the heart of Europe's Open Strategic Autonomy. COM/2023/376 final.

Fiorin I. (Ed.) (2016). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del service-learning*. Milano: Mondadori.

Freire P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Geertz C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books (trad. it. *Interpretazione di culture*, Il Mulino, Bologna, 1998).

Hadji C. (2021). *Le défi d'une évaluation à visage humain. Dépasser les limites de la société de performance*. France: ESF.

Hooli E-M. *et alii*. (2023). The Impact of Service Learning on Academic, Professional and Physical Wellbeing Competences of EFL Teacher Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 48-52. Disponibile on line: https://doi.org/10.3390/ijerph20064852 (ultima consultazione 27/04/2024).

Iori V. (2023). Come cambia l'idea di scuola e di insegnante nel progetto di comunità educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 120-126. Disponibile on line: https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-18.

Malavasi P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Mariani A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani (ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.

Mota E., Brandão T., Costa S.R. (2023). Understanding happiness among university students: The role of general health, psychological well-being, and sociodemographic variables. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 11(1). Disponibile on line: https://doi.org/10.13129/2282-1619/mjcp-3589 (ultima consultazione: 27/04/2024).

Riva M. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Socie*ty, 1(1), 31-44.

Rossi B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.

Rossini V. (2016). Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche. *Pedagogia più didattica*. Disponibile on line: https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-2-n-2/stili-di-apprendimento-e-stili-di-insegnamento-a-scuola-profili-dei-docenti-e-scelte-didattiche/ (ultima consultazione: 15/06/2024).

Tapia M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La Pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.

Theobald T., Cooper C. (2012). The relationship between happiness and wellbeing. In T. Theobald, C. Cooper, *Doing the Right Thing. The importance of Wellbeing in the Workplace* (pp. 13-18). London: Palgrave Macmillan.

UNESCO (2022). *Unesco strategy on education for health and well-being*. Paris: Unesco.

UNESCO (2024). *Why the world needs happy schools. Global report on happiness in and for learning.* Paris: Unesco.
Vischi A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Per una cultura del benessere. Due vie per l'università del futuro

For a culture of wellbeing. Two paths for the university of the future

Denis Francesconi
Researcher and Lecturer | Department of Teacher Education | University of Vienna* | denis.francesconi@univie.ac.at

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Francesconi, D. (2024). For a culture of wellbeing. Two paths for the university of the future. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 89-94. https://doi.org/10.7346/PO-012024-12

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-12

ABSTRACT

The issues of wellbeing, happiness and quality of life are at the centre of social life as never before. While this trend evokes the Aristotelian desire to attribute the highest axiological value to happiness – as in the concept of *eudaimonia* where happiness and ethics are fused together – it is also compounded by instances typical of contemporary Western society, including individualist utilitarianism and the crudest hedonism.
The university institution, like other educational institutions, is called upon to confront these tendencies in a critical manner, to sift and discern them, and to be the promoter of a sound education in the culture of wellbeing. The author suggests two main paths that the university can take in its future.
Firstly, the path of subjective wellbeing. Here the university is called upon to overcome, at least partially, the disembodied didactics typical of university lecture halls, in order to face the challenge of *embodied wellbeing*, which can take place through, among others, bodily and meditative practices.
Secondly, the path of collective wellbeing, that is, the socio-economic, political and ethical dimensions of social wellbeing. Here the university is seen as an educational hub and should exploit its agency (*institutional agency*) to help overcome the econometric mentality typical of the *Gross Domestic Product*-GDP in favour of a broader and more inclusive vision of wellbeing (e.g *Movement for Quality of Life* and *Beyond GDP*).

I temi del benessere, della felicità e della qualità della vita sono al centro della vita sociale come mai prima. Se da un lato questa tendenza rievoca l'auspicio aristotelico di attribuire alla felicità il valore assiologico massimo – come nel concetto di *eudaimonia* dove felicità ed etica si fondono assieme – dall'altro essa si compone di istanze tipiche della società occidentale contemporanea tra cui l'utilitarismo individualista e l'edonismo più greve.
L'istituzione universitaria, al pari delle altre istituzioni educative, è chiamata a confrontarsi con queste tendenze in modo critico, a vagliarle e discernerle, e a farsi promotrice di una solida formazione alla cultura del benessere. L'autore suggerisce due vie principali che l'università può percorrere nel suo futuro.
Innanzitutto, la via del benessere soggettivo. Qui l'università è chiamata a superare almeno parzialmente la didattica disincarnata tipica delle aule universitarie, per affrontare la sfida del benessere incorporato (*embodied wellbeing*) attraverso, ad esempio, l'inclusione di pratiche corporee e meditative.
Poi, la via del benessere collettivo, ovvero la dimensione socioeconomica, politica ed etica del benessere sociale. Qui l'università può farsi hub educativo e sfruttare la propria agentività (*institutional agency*) per favorire il superamento della mentalità econometrica tipica del *Prodotto Interno Lordo*-PIL a favore di una visione più ampia e inclusiva del benessere (e.g. *Movimento per la Qualità della Vita* e *Oltre il PIL*).

Keywords: embodied wellbeing | quality of life | beyond GDP | wellbeing education | embodied education

Parole chiave: benessere incarnato | qualità della vita | oltre il PIL | pedagogia del benessere | pedagogia incarnata

Received: March 1, 2024
Accepted: April 17, 2024
Published: June 30, 2024

* This research was funded in part by the Austrian Science Fund (FWF) [PAT5101523].

Corresponding Author:
Denis Francesconi, denis.francesconi@univie.ac.at

Introduzione: la ricerca della felicità

Oggigiorno, i temi del benessere, della qualità della vita e della felicità godono di una centralità inedita nella vita sociale e sembrano ergersi a nuovi paradigmi del nostro tempo, nuovi valori assiologici in grado di definire l'etica individuale e sociale. Questi termini – e molti altri affini tra cui gioia, serenità, soddisfazione, piacere – sono connotati da una grande eterogeneità semantica e sono variamente utilizzati in ambiti anche molto diversi tra loro che spaziano dalla *decrescita felice* alle derive più estreme dell'*edonismo utilitarista*, dalla *psicologia positiva* alle tendenze più recenti di fuga dal lavoro e riequilibrio della bilancia vita-lavoro (Francesconi et al., 2023).

L'istituzione universitaria e in generale tutte le istituzioni educative sono chiamate a confrontarsi con questi temi centrali del mondo contemporaneo. L'approccio accademico deve però essere necessariamente critico e non accondiscendente, ed evitare l'atteggiamento frettoloso e superficiale alla ricerca della felicità (*the pursuit of happiness*). Se da un lato, infatti, non vi è dubbio che la ricerca della felicità sia uno dei capisaldi della natura e della cultura umane, dall'altro la sua concreta realizzazione non ha sempre coinciso con un vero e giusto benessere comune. Tutt'altro, essa ha prodotto disuguaglianze sociali impressionanti, l'iniqua appropriazione delle risorse da parte di pochi ai danni di molti, e un individualismo egoistico rischioso persino per la sopravvivenza dell'umanità. La ricerca del benessere, dunque, non può essere disgiunta da una dimensione etica che ne regoli modi e ragioni, e va contestualizzata all'interno di una cornice assiologica capace di definirne i valori sociali fondanti (De Simone, 2017; Falaschi, 2017).

Il concetto di felicità è stato associato spesso al nobile tema del pieno sviluppo umano, come indicato nella lettera e nello spirito di varie carte costituzionali, tra cui la prima costituzione post-rivoluzionaria francese, la Costituzione americana, e anche, senza però nominare il benessere, la Costituzione italiana. La ricerca della felicità va intesa come un anelito morale, un'utopia esistenziale e politica, e può ora essere innalzata eticamente a valore guida dell'esistere sociale. Come ben indicato da una pletora di autori, in primis Aristotele, la ricerca egoistica della felicità individuale produce malessere sociale col risultato di minare la coesione, la sicurezza e il benessere stesso delle comunità (Francesconi, 2018).

L'università può sfruttare la propria agentività sociale (*institutional agency*) ed entrare nell'agone della discussione pubblica e politica proprio su questi temi, ovvero sulla rifondazione sociale, politica ed etica del benessere (Knight, 2011). Alcune recenti iniziative vanno proprio in questa direzione e suggeriscono vie possibili per lo smarcamento dall'edonismo individualista dell'attuale modello sociale (Costanza et al., 2014; Giovannini, 2018; Stiglitz et al., 2019).

L'università può qui giocare il ruolo pedagogico che non demonizza ma analizza, che non rifugge ma riflette. Non si tratta infatti di condannare l'edonismo – quantomeno non tutte le sue varianti – bensì di aprire il tavolo di discussione su cosa significhi benessere, felicità e qualità della vita, fornendo agli studenti e alla cittadinanza tutta gli strumenti necessari per interpretarli e in essi orientarsi. Vediamo di seguito due vie possibile per l'università del futuro.

1. Dimensione individuale: il benessere soggettivo e le pratiche meditative all'università

Da lungo tempo ormai l'università rappresenta lo stereotipo della dimensione disincarnata dell'apprendimento-insegnamento. Non è sempre stato così. Negli ultimi anni però è andato affermandosi un fenomeno descritto come *contemplative turn* (Ergas, Hadar, 2023), la svolta contemplativa, ovvero la montante presenza di pratiche meditative nella società occidentale in generale e nei sistemi educativi in particolare. Tali pratiche hanno iniziato da poco ad affacciarsi anche nel mondo universitario, dopo essersi già introdotte nel mondo scolastico negli anni Duemila, e nel mondo della formazione aziendale negli anni Novanta. Solitamente, le pratiche mente-corpo e meditative vengono introdotte negli ambiti educativi soprattutto con la funzione preventiva e di sviluppo della consapevolezza riguardo ai temi del benessere, dello stress, e del burn-out. In generale, esse vengono impiegate nella promozione del benessere soggettivo soprattutto da un punto di visto salutistico, medico e psicologico. Non va però dimenticato che tali pratiche sono *pratiche del sé* – o *tecnologie del sé*, come le chiamava Michel Foucault (Martin et al., 1988) – ovvero pratiche da sempre intrinsecamente pedagogiche e votate alla formazione dell'identità e allo scrutinio di sé (Falaschi, 2017).

Le domande che vanno poste all'istituzione universitaria su questi temi, dunque, sono le seguenti: È fattibile e utile introdurre le pratiche meditative nella didattica universitaria? E se sì, come? L'università può essere il luogo in cui tali pratiche trovano accoglienza in maniera organica?

Alcuni – benché ancora pochi – studi si sono occupati di questo tema. Nell'ambito del recente aumento dell'utilizzo di pratiche meditative nell'istruzione universitaria, la *mindfulness meditation* si distingue come la pratica più studiata e implementata. Tuttavia, la maggior parte degli studi si è concentrata su interventi associati alla salute mentale. Poca attenzione è stata finora posta allo studio del potenziale impatto educativo che può derivare dalla mindfulness meditation e da altre pratiche meditative (Hammill et al., 2023).

In un recente studio sono stati analizzati i reports finali di un corso universitario intitolato «Mindfulness e educazione», a cui hanno partecipato 673 studenti di tre Facoltà di Scienze della Formazione tra il 2011 e il 2018 (Ergas e Hadar, 2023). Sono stati raccolti anche dei questionari retrospettivi. I risultati mostrano come, aldilà dei più comuni effetti, tra cui la riduzione dello stress percepito, molti studenti abbiano riconosciuto nella meditazione mindfulness una pratica educativa in grado di modificare la loro identità autobiografica (idem). Questo studio rimarca dunque un tema antico legato alle pratiche meditative, ovvero la loro funzione metacognitiva e di auto-riflessione che ben si accorda con gli obiettivi e i compiti olistici dell'istruzione universitaria.

In un altro studio (Oberski et al., 2015), gli autori spiegano come le pratiche contemplative consentano di migliorare la consapevolezza del "qui e ora", favorendo la dimensione dell'"essere e del vivere" al posto di quelle del "fare" e persino del "sapere". Secondo gli autori, queste pratiche hanno il potenziale di migliorare le dimensioni affettive dell'esperienza degli studenti e quindi di renderla più incarnata, più vicina al loro reale vissuto. Gli autori riportano come gli studenti e il personale accademico che hanno partecipato allo studio abbiano dichiarato benefici che riguardavano l'apprendimento e l'insegnamento nello specifico, ma anche dimensioni più ampie della loro vita personale. Inoltre, nel complesso, sia gli studenti che il personale si sono dimostrati entusiasti dell'innovazione e hanno chiesto di estendere l'offerta di questo tipo di pratiche in ambito universitario (idem).

Questi risultati sono confermati in via aneddotica anche dall'esperienza professionale dell'autore del presente articolo, il quale svolge da anni corsi universitari sul tema del benessere attraverso le pratiche mente-corpo (*embodied wellbeing*). Gli studenti hanno dimostrato grande interesse e gradimento per questo tipo di offerta formativa. Vale la pena sottolineare che da qualche anno questi corsi fanno parte dell'offerta didattica ufficiale dell'Università di Vienna e sono regolarmente inseriti nei piani didattici.

2. Dimensione sociale. Insegnare la qualità della vita all'università

Il benessere non è solo una questione individuale. Sempre più si va riconoscendo la sua natura sociale, economica e politica (Falaschi, 2017). Una tendenza molto interessante e stimolante proprio in questa direzione è quella legata al cosiddetto *Movimento per la Qualità della Vita* o *Movimento Oltre il PIL* (*Quality of Life Movement* e *Beyond GDP Movement*) (Nussbaum e Sen, 1993; Stiglitz et al., 2019; Stiglitz et al., 2009). È noto a tutti l'indice econometrico denominato *Prodotto Interno Lordo* (PIL) il quale, a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, ha segnato decenni di classifiche internazionali della ricchezza economica. Recentemente, i movimenti e le iniziative *Oltre il PIL* hanno iniziato a porre critiche di ordine etico, oltre che tecnico-statistico, al PIL, chiedendosi se il PIL sia in grado di misurare ciò che conta davvero nell'esistenza umana o non sia invece un indicatore molto preciso di un disvalore (Costanza et al., 2014; Öztürk et al., 2023). Seguendo questa via, i fautori del superamento della logica econometrica hanno iniziato a sviluppare nuove concezioni, teorie, indici e policies dedicate esplicitamente alla qualità della vita, ritenendo che questa, e non la mera logica economica, dovesse essere al centro dello sforzo comune per una società e una vita migliori (Costanza et al., 2014; Giovannini, 2018).

Anche qui la domanda da porsi è simile a quella precedente: è fattibile e auspicabile che l'università si occupi di questi movimenti? E se sì, come? Si può iniziare col dire che questi nuovi approcci potrebbero trovare posto facilmente nell'insegnamento disciplinare di molte facoltà universitarie, in quanto il tema della qualità della vita è tema al tempo stesso specifico ma anche trans-disciplinare. In particolare, alcuni aspetti che potrebbero essere trattati in molti corsi universitari sono, tra gli altri, i seguenti:

– storia e limiti del PIL, e ragioni del suo superamento;
– storia dei movimenti QoL;
– teorie e filosofie che informano i movimenti QoL;
– aspetti tecnici e statistici dei nuovi indici;
– possibile ruolo di metodologie di ricerca qualitative per lo studio della qualità della vita, a fianco del più comune approccio quantitativo.

Parimenti, oltre all'inserimento transdisciplinare di questi temi, si potrebbero progettare corsi specifici ad essi dedicati. Inoltre, i dipartimenti di scienze sociali e di scienze dell'educazione, ma anche i Centri universitari per la formazione degli insegnanti, potrebbero offrire eventi e percorsi formativi ad hoc per la diffusione alla comunità nell'ambito della terza missione. Anche qui, alcuni di argomenti da trattare sono i seguenti:

– promozione della consapevolezza circa i movimenti QoL;
– ricadute di questi movimenti sui piani formativi delle università;
– formazione degli insegnati e coinvolgimento delle scuole;
– produzione di materiale didattico ad hoc per target diversi (cittadinanza, studenti, insegnanti, settore economico etc.).

Qualunque sia la declinazione pratica che verrà scelta, l'obiettivo formativo fondamentale dovrebbe essere quello di introdurre questo tema alla coscienza degli studenti e della cittadinanza tutta, mostrando che vie alternative al PIL non solo sono possibili ma sono già in atto.

3. L'agency istituzionale dell'università nella promozione del benessere soggettivo e collettivo

Se è vero che l'università rappresenta ancora oggi il modello principe della didattica disincarnata, allora l'università può e deve ripartire dall'*insegnamento incarnato del benessere* per aggiornare la propria proposta formativa (Reavley, 2018; Spratt, 2017). Per operare in favore del benessere soggettivo così come di una visione più sistemica della qualità della vita, l'università deve saper sfruttare la propria agency istituzionale e sociale e rivestire il ruolo di *hub pedagogico* (*education hub*, Knight, 2011), ovvero perno centrale di reti di apprendimento e innovazione sociale, di intelligenze collettive spesso già presenti sul territorio o da creare ex novo (Francesconi, 2023).

Ancora oggi in Italia e non solo, il tema del benessere individuale e collettivo è incredibilmente relegato a posizioni secondarie, non al centro della formazione e della didattica universitaria, ed è spesso inteso nella dimensione medico-psicologica più che pedagogica. Vi sono già sul territorio nazionale alcune utili esperienze rivolte alla promozione del benessere soggettivo di studenti e staff accademico su temi specifici quali la prevenzione di stress e burnout, del miglioramento del benessere in ambito lavorativo, e del benessere organizzativo. Un esempio rinomato è il cosiddetto *Quality of Life at Work* (QoL@work). Questi approcci, però, rimangono limitati al benessere lavorativo e organizzativo a partire da una visione spesso medica o psicologica, talvolta patologizzante, che tende ad escludere o limitare quella pedagogica.

Serve un salto ulteriore, uno sforzo più concreto e coraggiosamente pedagogico. Il benessere va inteso come pieno sviluppo della persona umana, per riprendere le parole dell'Articolo 3 della Costituzione Italiana, e come obiettivo ultimo dell'esistenza umana, secondo quanto indicato da Aristotele con il concetto di *eudaimonia*. In questo articolo si sono indicate due vie principali che l'istituzione universitaria potrebbe e forse dovrebbe intraprendere con decisione.

Da una parte vi è la via della "dimensione micro" rappresentata dal benessere individuale che può essere coltivata, ad esempio, attraverso le pratiche corporee e meditative che la letteratura scientifica riconosce essere in grado di promuovere il benessere attraverso atti intenzionali di profonda riflessione esistenziale (De Simone, 2017). La natura pedagogica delle pratiche meditative ne prescrive l'impiego teso al raggiungimento di un benessere profondo e duraturo nel tempo.

Certamente, l'approccio "mordi e fuggi" al benessere psicofisico, anche attraverso la mindfulness, è dilagato nel mondo occidentale. Per definire questa sorta di deriva edonistica e utilitaristica delle pratiche

meditative, si è introdotto il concetto di *McMindfulness* a richiamare il pericolo che la colonizzazione occidentale di antiche pratiche orientali le riduca ad un "take away" dell'esperienza soggettiva del benessere, ad una fruizione estemporanea, puramente ludica e priva di vera motivazione personale. Le pratiche mente-corpo, se vissute nella maniera del *fast food* esperienziale, non lasciano traccia di sé nell'esistenza individuale. L'università deve porsi quale barriera a questa pericolosa deriva e farsi fonte di una vera e più profonda cultura del benessere aldilà di innamoramenti esotici ed estemporanei.

Dall'altra parte vi è poi la via della "dimensione macro", ovvero di uno sguardo ampio sulla dimensione socioeconomica, politica ed etica del benessere collettivo. In questo articolo si sono presentati brevemente i movimenti per la qualità della vita e Oltre il PIL ma altri esempi stanno nascendo e diffondendo, basti pensare ai movimenti sociali che emergono dal basso – FridaysForFuture tra gli altri – composti principalmente da giovani che lottano per un miglioramento concreto della qualità della vita e del benessere equo e sostenibile (Francesconi, 2021). Con approcci e linguaggi diversi, movimenti dall'alto e dal basso convergono sul comune obiettivo di pensare e realizzare una nuova etica per una vita migliore e più giusta.

L'università può percorrere con convinzione questa seconda via che, anzi, le è forse più congeniale rispetto alla prima. Facendo attenzione però a non far scadere l'insegnamento di questi temi nella sola e mera trattazione nozionistica e tecnica, ad esempio per quanto riguarda la costruzione degli indici statistici QoL. Gli aspetti tecnici degli indici QoL possono trovare spazio nei corsi universitari delle facoltà di economia, sociologia, e matematica. Tra l'altro, gli indici stessi svolgono una funzione fondamentale nelle fasi di valutazione e misurazione dei progressi raggiunti attraverso le varie iniziative per la qualità della vita, e possono avere un buon impatto mediatico.

L'università ha però il compito di non fermarsi ai tecnicismi. Essa deve andare fino in fondo, puntare al cuore sociale ed etico del cambio di paradigma in atto. Si tratta di mostrare agli studenti e anche allo staff accademico, oltre che alla cittadinanza, che questa tendenza esiste e sta avvenendo sotto i nostri occhi, e di stimolare in loro la discussione, la riflessione e, infine, anche l'azione. Infatti, la questione della qualità della vita è tutto tranne che una mera questione speculativa o da salotto. Essa va intesa come questione politica fondamentale sulla quale concentrare gli sforzi di tutti per ottenere risultati concreti. Su tutto ciò, l'università può e deve giocare un ruolo di rilievo come attore promotore e innovatore all'interno della società.

4. Conclusioni: Il compito nobile e antico dell'università

Di cosa dovrebbe occuparsi l'università? Quale dovrebbe essere la sua missione nella società contemporanea? Se seguiamo la nobile tradizione pedagogica di Wilhelm von Humboldt che ha informato di sé l'istituzione universitaria moderna, troviamo chiare indicazioni a riguardo: l'università si deve occupare della formazione globale, olistica dei cittadini, a fianco della loro formazione professionale tecnico-scientifica. Nella visione humboldtiana, l'università è chiamata a formare la coscienza critica di una società, a rinforzare la capacità di pensare un futuro migliore per tutti i cittadini. Essa deve occuparsi del progresso sociale e dunque di fornire gli strumenti tecnici, cognitivi, civici ed etici perché ciò sia possibile.

Serviranno senz'altro ulteriori studi circa l'impatto sul benessere soggettivo delle pratiche mente-corpo in università, incluse le modalità di integrazione di tali pratiche nella didattica universitaria e la loro sostenibilità anche organizzativa, logistica ed ergonomica. Temi di ulteriore interesse per la ricerca sono, ad esempio, la continuità e perseveranza degli studenti nelle pratiche meditative esperite in università a confronto con quelle esperite a casa, in palestra o in altro ambiente non accademico. A livello organizzativo, si dovrà comprendere se sia più utile l'inserimento di questi corsi in modo extra-curricolare oppure all'interno del percorso di studi ufficiale, il che aprirebbe il complicato tema della valutazione. Non va inoltre dimenticato il tema economico, molto spesso dirimente per le istituzioni universitarie, ovvero il finanziamento stabile e continuativo di corsi e iniziative di questo tipo. Se questi finanziamenti fossero disponibili solo nelle istituzioni già dotate di maggiori risorse, i divari esistenti potrebbero ulteriormente aggravarsi, separando vieppiù le università in grado di offrire una proposta formativa ben strutturata sul benessere da quelle non in grado di farlo oppure in grado solo di fornire interventi estemporanei e non sistemici (Reavley, 2018).

Ulteriori studi e iniziative serviranno anche per comprendere meglio le possibilità e modalità di trattazione dei movimenti per la qualità della vita in ambito universitario.

Affrontando di petto il tema urgente del benessere individuale e collettivo, l'università ha l'opportunità di riscoprire e rinverdire la propria nobile e storica missione di luogo per la formazione globale dell'individuo laddove la qualità della vita si situa al centro, e non in periferia dell'apprendimento, dell'insegnamento e della riflessione individuale e collettiva. È di una vera cultura del benessere che la società moderna sembra aver bisogno, non di un suo sbiadito feticcio, e su questo l'università è chiamata a dare risposte.

Riferimenti bibliografici

Costanza R., Kubiszewski I., Giovannini E. et al. (2014). Development: Time to leave GDP behind. *Nature,* 505(7483), 283-285.

De Simone M. R. (2017). Il benessere come bene comune: la pedagogia contemplativa promotrice di "capabilità". *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, *7*(2), 275-284.

Ergas O., Hadar L.L. (2023). Does mindfulness belong in higher education? – An eight year research of students' experiences. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 359-377. DOI: 10.1080/14681366.2021.1906307

Falaschi E. (2017). Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico. *Studi sulla formazione*, 20, 95-118.

Francesconi D. (2023). La pedagogia sistemica tra intelligenze collettive e reti onlife per lo sviluppo sostenibile. *Pedagogia Oggi*, *21*(2), 148-154.

Francesconi D. (2021). Reti enattive, sviluppo sostenibile e impegno civico. Il caso di FridaysForFuture. *Pedagogia Oggi*, *19*(2), 116-123.

Francesconi D. (2018). Eudaimonic well-being and education. In K. Galvin (ed.), *Routledge Handbook of Well-Being* (pp. 317-323). Routledge.

Francesconi D., Tarozzi M., Bykachev K., Välimäki T., Turunen H., Simovska V. (2023). Quality of life movement: Historical overview of the policies and challenges for the future of education. *Policy Futures in Education*, 21(8), 868-885.

Giovannini E. (2018) *L'utopia Sostenibile*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli Spa.

Hammill J., Nguyen T., Henderson F. (2023). The impact of mindfulness interventions in higher education to enhance engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 47(5), 619-632. DOI: 10.1080/0309877X.2023.2175652

Knight J. (2011). Education Hubs: A Fad, a Brand, an Innovation? *Journal of Studies in International Education*, 15(3): 221-240. https://doi.org/10.1177/1028315311398046

Martin L.H., Gutman H., Hutton P.H. (Eds.) (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*, University of Massachusetts Press.

Nussbaum M, Sen A., (eds.) (1993). *The Quality of Life*. Oxford: Oxford University Press.

Oberski I., Murray S., Goldblatt J., DePlacido C. (2015). Contemplation & Mindfulness in Higher Education. In Layne P., Lake P. (Eds.) *Global Innovation of Teaching and Learning in Higher Education. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*, vol 11. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10482-9_19

Öztürk N., Francesconi D., Agostini E. (2023). Pädagogik(en) des guten Lebens im Zeichen der Zeit. *Zeitschrift für Praktische Philosophie*, *10*(1).

Reavley N. J. (2018). Mindfulness training in higher education students. *The Lancet Public Health*, *3*(2), e55-e56. DOI: https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30241-4

Spratt J. (2017). *Wellbeing, Equity and Education: A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools*. Cham: Springer.

Stiglitz J., Fitoussi J., Durand M. (2019) *Measuring What Counts: The Global Movement for Well-Being*. New York: The New Press.

Stiglitz J., Sen A., Fitoussi J. P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. Paris: CMEPSP.

Il service-learning come pratica trasformativa nella pedagogia universitaria e i suoi effetti sul benessere degli studenti

Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well being

Emanuele Serrelli
Assistant Professor of General and Social Pedagogy | Catholic University of the Sacred Heart | emanuele.serrelli@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Serrelli, E. (2024). Service-learning as a transformative practice in university pedagogy and its effects on students' well being. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 95-102. https://doi.org/10.7346/PO-012024-13

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-13

ABSTRACT

Service-learning is a specific educational approach based on community service, which promotes academic learning but also the personal and social growth of students. Well known in Higher Education, service-learning has a strong potential for transforming the University system at all levels (educational, organizational, cultural, and institutional). Particularly interesting is the relationship between service-learning and student well-being. While there is positive evidence regarding individual psychological well-being and comfort of experience, service-learning calls for shifting from "feeling good" to "doing good", from balance to dynamism and imbalance towards the other. These tensions, which are also crucial for the acquisition of competence, show even more clearly the revolutionary message of service-learning which, truly understood, can really transform universities in a human-centered direction.

Si definisce service-learning uno specifico approccio educativo basato sul servizio alla comunità, che promuove l'apprendimento accademico ma anche la crescita personale e sociale degli studenti. Oggetto di crescente attenzione in particolare nell'*Higher Education*, il service-learning ha un forte potenziale trasformativo dell'impianto universitario a tutti i livelli (didattico, organizzativo, culturale e identitario-istituzionale). Particolarmente interessante è il rapporto tra service-learning e *well-being* degli studenti. Mentre vi sono evidenze positive che riguardano il benessere psicologico individuale e il *comfort* dell'esperienza studentesca, il service-learning spinge a un decentramento dallo "star bene" al "fare del bene", dall'equilibrio al dinamismo e allo squilibrio verso l'altro. Queste tensioni, che sono cruciali anche per l'acquisizione di competenza, mostrano ancor più il messaggio rivoluzionario del service-learning che, se colto, può portare davvero a una trasformazione delle università in direzione human-centered.

Keywords: service-learning | university | pedagogy | well-being | transformative practices

Parole chiave: service-learning | università, pedagogia | benessere | pratiche trasformative

Received: March 2, 2024
Accepted: May 5, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Emanuele Serrelli, MANCA E-MAIL

1. Service-learning e *Higher Education*

Si definisce service-learning uno specifico approccio educativo basato sul servizio alla comunità, che promuove l'apprendimento accademico ma anche la crescita personale e sociale degli studenti. Nel service-learning gli studenti, con il supporto dell'istituzione scolastica e formativa, impiegano e sviluppano ulteriormente le conoscenze e abilità che stanno apprendendo nel percorso di studi, e le mettono al servizio dei bisogni reali e concreti della comunità. Il processo di service-learning si compone idealmente di diverse fasi (Fig. 1) nelle quali possono essere coinvolti in varia misura sia gli allievi sia la comunità locale destinataria del servizio. Il modello ideale prevede il massimo coinvolgimento di entrambi gli attori in ciascuna fase di lavoro.

Fig. 1: Fasi del processo di service-learning

Nell'Università (o meglio, nella *Higher Education*) il service-learning ha trovato sin dagli albori un contesto particolarmente favorevole, negli Stati Uniti ma anche in Europa e in Italia, dove le Università portano avanti il doppio ruolo di sviluppare da un lato la teoria e la ricerca sul service-learning, e di proporre dall'altro questo approccio pedagogico all'interno dei propri corsi e con i propri studenti (Hyseni Duraku & Nagavci, 2022). Non a caso sono nati la European Association for Service-Learning in Higher Education (EASLHE), la Rete Universitaria Italiana per il Service-Learning (UniSL), e altri network internazionali di Università come Uniservitate, il programma per la promozione del service learning nell'educazione superiore cattolica[1]. Queste iniziative mostrano come il service-learning sia ampiamente riconosciuto come componente essenziale dell'istruzione superiore, con molte Università che lo considerano ormai parte integrante della formazione dei propri studenti.

Oggi, la via trasformativa del service-learning acquisisce ancor più importanza alla luce di nuove sfide che si stanno rivelando e profilando, da un lato in conseguenza della veloce evoluzione del contesto socioeconomico globale nel quale le Università si trovano a esistere e a operare, dall'altro per il fallimento – o quantomeno per le deviazioni – rispetto al raggiungimento di obiettivi di tipo sociale che le Università si riconoscono e ricevono come mandato dalla società. È infatti sempre più statutaria per le Università la chiamata a promuovere, in aggiunta all'istruzione, benessere sociale, comunitario, personale, territoriale (Vischi, 2018). A fronte di questa missione, l'Università pare a volte concentrata su altro, frenata nel modificare i propri meccanismi di funzionamento e le priorità imposte da più istanze, e incapace di adottare con profondità una cultura e un approccio pedagogico adeguati. Con sempre più insistenza il mondo pedagogico e alcune agenzie internazionali come l'UNESCO sottolineano la necessità di un approccio basato sulla cura e sull'umanità per ripensare la formazione universitaria e creare un ambiente più inclusivo (UNESCO 2015; 2022). Il service-learning, inteso come approccio pedagogico e non come mera tecnica didattica, può contribuire fattivamente a un cambiamento positivo, per favorire la crescita e la realizzazione personale e comunitaria nell'ambiente accademico e oltre i suoi confini.

1 Si consultino le pagine web delle realtà citate: https://www.easlhe.eu/; https://eis.lumsa.it/internazionalizzazione/reti-di-service-learning; https://www.uniservitate.org/; visitate l'ultima volta il 1.01.2024.

2. I benefici del service-learning

L'integrazione del service-learning nella didattica universitaria offre numerosi benefici non solo agli studenti e alla comunità, ma anche ai docenti e alla stessa istituzione. Inoltre, tale integrazione promuove un dialogo aperto e collaborativo tra l'Università e la comunità, contribuendo a creare partnership positive e generative.

Sulle comunità destinatarie del servizio, il service-learning dimostra di avere impatti positivi, contribuendo a risolvere problemi locali, a promuovere la partecipazione civica e a favorire lo sviluppo sostenibile (Reeb, Folger, 2023). Sono ormai moltissime le esperienze di organizzazioni territoriali, enti benèfici e istituzioni che si sono avvalsi della collaborazione con istituzioni accademiche per implementare progetti che rispondono a bisogni reali della comunità (Butcher et al., 2003).

Non molti studi si concentrano sui docenti che nella propria didattica propongono il service-learning; tuttavia, l'impatto sugli insegnanti è indubbio, e a questo riguardo è opportuno guardare alle esperienze di service-learning proposte agli insegnanti in formazione (Cadei, Serrelli, 2021). Il coinvolgimento dei docenti nel service-learning porta loro benefici tangibili in termini di sviluppo professionale, riflessione sulla pratica educativa e arricchimento della propria identità professionale. Ciò naturalmente si ripercuote sulla qualità formativa ed educativa complessiva.

Giungendo infine agli studenti, il service-learning offre opportunità di apprendimento significativo, di crescita personale e professionale, nonché di sviluppo di abilità sociali e civiche. In letteratura abbondano evidenze dei benefici che il service-learning apporta agli studenti (Astin et al., 2006), categorizzati e concettualizzati in vari modi che a titolo esemplificativo potremmo schematizzare come segue:

1. *Sviluppo di abilità e di competenza*: gli studenti che svolgono service-learning hanno l'opportunità di sviluppare leadership, comunicazione, problem solving e collaborazione.
2. *Coinvolgimento nella comunità*: il service-learning permette agli studenti di mettere in pratica ciò che vanno apprendendo con lo studio accademico e di contribuire attivamente al miglioramento della comunità locale.
3. *Incremento dell'empatia e della consapevolezza sociale*: partecipando al service-learning gli studenti hanno la possibilità di entrare in contatto con realtà diverse dalla propria e di imparare ad apprezzare le differenze e le sfide che gli altri affrontano.
4. *Miglioramento del senso di appartenenza e della fiducia in sé stessi*: il service-learning può aiutare gli studenti a sentirsi parte di qualcosa di più grande di loro stessi e a costruire fiducia nelle proprie capacità.
5. *Esperienza pratica*: il service-learning offre agli studenti la possibilità di acquisire esperienza pratica in un ambiente reale, permettendo loro di applicare le conoscenze teoriche acquisite.
6. *Miglioramento delle prospettive di carriera*: il service-learning può aiutare gli studenti a sviluppare visioni più chiare del proprio orientamento e a costruire una rete di contatti che possono essere utili per trovare lavoro dopo la laurea.

Non a caso, con il passare degli anni, il service-learning è diventato sempre più popolare come strumento per promuovere l'educazione esperienziale e lo sviluppo del senso civico. L'approccio ha dimostrato di essere efficace nel migliorare il coinvolgimento degli studenti, il rendimento accademico e il senso di responsabilità sociale. Numerose ricerche hanno dimostrato che gli studenti coinvolti in esperienze di service-learning hanno un rendimento accademico superiore, una maggiore motivazione e una maggiore consapevolezza dei problemi sociali (Brail, 2016).

Attraverso il service-learning, l'Università può quindi offrire un'esperienza formativa più completa e significativa, contribuendo alla formazione di cittadini consapevoli, responsabili e attivi nella società. La pratica continua a evolversi e adattarsi alle esigenze delle comunità e degli studenti, promuovendo un apprendimento più significativo e un impatto positivo sulla società.

3. Service-learning e benessere

Il service-learning è un'esperienza arricchente che può avere un impatto positivo sulla vita degli studenti, non soltanto dal punto di vista accademico ma anche da quello personale. Sotto questo punto di vista, è evidente come il service-learning possa in linea di principio avere impatti positivi sul *benessere* degli studenti che, coinvolgendosi in esso, possono dare un contributo concreto alla comunità e vedere gli effetti positivi del proprio impegno, consolidando così un senso di scopo e di realizzazione personale. Anche le sopracitate abilità sociali e di leadership promettono di migliorare l'autostima e la fiducia degli studenti nelle proprie capacità. L'interazione con persone diverse e la collaborazione con altri per raggiungere un obiettivo comune può alimentare un senso di appartenenza e di connessione, contribuendo a ridurre il senso di isolamento e solitudine. Infine, partecipare a progetti di service-learning può anche essere un modo per gli studenti di trovare un equilibrio tra gli impegni accademici e le attività extracurricolari, favorendo il benessere generale e riducendo lo stress legato agli studi. In generale, il service-learning può contribuire a migliorare il benessere emotivo e psicologico degli studenti, offrendo loro l'opportunità di crescere personalmente e di sentirsi parte di qualcosa di più grande di loro stessi. Ecco perché il service-learning è riconosciuto come potente strumento educativo per promuovere l'engagement degli studenti, lo sviluppo delle competenze trasversali e la responsabilità sociale.

È necessario, tuttavia, effettuare un approfondimento del rapporto sussistente tra service-learning e *well-being* degli studenti, giacché se da una parte nel valutare il benessere si utilizzano spesso criteri di tipo psicologico, individuale, e legato al *comfort*, dall'altra non è detto che questi stessi criteri siano adatti a rilevare il tipo di benessere generato da un'esperienza di service-learning. Un benessere di tipo psicologico, individuale, e legato al *comfort* è davvero quello da associare al service-learning? O non si dovrà piuttosto ampliare e trasformare la nozione di benessere considerandone altri aspetti: sociali, collettivi e legati a situazioni spesso *non* confortevoli (Biesta, 2017)?

In letteratura troviamo, applicate a esperienze di service-learning, varie misure del benessere.

Il benessere *psicologico e mentale* è frequentemente considerato con la massima attenzione (Sperduti, Smelzer, 2023; Flanagan, Bundick, 2011) e specificato in vari modi. Sperduti e Smeltzer, discutendo l'aumento di problemi di salute mentale tra gli studenti della loro università canadese, individuano l'influenza negativa dello stress sul percorso di studi (riportata da due terzi degli studenti) e l'alta percentuale di studenti che utilizzano servizi di salute mentale. Fonti di stress sono ad esempio problemi economici, relazioni interpersonali, carico di lavoro, e ansie peculiari dei momenti di passaggio (inizio e fine percorso). Flanagan e Bundick (2011) riportano che in adolescenza e giovinezza sono indicatori di benessere psichico l'ottimismo, il senso di auto-efficacia e la speranza.

Finley (2016), nel contesto di un grande programma di assessment della relazione tra apprendimento "civilmente impegnato" e benessere, considera indicatori del benessere degli studenti la fiducia in sé stessi, il senso di auto-efficacia, la sensazione di avere uno scopo (*purpose*), l'accettazione di sé. Particolarmente interessante e operativo è il costrutto, anch'esso considerato da Finley, di *flourishing*, fioritura della persona (Keyes, 2002), che combina diverse dimensioni e scale del benessere soggettivo e che si oppone al *languishing*, il languire, situazione mentale a rischio di degenerare in depressioni maggiori.

Secondo un'approfondita review di Ribeiro-Silva et al. (2022), il benessere degli studenti può essere misurato guardando ai loro risultati accademici e alla loro vita fisica, emotiva e) sociale. Nel loro lavoro questi autori riportano una mappa di teorie del benessere, alcune soggettive (basate su ciò che è intrinsicamente buono per la persona) altre oggettive (basate su elementi strumentali). Nella prima tipologia troviamo l'edonismo, la teoria della realizzazione (*fulfillment*) e quella della soddisfazione (*life satisfaction*); nella seconda troviamo teorie di tipo politico e sociale. Attraverso la loro review gli autori sostengono che nei contesti di istruzione accademica sarebbe appropriata una teoria che combinasse in maniera coerente i due aspetti (intrinseco e strumentale, soggettivo e oggettivo).

Il benessere *psicosociale* si riferisce alle caratteristiche di salute mentale positiva misurate in base allo scopo nella vita, al sostegno sociale relazioni (McElwain et al., 2016), sentimenti di efficacia e ottimismo per il futuro (Checkoway, 2011) e si lega ad altri aspetti indagati da alcuni autori come quello *spirituale* (Pong, 2023).

Altri aspetti più specifici del benessere esaminati in letteratura sono comportamenti sani legati all'alcol, uso del tabacco, uso di sostanze, esercizio fisico e riduzione dello stress (Nicotera, Brewer, Veeh, 2015),

ma anche la salute, la capacità cognitiva, le strutture accademiche e il funzionamento socio-emotivo. Tutte queste specificazioni erano già presenti *in nuce* in un lavoro classico sul benessere soggettivo (Andrews, Robinson, 1991) che elaborò una misura globale del benessere che valutava la "felicità complessiva" e la "soddisfazione nella vita". E sebbene le aree menzionate si riferiscano al costrutto complessivo del benessere, ciascuna ne rappresenta solo un aspetto. Tutte possono essere influenzate positivamente dalla partecipazione a iniziative di service-learning (Whillans et al., 2016) e sono positivamente correlate con relazioni e responsabilità rispetto a situazioni di libertà e indipendenza da legami

Tra le molte dimensioni del benessere considerate in letteratura, sarà opportuno discernere quelle che si sposano realmente con la filosofia, la pedagogia, gli obiettivi del service-learning, per fare di esso una valutazione pertinente e appropriata.

Innanzitutto, nel service-learning il *benessere sociale* prevale senz'altro sul benessere psicologico del singolo e del gruppo dei *learners*, non perché il primo abbia in senso assoluto più importanza del secondo, ma per forti ragioni metodologiche e pedagogiche: è il benessere *della comunità* quello ricercato dal service-learning, ed è il focus sul bisogno *dell'altro* a motivare e ad alimentare tutto il processo; solo di risulta, come effetto collaterale non scontato, e non necessariamente con continuità, si può generare una qualche forma di benessere psicologico individuale negli studenti partecipanti. Vi possono essere momenti di difficoltà, smarrimento, scoraggiamento, paura, disagio, fastidio e così via, tutte qualità dell'esperienza che non vengono normalmente associate al benessere, ma che il service-learning contrariamente ad altri approcci pedagogici non cerca di nascondere, anzi valorizza attraverso la riflessività. Saranno piuttosto l'impegno civile e le disposizioni democratiche acquisite ad avere un impatto di lungo periodo sul well-being della persona (Berezowitz et al., 2017).

Il bene dell'altro ricercato nel service-learning non è necessariamente legato al *comfort*, anzi, chi partecipa al service-learning deve trovarsi *fuori* dalla propria *comfort zone*, deve restarne squilibrato per attivare una carica sociale di urgenza e di sollecitudine per le situazioni di bisogno che lo circondano. Naturalmente non è il *discomfort* che il service-learning cerca; ma senz'altro si potrebbe dire che esso mira a indurre nello studente un *decentramento* da sé. Il riflettore non è acceso sul benessere individuale ma sul benessere collettivo, e sul "bene comune" (Aláez et al., 2022). Se di *well-being* si vuole parlare a proposito di service-learning, bisognerà mantenere questo "stare bene" saldamente legato al "fare del bene" (*doing good*). Vi è anche da considerare, come sostenuto da Sperduti e Smeltzer (2023), che le attività di service-learning dovranno essere accompagnate da un adeguato supporto che permetta alle studentesse e agli studenti di elaborare anche le situazioni di difficoltà e di malessere, e presentate non soltanto nei loro aspetti puramente positivi ma anche in quelli più potenzialmente complessi e difficoltosi.

Si pensi a come tutto ciò possa sfidare (e forse confliggere con) le modalità di auto-valutazione dell'istituzione stessa, che al criterio del "gradimento" e del "comfort" percepito dagli studenti dovrebbe paradossalmente legare anche la carica sociale ad essi impressa, la spinta ad attivarsi, a responsabilizzarsi, ad "agire per". Tutto ciò è tra l'altro, secondo alcune prospettive (Serrelli, 2024), dimensione essenziale della competenza.

4. Service-learning e trasformazione dell'Università

Coinvolgendo tutti gli attori-chiave e promuovendo una cultura del servizio e della cittadinanza attiva, l'Università può divenire un attore generativo nel territorio, contribuendo al benessere e alla crescita delle comunità in cui essa è inserita. Per garantire la sostenibilità e l'efficacia del service-learning nel tempo è, però, necessaria una sua *istituzionalizzazione* (Furco, 2007, 2010).

Il service-learning induce innanzitutto una trasformazione profonda della *didattica* universitaria. Per generare, approfondire e documentare l'apprendimento in modo significativo, ad esempio, è necessaria l'introduzione sistematica di pratiche riflessive come la scrittura di un diario personale, momenti di pausa per riflettere durante l'attività, strumenti di condivisione di idee e brainstorming (Serrelli, 2023a). Modelli come DEAL (*Describe, Examine, and Articulate Learning*) forniscono una struttura per la riflessione che include la descrizione dell'esperienza, l'analisi e l'articolazione dell'apprendimento (Ash, Clayton, 2009). Queste pratiche riflessive sono fondamentali anche per la comunicazione pubblica dell'esperienza e per il

coinvolgimento della comunità.

Il service-learning richiede e stimola anche una trasformazione più generale dell'*organizzazione* e dell'*immagine* dell'istituzione stessa, nonché dei rapporti con la comunità e il territorio circostante (Bornatici, 2020).

Il coinvolgimento dei *docenti* e della *comunità* universitaria, insieme alla valorizzazione della collaborazione con il territorio, sono cruciali per il successo del service-learning e per la crescita all'interno dell'Università di una vera e propria cultura dell'impegno civico e sociale. Questo approccio trasformativo multi-livello (Cadei, Serrelli, 2023) non solo arricchisce l'esperienza formativa degli studenti, ma contribuisce a costruire una comunità universitaria più consapevole, inclusiva e orientata al bene comune.

5. Verso Università più "human-centered"

Nella società odierna – con i suoi cambiamenti tecnologici, socio-culturali e degli stili di vita – le Università possono davvero ambire, o forse assumersi la responsabilità, di essere un agente promotore di una cultura della formazione connessa al benessere sociale, proponendo nuovi modelli educativi e organizzativi improntati alla cura e all'umanità delle persone e delle relazioni.

Per incorporare davvero questi obiettivi e perseguirli con successo, tuttavia, le Università devono coinvolgere tutte le loro funzioni – dalla *governance* all'accoglienza degli studenti, alla valorizzazione dei talenti –, adottare nuovi modelli didattici, valutativi e di formazione anche del docente universitario, e costruire percorsi educativi inclusivi e sostenibili (Cadei, Serrelli, 2023).

La pedagogia del service-learning, disponibile e in crescente diffusione da molti decenni, assume oggi una rilevanza ancora maggiore e forse inedita. L'origine del service-learning e il suo sviluppo possono essere considerati una risposta alle sfide dell'educazione contemporanea, che richiede un approccio più integrato e interdisciplinare per preparare gli studenti a diventare cittadini attivi e consapevoli. Grazie alla sua capacità di combinare l'apprendimento accademico con il servizio alla comunità, il service-learning si presenta come risorsa preziosa per promuovere la formazione di individui capaci di affrontare le sfide del mondo attuale in modo critico, creativo e solidale.

Il service-learning incrementa il benessere degli studenti? Dalle evidenze di ricerca la risposta sembrerebbe affermativa, tuttavia non è completamente coerente cercare di "misurare" l'efficacia del service-learning mediante la rilevazione di un benessere unicamente psicologico, individuale e basato sul *comfort* degli studenti. Al contrario, il service-learning semmai spinge a mettere in secondo piano una simile nozione di benessere per privilegiare dimensioni sociali, collettive, e "sbilancianti" che creino nei propri studenti e laureati un dinamismo e una vocazione sociale; questi elementi di forza sono, tra l'altro, dimensioni essenziali della competenza in tutti gli ambiti professionali e di vita (Serrelli, 2023a; 2023b) e sono quindi validi a tutti gli effetti come obiettivi educativi ultimi del sistema Universitario. Ecco che si dispiega sempre più il potenziale trasformativo del service-learning, il suo portato esigente, ma anche il suo significato più profondo che rimanda a una formazione centrata sull'umano.

Riferimenti bibliografici

Aláez M., Díaz-Iso A., Eizaguirre A., García-Feijoo M. (2022). Bridging Generation Gaps Through Service-Learning in Higher Education: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 7, DOI 10.3389/feduc.2022.841482.

Andrews F.M., Robinson J.P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. Robinson, P. Shaver, L. Wrightsman, *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. New York: Academic Press.

Ash S.L., Clayton P. (2009). Documenting learning: The power of critical re- flection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1(1), 25-48.

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Misa K., Anderson J., Denson N., Jayakumar U., Saenz V., Yamamura E. (2006). *Understanding the Effects of Service-Learning: A Study of Students and Faculty*. Rapporto di The Higher Education Research Institute, Graduate School of Education and Information Studies, University of California, Los Angeles.

Berezowitz C., Pykett A., Faust V., Flanagan C. (2017). Well-being and student civic outcomes. In J.A. Hatcher, R.G. Bringle, T.W. Hahn, *Research on Student Civic Outcomes in Service Learning: Conceptual Frameworks and Methods*. Routledge. DOI 10.4324/9781003446774-10

Biesta G.J.J. (2017). *The Rediscovery of Teaching*, Taylor & Francis. Trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina, 2022.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service-learning*. Milano: Vita & Pensiero.

Brail S. (2016). Quantifying the value of service-learning: A comparison of grade achievement between service-learning and non-service-learning students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 148–157.

Butcher J., Howard P., Labone E., Bailey M., Groundwater Smith S., McFadden M., McMeniman M., Malone K., Martinez K. (2003). Teacher education, community service learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2): 109-124. DOI 10.1080/13598660301612

Cadei L., Serrelli E. (2021). "Imparare a servire": le potenzialità trasformative del service learning nella formazione degli insegnanti. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 1, 76-89.

Cadei L., Serrelli E. (2023). Il potenziale trasformativo del service-learning universitario: un'analisi multi-livello. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 23(2): 244-255. DOI 10.36253/form-14799.

Checkoway B. (2011). New perspectives on civic engagement and psychosocial well-being. *Liberal Education*, 97(2), 6-11.

Dvir N., Avissar I. (2014). Constructing a critical professional identity among teacher candidates during service-learning. *Professional Development in Education*, 40(3), 398-415. DOI 10.1080/19415257.2013.818573

Finley A. (2016). Well-being: An essential outcome for Higher Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 48(2), 14-19. DOI 10.1080/00091383.2016.1163163

Fiorin I. (2015). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.

Flanagan C., Bundick M. (2011). Civic engagement and psychosocial well-being in college students. *Liberal Education*, 97(2), 15-25.

Furco A. (2002). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6(1), 39-47.

Furco A. (2007). Institutionalising service-learning in higher education. In L. McIlrath, I. Labhrainn, *Higher Education and Civic Engagement: International Perspectives* (pp. 65-82). Burlington, VT: Ashgate.

Furco A. (2010). The engaged campus: Toward a comprehensive approach to public engagement. *British Journal of Educational Studies, 58*(4): 375–390. DOI 10.1080/00071005.2010.527656 (ver. 30.05.2023).

Hyseni Duraku Z., Nagavci M. (2022). Building upon service-learning in higher education: Lessons learned and future recommendations. *European Journal of Sustainable Development*, 11(1). DOI 10.14207/ejsd.2022.v11n1p175

Keyes C.L.M. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. Journal of Health and Social Behavior, 43(2), 207-22

McElwain A., Finnegan V., Whittaker A., Kerpelman J., Adler-Baeder F., Duke A. (2016). Evaluation and lessons learned from an undergraduate service learning course providing youth-focused relationship education. *Evaluation and Program Planning*, 58: 116-124. DOI 10.1016/j.evalprogplan.2016.06.002

Nicotera N., Brewer S. Veeh C. (2015). Civic activity and well-being among first-year college students. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1). DOI 10.37333/001c.21589

Pong H.K. (2023). Contributions of service learning to the development of university students' spiritual well-being and psychological health: a quasi-experimental study. *Journal of Beliefs and Values*, 44(3): 379–396. DOI 10.1080/13617672.2022.2133429

Reeb R.N., Folger S.F. (2023). Community outcomes of service learning: research and practice from a systems theory perspective. In P.H. Clayton, R.G. Bringle, J.A. Hatcher, *Research on Service Learning: Conceptual Frameworks and Assessment VOLUME 2B: Communities, Institutions, and Partnerships*. Routledge. DOI 10.4324/9781003446767-5

Ribeiro-Silva E., Amorim C., Aparicio-Herguedas J.L., Batista P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: a literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, DOI 10.3389/fpsyg.2022.844236

Serrelli E. (2023a). La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti axiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational Reflective Practices*, 1, 173-189. DOI 10.3280/erp1-2023oa15885

Serrelli E. (2023b). A research skill development framework for education professionals? *Pedagogia e Vita*, 81(2), 18-31.

Serrelli E. (2024). Volontari abili, orientati o competenti? Analisi concettuale e implicazioni pedagogiche. In L. Cadei, *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 79-111). Milano: Unicopli.

Sperduti V.R., Smeltzer S. (2023). Mental health and service-learning in the Canadian context. *International Journal for Research on Service-Learning and Community Engagement*, 10(1). DOI 10.37333/001c.66278

UNESCO (2015). *Rethinking Education: Toward a Global Common Good?*, Paris: UNESCO. Trad. it. *Ripensare l'educazione: verso un bene comune globale?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124

UNESCO (2022). *Reimagining our Futures Together: A New Social Contract for Education*, Paris: UNESCO. Trad. it. *Re-immaginare i nostri futuri insieme*, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita.

Vischi A. (2018). Terza missione dell'università tra Alta formazione e società dei diseguali. Alcune questioni critiche. *Educazione degli adulti / Adult Education*, 4(1), Marzo 2018.

Whillans A.V., Seider S.C., Chen L., Dwyer R.J., Novick S., Gramigna K.J., Mitchell B.A., Savalei V., Dickerson S.S., Dunn E.W. (2016). Does volunteering improve well-being? *Comprehensive Results in Social Psychology*, 1(1-3), 35-50. DOI 10.1080/23743603.2016.1273647

Lo strumento della supervisione pedagogica all'università: un laboratorio per potenziare le competenze socio-emotive dei futuri professionisti dell'educazione

The pedagogical supervision at the university: a workshop to enhance the socio-emotional skills of future education professionals

Irene Stanzione
Researcher Tenure Track | Department of Dynamic, Clinical, and Health Psychology | Sapienza University of Rome | irene.stanzione@uniroma1.it

Nicoletta Di Genova
Research fellow | Department of Human Sciences | University of Aquila | nicoletta.digenova@univaq.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Stanzione, I. & Di Genova, N. (2024).The pedagogical supervision at the university: a workshop to enhance the socio-emotional skills of future education professionals. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 103-111. https://doi.org/10.7346/PO-012024-14

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-14

ABSTRACT

Educators constantly engage in socio-emotional skills, as relationships involve experiences that require self-awareness and emotional regulation. It is essential to restore relevance to emotions through specific training within degree programs enabling educational professions. The "pedagogical supervision during internships" project, organized according to the Gestalt contact cycle model, guides students from self-awareness to emotional regulation, addressing emotional experiences during internships. Through laboratory meetings, students examine complex situations, identifying thoughts, emotions, and actions to find professionally effective solutions, bridging theory and practice to enhance reflection on action and achieve a profound individual transformation. Qualitative analysis of the content of the meetings has allowed the identification of needs, emerging themes, emotions, and professional resources for each phase of the gestalt contact cycle.

Il lavoro educativo è implicato costantemente nelle competenze socio-emotive, in ragione del fatto che la relazione è impregnata di vissuti che esigono autoconsapevolezza e regolazione emotiva. Risulta fondamentale restituire dignità alle emozioni attraverso una formazione specifica all'interno dei percorsi di laurea abilitanti alle professioni educative. Il progetto di "supervisione pedagogica al tirocinio", organizzato secondo il modello del ciclo di contatto gestaltico, guida gli studenti dall'autoconsapevolezza alla regolazione emotiva, affrontando i vissuti emotivi durante il tirocinio. Attraverso incontri laboratoriali, gli studenti esaminano situazioni complesse, identificando pensieri, emozioni e azioni per individuare soluzioni professionalmente efficaci mettendo in continuità teoria e pratica per implementare la riflessione sull'azione e arrivare a una trasformazione profonda del soggetto. L'analisi qualitativa dei contenuti degli incontri ha consentito di identificare, per ogni fase del ciclo di contatto gestaltico, bisogni, temi emergenti, emozioni e risorse professionali emerse.

Keywords: pedagogical supervision | socio-emotional skills | internships | well-being | contact cycle

Parole chiave: supervisione pedagogica | competenze socio-emotive | tirocinio | benessere | ciclo di contatto

Received: March 1, 2024
Accepted: May 3, 2024
Published: June 30, 2024

Credit author statement
Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici che ne condividono impianto e contenuti. In particolare, sono da attribuire a Irene Stanzione i paragrafi 1, 2 e 4 e a Nicoletta Di Genova i paragrafi 3, 5 e 6.

Corresponding Author:
Irene Stanzione, irene.stanzione@uniroma1.it

1. Il benessere professionale e le competenze socio-emotive

Nel panorama attuale, il tema del benessere è sempre più al centro delle agende politiche internazionali, diventando un vero e proprio obiettivo per lo sviluppo sostenibile. Quando si lavora per promuovere le condizioni di benessere non si può considerare l'individuo come un elemento isolato su cui poter intervenire direttamente ignorando il sistema nel quale è immerso.

Quest'ottica ecologica è applicabile ad ogni tipo di contesto nel quale si decide di intervenire, come ad esempio quello professionale e della formazione.

In particolare, rispetto alla formazione dell'educatore socio-pedagogico, figura rivitalizzata a partire dalla legge 205 del 2017, si sta andando in direzione di una cultura della cura, intesa come formazione permanente del professionista, superando definitivamente il modello epistemologico medico, sanitario e terapeutico di stampo positivista (Montanari, Costantini, 2021).

La formazione iniziale universitaria, tuttavia, deve garantire l'acquisizione di competenze di natura teorico-pratica, in modo da dotare questi professionisti di "saperi, competenze trasversali e dispositivi e modalità comunicative, osservative, interpretative, organizzative, progettuali, valutative" (ivi, p. 85), per rispondere in maniera efficace ai bisogni sociali emergenti, alle nuove sfide educative e contemporaneamente per promuovere il loro benessere professionale.

L'educatore, nel realizzare e stabilire una relazione educativa efficace, è chiamato a mantenere un giusto equilibrio tra lontananza e vicinanza emotivo-cognitiva (Scarzello, 2012), richiamando alcune competenze trasversali come quelle relative al sapere dei sentimenti (Iori, 2010) e all'intelligenza emotiva.

I primi autori a parlare di intelligenza emotiva, Peter Salovey e John D. Mayer (1990), misero a punto il modello a quattro rami, costituito da: percezione delle emozioni, facilitazione del pensiero, comprensione delle emozioni e gestione delle emozioni. Secondo la loro definizione, l'intelligenza emotiva è "un sottoinsieme dell'intelligenza sociale ed è la capacità di monitorare le emozioni proprie e altrui, discriminarle tra loro e utilizzare queste informazioni per guidare il pensiero e le azioni" (1990, p. 189). Il possesso dell'intelligenza emotiva determina la potenzialità di apprendere le competenze socio-emotive. In particolare, per competenza emotiva si intende la "capacità appresa, basata sull'intelligenza emotiva, che risulta in una prestazione professionale eccellente" (Goleman, 1998, p. 40). Queste competenze sono trasversali e applicabili a qualsiasi contesto professionale e lavorativo. Alcune di queste, riguardano aspetti maggiormente personali, come consapevolezza emotiva, fiducia in se stessi, autoregolazione, adattabilità, innovazione, ottimismo e impegno. Altre, invece, riguardano aspetti sociali, come comprensione degli altri, empatia, sfruttamento della diversità, assistenza, influenza, leadership, gestione del conflitto, collaborazione e lavoro in *team*. Da alcuni contributi emerge che l'insieme di queste competenze ha ricadute positive su diversi ambiti della vita di un individuo: dal successo scolastico e accademico (MacCann *et alii*, 2020), alla qualità delle relazioni interpersonali e al successo sociale (OECD, 2021).

Queste competenze sono altrettanto importanti per chi svolge un lavoro educativo in contesti diversi dalla scuola, ma ugualmente complessi e difficili. Occorre prevedere una formazione *ad hoc* sugli aspetti socio-emotivi legati alla professione educativa, per dotare questi professionisti del sostegno necessario a rendere la loro pratica educativa situata, intenzionale e coerentemente progettata. Inoltre, nello scenario attuale, i contesti educativi si ispessiscono di nuovi elementi di criticità e bisogni educativi inediti, rendendo il lavoro sempre più complesso. Oltretutto, il lavoro educativo si situa nella relazione ed è permeato da emozioni complesse e perturbanti, talvolta, molto difficili da gestire. Molto spesso gli educatori e i pedagogisti non sono formati e non possiedono competenze specifiche nella gestione dell'area del "saper essere", il sapere dei sentimenti, più volte, invece, citato nei contributi che descrivono le competenze che un educatore dovrebbe possedere (Iori, 2010; D'Amico, 2018).

Quella educativa è considerata una professione ad alto contenuto emotivo e chi opera in questo campo spesso è esposto a condizioni di stress legate al lavoro. Diversi contributi dimostrano come le competenze socio-emotive siano legate a un maggiore senso di benessere (Wang, 2020) e soddisfazione lavorativa, proteggendo i lavoratori dall'esaurimento emotivo, dallo stress lavoro-correlato e dal *burnout* (Stankovska *et alii*, 2018; D'Amico *et alii*, 2020; Kant, Shanker, 2021). I professionisti dell'educazione devono dotarsi di queste competenze fondamentali che li aiutino nello svolgimento della pratica educativa e che si configurano come un fattore di protezione al benessere psicologico (Boffo, 2020; Salerno, 2021).

Lo sviluppo delle competenze professionali, tuttavia, deve essere inserito primariamente come obiettivo

formativo all'interno dei percorsi universitari, attraverso lo sviluppo di corsi dedicati e/o laboratori teorico-pratici (Antikeyeva *et alii*, 2021; Sposetti *et alii*, 2022). A tal proposito, dai risultati di una recente indagine (Stanzione, Szpunar, 2022) sui bisogni formativi degli studenti e delle studentesse dei corsi di laurea pedagogici dell'Università di Roma La Sapienza, emerge il ruolo positivo che ricopre il tirocinio nell'acquisizione delle competenze socio-emotive, dato che conferma la tesi per cui il tirocinio si configura come un momento fondamentale nella formazione del professionista dell'educazione. Tuttavia, dall'analisi tematica delle domande aperte, gli studenti in formazione richiedono un supporto più specifico, contestualmente allo svolgimento della loro esperienza di tirocinio, per curare gli aspetti emotivi legati alla professione e implementare le loro competenze riflessive ed emotive. Infatti, dallo studio, emerge anche che l'intelligenza emotiva non aumenta al crescere degli anni universitari, ma che necessiti di una formazione dedicata. Pertanto, risulta essenziale incrementare la qualità dell'esperienza formativa del tirocinio, integrandola con una riflessione guidata sulla pratica educativa, in modo da trasformare l'esperienza in apprendimenti utili e spendibili nel mondo del lavoro.

2. La supervisione pedagogica come strumento di crescita e benessere professionale

Tra i diversi interventi che possono essere scelti per migliorare il benessere e accrescere le competenze professionali, incluse quelle socio-emotive, rientra lo strumento della supervisione pedagogica (Olivieri, 2020). Questo tipo di intervento non è solo una pratica ordinaria (Oggionni, 2013), ma ha lo scopo di leggere, analizzare e supportare i processi lavorativi critici, al fine di elevare la consapevolezza e le capacità dell'organizzazione nel suo complesso. Si configura come strumento professionalizzante, meta-riflessivo e dialogico per sostenere il professionista e per costruire le basi teoriche delle prassi educative attraverso la riflessione, il miglioramento delle competenze e il confronto con i colleghi (Ferrante, Sartori, 2012). È una pratica consulenziale, che tenendo insieme la dimensione formativa e professionale, si propone di monitorare il lavoro dei professionisti, attraverso una riflessione costruttiva attorno alle prassi educative, avvalendosi della dimensione del gruppo quale elemento facilitante a tale scopo. La predisposizione di questi spazi assume un'importanza fondamentale nel potenziare le competenze professionali, sia a livello individuale che collettivo. Questo non solo facilita la convergenza e l'interconnessione delle competenze, ma anche il miglioramento dell'osservazione, dell'analisi e della valutazione di prassi lavorative consolidate. La predisposizione di spazi di riflessione e meta-riflessione non deve essere sottovalutata già durante la formazione universitaria, in quanto questi spazi svolgono un ruolo fondamentale nella promozione del benessere (Buccolo, 2020) e nella costruzione dell'identità pedagogica, nel processo di *empowerment* e autorealizzazione professionale (Salerni, Szpunar, 2019).

Diversi studi sottolineano l'impatto positivo della supervisione su alcuni *outcome* nel lavoro sociale, come la soddisfazione lavorativa, il *work engagement*, l'autoefficacia lavorativa, le competenze professionali e il funzionamento riflessivo (Frosh *et alii,* 2018; Tu *et alii*, 2023). Nello studio di Cadei e colleghi (2021) viene evidenziato come il lavoro educativo e sociale presenta un elevato livello di coinvolgimento interpersonale e un alto rischio di *burnout*, indicando nella supervisione una delle pratiche eleggibili per sostenere i lavoratori e fornire occasioni di riflessione condivisa. A tal proposito, altri studi, dimostrano il ruolo della supervisione nella riduzione di alcuni *outcome* negativi legati al lavoro sociale, come lo stress lavorativo, il *burnout*, l'ansia e la depressione lavorativa, il turnover del personale (Mor Barak *et alii,* 2009; Carpenter *et alii*, 2012). Data l'efficacia di questo strumento, in termini di benessere e di crescita professionale dei lavoratori che operano nel settore sociale, alcuni studi suggeriscono di dare priorità allo sviluppo professionale per promuovere l'apprendimento organizzativo (Vito, 2015), implementando modelli di supervisione basati empiricamente, in modo da poterne valutare l'impatto (O'Donoghue, Tsui, 2015; Olivieri, 2024).

3. Potenziare l'intelligenza socio-emotiva attraverso il Ciclo di Contatto

Il laboratorio "La supervisione pedagogica al tirocinio come strumento per potenziare l'intelligenza socio-emotiva" si è svolto nei mesi di aprile e maggio 2023 e si è rivolto a studentesse e studenti dei corsi di

laurea pedagogici che stavano svolgendo le attività di tirocinio. L'adesione al progetto è stata volontaria. Al laboratorio hanno partecipato 8 studenti, 1 maschio e 7 femmine. Del totale dei partecipanti, 2 studentesse appartengono al corso di laurea magistrale in Pedagogia e scienze dell'educazione e della formazione e i restanti 6 al corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione della Sapienza Università di Roma. Quasi la metà di loro già lavorava e due in particolare da molto tempo; pertanto, hanno preso in considerazione la loro esperienza lavorativa per le successive riflessioni.

Obiettivo generale del progetto è stato quello di fornire uno spazio sicuro, protetto e guidato di condivisione dell'esperienza di tirocinio, al fine di sviluppare aspetti personali rilevanti che vengono richiamati "in situazione" quando si lavora in contesti educativi:

– consapevolezza di sé e delle proprie emozioni, ovvero la capacità di identificare le emozioni nel momento in cui si presentano e comprendere come il proprio stato emotivo influenza il proprio agire;
– regolazione emotiva, ovvero la capacità di gestire le proprie emozioni, in particolar modo in situazioni di stress e tensione.

A partire dagli aspetti individuali, si è inteso influenzare positivamente anche l'ambito relazionale, in particolare la consapevolezza sociale. Quest'ultima è considerata una competenza cruciale per gestire le relazioni, implicando empatia, abilità sociali e la capacità di interpretare le emozioni altrui attraverso l'osservazione di segnali verbali e non verbali (Goleman, 1998).

Il laboratorio ha previsto quattro incontri a cadenza mensile o bisettimanale. Ogni incontro si è svolto in presenza, ha avuto la durata di due ore ed è stato audio-registrato.

Il percorso di supervisione al tirocinio è stato costruito a partire da un adattamento del modello del ciclo di contatto proposto dalla Teoria della Gestalt (Perls, Goodman, Hefferline, 1973); una struttura ricorsiva e dinamica per la progettazione e l'attuazione dei laboratori esperienziali che si è rivelato essere uno schema efficace per definire l'ordine temporale dei processi di contatto con le esperienze vissute e un mezzo per osservare i comportamenti e le percezioni emergenti nel momento presente (Burow, 1993). Tale ciclo si articola in quattro fasi:

1. Pre-contatto: identifica il momento nel quale i partecipanti esprimono sensazioni o bisogni iniziali, la percezione di una sfida, un bisogno di crescita professionale o una curiosità verso un nuovo argomento. La percezione di uno stimolo proveniente dall'ambiente suscita curiosità e consente di identificare i bisogni educativi.
2. Contatto o presa di contatto: in questa fase emergono gli interessi, i propositi e gli obiettivi; i partecipanti avviano un processo di esplorazione per l'azione e di interazione attiva con i contenuti proposti e nella relazione con il gruppo. Questo è il momento in cui si inizia a delineare un piano d'azione o una risposta alle sensazioni iniziali.
3. Contatto pieno o contatto finale: coincide con la fase in cui vengono messe in atto le azioni intraprese dai partecipanti per affrontare i bisogni o le sfide emersi. Questo momento rappresenta l'apice dell'esperienza di apprendimento, in cui si verifica una piena integrazione tra il soggetto e l'oggetto del bisogno, favorendo un'esperienza di apprendimento coesa e unificata. La condivisione di idee, la collaborazione e l'interazione dinamica tra i componenti del gruppo facilitano un'esperienza di apprendimento profonda, in cui percezione, emozione e azione si fondono nel "qui e ora".
4. Post-contatto: fasi di riflessione, valutazione e integrazione dell'esperienza. I partecipanti discutono ciò che hanno appreso, come intendono applicare le nuove conoscenze o competenze e la loro percezione di crescita personale o professionale. Momenti di sintesi, conclusioni tratte dalle attività o piani per il futuro.

La struttura del ciclo di contatto ha consentito di organizzare contestualmente il percorso nella sua interezza e i singoli incontri e ha permesso, inoltre, di mettere in continuità teoria e pratica per implementare la riflessione sull'azione, agendo sul bagaglio emozionale degli studenti coinvolti attraverso l'esame delle situazioni critiche sperimentate nei contesti professionali (Man Leung *et alii,* 2013).

La metodologia utilizzata per lo svolgimento degli incontri laboratoriali si è avvalsa del supporto di mezzi creativi quali la costruzione di artefatti e l'utilizzo di tecniche grafico-pittoriche. Questi mediatori

hanno permesso l'accesso a nuove prospettive percettive attraverso l'esperienza vissuta nell'atto creativo nel "qui ed ora" offrendo lo spunto per approfondire la consapevolezza dei propri vissuti e facilitando la discussione su tematiche più ampie legate all'esperienza di tirocinio. Inoltre, alla fine di ogni appuntamento e nell'ambito di uno degli incontri, è stato proposto ai partecipanti di impiegarsi in attività narrative relative all'esperienza di tirocinio (diario dei pensieri, episodio critico, narrazione guidata da domande stimolo, co-costruzione di una storia condivisa nel gruppo) con il triplice obiettivo di mantenere la continuità tra un incontro e l'altro, di lavorare sulle capacità riflessive dei futuri professionisti coinvolti nel percorso e di consentire loro di cogliere il significato profondo di questa esperienza, in un'ottica trasformativa (Mezirow, 2003). Il materiale prodotto è stato oggetto di discussione e condivisione nel corso degli incontri. Nel paragrafo successivo sarà presentata l'analisi qualitativa delle trascrizioni degli incontri per consentire una lettura più approfondita dei temi emersi durante lo svolgimento del laboratorio.

4. La metodologia di analisi degli incontri

I quattro incontri sono stati integralmente audio-registrati e trascritti tramite una trascrizione *verbatim* omettendo quindi parole di riempimento e balbettii, correggendo piccoli errori di grammatica e uso di espressioni dialettali (Pagani, 2020). Sulle trascrizioni è stata condotta un'analisi tematica riflessiva (Braun, Clarke, 2006; Pagani, 2020) del contenuto degli incontri seguendo un approccio metodologico deduttivo *theory-driven* (Mayring, 2004) basato sul modello del ciclo di contatto della Gestalt, trattato nel paragrafo precedente. Questo modello ha guidato l'analisi, permettendo di evidenziare aspetti specifici in ciascuna delle quattro fasi. Il processo di analisi del contenuto dei testi ha condotto alla creazione di un *codebook* specifico per ogni momento formativo (DeCuir-Gunby, Marshall, McCulloch, 2011).

Per ragioni di spazio non ci è possibile riportare l'intero sistema dei codici, pertanto, se ne descriveranno gli esiti attraverso una sintetica descrizione narrativa.

In questa fase preliminare di analisi dei dati si è scelto di tenere in considerazione il solo materiale audio-registrato dei quattro incontri, non sono inseriti nel corpus di dati i testi prodotti dai partecipanti ed è stata considerata solo la sintesi che ne hanno restituito al gruppo. Questo ha garantito di poter accedere a un dataset omogeneo. L'analisi è stata computer assistita tramite il Software MaxQda (Woolf, Silver, 2017).

5. Il ciclo di contatto come lente di Analisi del contenuto degli incontri

La codifica della trascrizione del primo incontro (pre-contatto) ha consentito di identificare i bisogni che sono stati contattati dai partecipanti in seguito alle sollecitazioni proposte dall'esperienza laboratoriale. Sono emersi sei temi, per ciascuno dei quali è riportato uno stralcio di testo significativo:

- la gestione delle emozioni: si tratta del bisogno più ricorrente negli interventi dei partecipanti e riguarda la capacità di saper gestire le emozioni quando si presentano: "vorrei comprendere come decodificare, gestire e rimodulare quello che avviene in me, che invece molte volte mi spiazza";
- la conoscenza/consapevolezza delle emozioni: riguarda la volontà di conoscere la propria vita interiore, conoscere le proprie emozioni e saper dare loro un nome: "la competenza lavorativa ed emotiva è quello che mi interessa di più di questo laboratorio";
- relazionarsi in maniera efficace con gli altri, saper gestire la relazione con l'utenza, con il coordinatore, con l'équipe e anche con altre figure professionali: "avrei bisogno di capire meglio come rapportarmi agli altri, tutti, nel senso le altre figure professionali con le quali mi sto interfacciano e i bambini tantissimo e le famiglie";
- implementare autostima e autoefficacia: bisogno di sentirsi auto-efficaci nello svolgimento del proprio lavoro e di aumentare il proprio livello di autostima per riuscire a perseverare, nonostante i possibili e inevitabili insuccessi: "vorrei imparare a fare da sola, a credere, a dirmi da sola 'l'ho fatto bene' senza bisogno che siano gli altri a farmi sentire meglio";

– possedere e abitare uno spazio di orientamento e sostegno alla propria pratica lavorativa, nel quale poter esprimere e condividere liberamente con un tutor di riferimento pensieri ed emozioni: "avere il tutor, comunque una persona che ti dà un feedback, positivo o negativo che sia. Eh, a me è mancato tantissimo ed è il motivo per il quale sono qui";
– separare la vita privata dalla vita professionale, sapersi dare un confine, saper aiutare l'altro, senza agganciarsi troppo, saper riconoscere l'influenza della propria storia personale e lasciarla il più possibile al di fuori del lavoro: "riuscire a dare una mano, senza entrare troppo in contatto. Cioè vorrei proprio separare le cose […]".

La fase del contatto o presa di contatto (secondo incontro) ha consentito di identificare tre macroaree tematiche individuate come problematiche nella pratica di tirocinio e verso le quali si ritiene necessario avviare il piano d'azione, per ogni tema è riportato uno stralcio di testo significativo:

– affrontare disagi o conflitti legati alla gerarchia e al ruolo: "queste maestre sono un po' chiuse, un po' severe. Stanno per i fatti loro, non vogliono che nessuno si intrometta nel loro lavoro, ecco. […] comunque io sono come loro. Perché devo essere esclusa quando posso benissimo lavorare, specialmente avendo a che fare io in primis con una bambina di cui mi devo occupare, che devo sostenere, perché devo stare in disparte?".
– potenziare il senso di auto-efficacia nel proprio intervento: "[…] io penso che sia davvero una grande risorsa sentirsi sicuri di sé in questo lavoro perché si trasmette ad una persona, io credo in quello che faccio, in quello che vorrei fare, ma sono talmente tanto traballante nel credere in me stessa che poi questo si riversa sul lavoro".
– lavorare sull'accettazione dell'errore e del fallimento: "se io intervengo e sbaglio, poi dopo mi sento molto in imbarazzo. Mi sembra una situazione imbarazzante […] dopo che avevo tutte queste aspettative no? quindi il pensiero era proprio spero che non debba intervenire così tanto e spero finisca subito così non serve il mio intervento che magari potrei fallire".

Nella fase del contatto pieno (terzo incontro), i partecipanti sono stati coinvolti in un'attività di narrazione cooperativa; è stato chiesto loro di scrivere una storia che contenesse gli episodi critici dell'esperienza di tirocinio emersi negli incontri precedenti legati attraverso un unico filo narrativo comune, la storia è stata raccontata dai partecipanti nel corso dell'incontro. Ne è emerso un racconto che descrive le avventure di un personaggio che intraprende un viaggio per conoscere sé stesso. Durante i suoi viaggi, affronta diverse sfide e ostacoli che lo portano a riflettere sulla propria vita e accrescere la consapevolezza di sé. Gli elementi della storia richiamano simbolicamente vissuti e situazioni che si possono incontrare nella vita professionale. Nell'analizzare il racconto è emersa una circolarità dei temi principali presenti nella struttura narrativa aderenti al ciclo di contatto, come mostrato in Fig. 1.

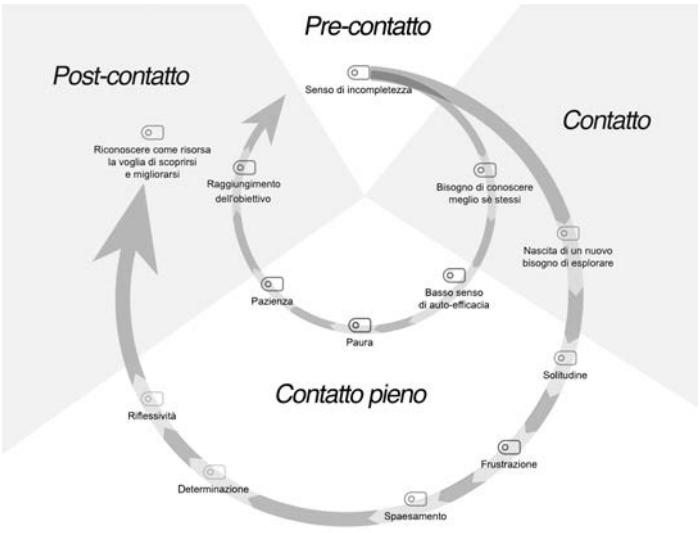


Fig. 1: Narrazione condivisa

Per sintetizzare quanto emerso nell'ultima fase di valutazione del percorso compiuto (quarto incontro), nella Fig. 2 sono rappresentati i codici delle risposte alla domanda "Cosa lasci e cosa prendi da questo percorso?".

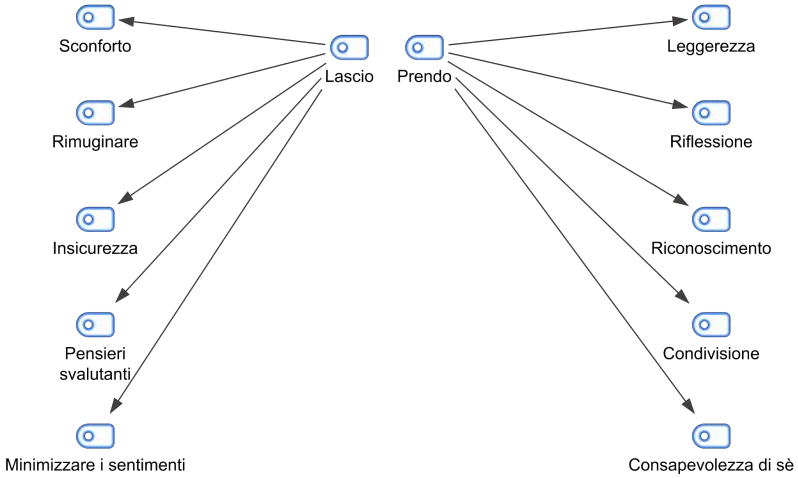


Fig. 2: Valutazione del percorso

L'aspetto più significativo emerso dai grafici e che consente di tracciare prime conclusioni sui dati si riferisce all'elemento trasformativo che ha caratterizzato l'esito del percorso laboratoriale, in quanto è evidente il processo ciclico che ha accompagnato i partecipanti nel passaggio da uno stato iniziale di contatto con il bisogno a una costruzione del sapere mediata dalla riflessione condivisa.

6. Conclusioni

Il percorso proposto ha fornito uno spazio sicuro, protetto e guidato di condivisione dell'esperienza di tirocinio agli studenti in formazione dei corsi di laurea pedagogici. La supervisione pedagogica rappresenta un mezzo essenziale per colmare il divario tra teoria e pratica, enfatizzando l'urgenza di riconoscere le competenze socio-emotive come parte integrante della formazione dei futuri professionisti dell'educazione. La restituzione dell'analisi del contenuto degli incontri evidenzia l'utilità dell'approccio adottato ma anche la necessità di implementare tali pratiche formative su scala più ampia, per garantire una preparazione adeguata agli educatori di domani, pronti a navigare le complessità emotive e relazionali del loro futuro ambiente lavorativo.

Nelle conclusioni relative all'esperienza, è importante riconoscere anche i limiti che ne derivano. In primo luogo, i risultati che abbiamo presentato rappresentano un primo "esperimento", quindi vanno considerati come preliminari e isolati. Ciò significa che, sebbene questi risultati offrano indicazioni preziose, ulteriori studi e ripetizioni risultano necessari per confermare le tendenze osservate e generalizzare le conclusioni di efficacia.

Un'altra considerazione riguarda il numero di partecipanti coinvolti nel nostro studio. Sebbene si potrebbe ritenere che un campione di piccole dimensioni rappresenti una limitazione, il numero massimo di partecipanti per questo tipo di supervisione non potrebbe essere molto superiore. Questo limite è dettato dalla natura stessa della supervisione, che richiede un'attenzione personalizzata e approfondita da parte dei supervisori.

Infine, un limite significativo è l'assenza di triangolazione dei dati. Non è stato ancora possibile in questa fase verificare i risultati delle trascrizioni degli incontri con i prodotti dei partecipanti, quali i loro diari dei pensieri, la scrittura dell'episodio critico e la relazione finale di tirocinio. Questa triangolazione avrebbe potuto fornire un quadro più completo del processo e dei risultati, contribuendo a validare ulte-

riormente le nostre conclusioni. Per queste ragioni, suggeriamo che studi futuri includano tali elementi per migliorare la robustezza e la validità delle conclusioni.

Queste ultime ricordano che, data la complessità del lavoro educativo e la moltiplicazione dei bisogni in questo campo, è necessario costruire nuovi spazi dedicati al supporto e al sostegno degli aspetti socio-emotivi legati alla professione. Lo strumento della supervisione, tuttavia, fatica ancora molto a entrare nella cultura pedagogica come spazio di sostegno essenziale per chi lavora in campo educativo (Oggionni, 2013). Pertanto, sarà necessario approfondire i benefici legati a questo strumento, in una comprensione più approfondita delle sue dinamiche costitutive. Questo percorso vuole far emergere la sua validità, al fine di facilitare il suo riconoscimento e la sua diffusione nella cultura dei contesti di lavoro educativi.

Riferimenti bibliografici

Antikeyeva S. *et alii* (2021). Formation of Psychological and Pedagogical Competencies of Social Workers through Professional Development Courses. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(4), 1858-1877.

Boffo V. (2020). La relazione educativa e le competenze dell'educatore. Una riflessione per la famiglia professionale. *Rivista italiana di educazione familiare*, *17*(2), 27-51.

Buccolo M. (2020). L'educatore emozionale e la promozione del ben–essere nei contesti di cura. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, *1*(1), 99-108.

Burow O.A (1993). *Gestaltpädagogik. Traningskonzepte und Wirkungen. Ein Handbuch*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101.

Cadei L., Serrelli E., Simeone D. (2021). Sustainability Practices in Working Contexts: Supervision, Collective Narrative, Generative Humour, and Professional Respect. *Sustainability, 13*(20), 11483.

Carpenter J. *et alii* (2012). *Effective supervision in social work and social care*. Bristol: Social Care Institute for Excellence.

D'Amico A. (2018). *Intelligenza emotiva e metaemotiva*. Bologna: Il Mulino.

D'Amico A., Geraci A., Tarantino C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske teme*, *29*(1), 63-84.

DeCuir-Gunby J.T., Marshall P.L., McCulloch A.W. (2011). Developing and using a codebook for the analysis of interview data: An example from a professional development research project. *Field methods*, *23*(2), 136-155.

Ferrante A., Sartori D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education sciences & society*, *3*(2).

Frosch C.A. *et alii* (2018). Impact of reflective supervision on early childhood interventionists' perceptions of self-efficacy, job satisfaction, and job stress. *Infant mental health journal, 39*(4), 385-395.

Goleman D. (1998). *Working with Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.

Iori V. (2010). Vita emotiva e formazione. *Education sciences & society, 1*(2).

Kant R., Shanker A. (2021). Relationship between Emotional Intelligence and Burnout: An Empirical Investigation of Teacher Educators. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(3), 966-975.

MacCann C. *et alii* (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, *146*(2), 150.

Man Leung G.S., Ki Leung T.Y., Tuen Ng M.L. (2013). An outcome study of gestalt-oriented growth workshops. *International Journal of Group Psychotherapy*, *63*(1):, 117-125.

Mayring P. (2004). Qualitative content analysis. *A companion to qualitative research*, *1*(2), 159-176.

Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.

Montanari M., Costantini M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38), 83-94.

Mor Barak M.E. *et alii* (2009). The impact of supervision on worker outcomes: A meta-analysis. *Social service review*, *83*(1), 3-32.

OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.

O'Donoghue K., Tsui M.S. (2015). Social work supervision research (1970-2010): The way we were and the way ahead. *The British Journal of Social Work*, *45*(2), 616-633.

Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Olivieri F. (2020). La supervisione dei professionisti socio-educativi: un modello integrato. *Lifelong Lifewide Learning*, *16*(36), 103-114.
Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento.* Roma: Carocci.
Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati. L'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Junior.
Perls F., Goodman P., Hefferline R.F. (1973). *Gestalt Therapy: Excitment and Growth in the Human Personality*. Penguin Books Limited.
Salerni A., Szpunar G. (2019). *Il professionista dell'educazione tra teoria e pratica*. Reggio Emilia: Junior.
Salerno V. (2021). Le emozioni nella relazione educativa. La teoria delle emozioni di M. Nussbaum. *Formazione & insegnamento*, *19*(1 Tome I), 98-112.
Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, *9*(3), 185-211.
Scarzello D. (2012). Il Diario emotivo dell'educatore: uno strumento di formazione per diventare "allenatori emotivi". *Psicologia e Scuola*, *24*, 50-57.
Sposetti P., Fioretti S., Szpunar G., Rionero M.G., Natalia M. (2022). Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori: Problemi, ricerche e prospettive. *Formazione & Insegnamento*, *2*, 144-157.
Stankovska G. *et alii* (2018). Emotional Intelligence, Test Anxiety and Academic Stress among University Students. *Bulgarian comparative education society*.
Stanzione I., Szpunar G. (2022). An exploratory study of perceptions of emotional intelligence among a sample of students in the education and training science degree program. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, *6*(1).
Tu B., Huang C., Sitar S., Wang Y. (2023). Supervision Effects on Negative Affect and Psychological Distress: Evidence from Social Workers in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(3), 1764.
Vito R. (2015). Leadership support of supervision in social work practice: Challenges and enablers to achieving success. *Canadian Social Work Review*, *32*(1), 151-165.
Wang Y. (2020). Relationship between emotional intelligence and mental health of college students. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, *29*(2), 1045.
Woolf N.H., Silver C. (2017). *Qualitative analysis using MAXQDA: The five-level QDATM method*. Routledge.

La valutazione tra pari per promuovere strategie collaborative: il punto di vista degli studenti

Peer assessment to improve the learning skills: the students' point of view

Rosa Vegliante
Researcher | Dep. of Human, Philosophical and Educational Sciences | University of Salerno | rvegliante@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Vegliante, R. (2024). Peer assessment to improve the learning skills: the students' point of view. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 112-122. https://doi.org/10.7346/PO-012024-15

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-15

ABSTRACT

The literature review reveals the effectiveness of didactic strategies to support collaborative learning, aimed at the development of students' assessment skills. This paper presents a didactic design model focused on peer feedback, structured on large numbers, organaized in groups and delivered in a blended way in the teaching of "Design of Educational Interventions" at the University of Salerno. A first part, dedicated to the bibliographical analysis on the peer review process, is followed by a second part aimed at describing the students'perception of the participatory evaluation practices and the social dynamics activated in the working groups. The results achieved are encouraging and highlight the opportunities and critical issues drawn from the methodological proposal providing, at the same time, design expedients.

Dalla disamina della letteratura di riferimento emerge l'efficacia di strategie didattiche incentrate sullo sviluppo di capacità valutative negli studenti a supporto dell'apprendimento collaborativo. Il contributo presenta un modello didattico progettuale incentrato sul peer feedback strutturato su grandi numeri, organizzati in gruppi, ed erogato in modalità blended nell'insegnamento di "Progettazione degli Interventi Educativi" dell'Università di Salerno. Ad una prima parte, dedicata alla ricognizione bibliografica sul processo di peer review, segue una seconda parte volta a descrivere la percezione degli studenti in merito alle pratiche di valutazione partecipata e alle dinamiche sociali attivate nei gruppi di lavoro. Le risultanze emerse sono incoraggianti ed evidenziano le opportunità e le criticità tratte dalla proposta metodologica fornendo, al contempo, accorgimenti progettuali.

Keywords: peer assessment | university | collaborative learning | social dynamics | students' perception

Parole chiave: valutazione tra pari | università | apprendimento collaborativo | dinamiche sociali | percezione degli studenti

Received: February 28, 2024
Accepted: April 15, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Rosa Vegliante, rvegliante@unisa.it

1. Premessa

Nell'ambito dell'*Higher Education,* sempre più influenzato dai rapidi cambiamenti socio-economico-culturali e in risposta alle richieste provenienti dal mercato del lavoro, risulta determinante adeguare la didattica alla domanda formativa. Tra le principali sfide educative si annovera il passaggio da un approccio culturale basato sulla mera trasmissione di conoscenze allo sviluppo di competenze utili per la vita. In tale transizione, si assiste a un'innovazione di metodi e strumenti didattico-valutativi in grado di supportare e sostenere la complessità dell'apprendimento (Coggi, Ricchiardi, 2020). L'affermarsi dei differenti modelli valutativi esprime un'importante evoluzione paradigmatica, spostando l'asse dalla valutazione dell'apprendimento (*assessment of learning*) con funzione sommativo-certificativa, centrata sul prodotto, alla valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*) di natura formativa, volta a fornire informazioni al docente e ai discenti per orientarli e supportarli nelle successive fasi di insegnamento-apprendimento (Black *et al.,* 2003; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013). Lungo la stessa scia si colloca la valutazione tra pari (*peer assessment*) che rappresenta un elemento cruciale nell'attivazione di dinamiche collaborative, specialmente se indirizzata al coinvolgimento diretto degli studenti nei momenti dedicati alla produzione del feedback (Topping, 1998; Li, Grion, 2019). Sull'efficacia del feedback nei contesti di apprendimento si è a lungo dibattuto, enfatizzandone il carattere regolativo a condizione che esso sia immediato, continuo, trasformativo e facilitato (Marzano, 2023).

In tal modo è possibile registrare l'impatto positivo del dispositivo valutativo (*feedback*) sui risultati di apprendimento, contribuendo ad aumentare la consapevolezza in riferimento alle azioni messe in atto e agli obiettivi da raggiungere. Secondo il paradigma cognitivista, il feedback dovrebbe fornire agli studenti informazioni in merito a dove stanno andando (*feed-up*), a come stanno procedendo (*feed-back*) e a quali dovrebbero essere i prossimi passi (*feed-forward*) (Hattie, Timperley, 2007). In un contesto collaborativo, ancorato ad una matrice socio-costruttivista e dominato da dinamiche sociali, si punta al feedback tra pari (*peer feedback*) per favorire l'apprendimento mediante l'adozione di pratiche valutative partecipative (Topping, 1998).

Quanto affermato può essere giustificato ricorrendo al frame teorizzato da Laurillard (2012) in cui il processo di insegnamento-apprendimento è ascrivibile all'interno di un *Conversational framework* (CFW), nel quale si generano quattro modelli di apprendimento. I primi due modelli riguardano la comunicazione e il modellamento in una situazione classica di insegnamento: il docente è deputato a trasferire contenuti/informazioni agli allievi/destinatari secondo un approccio unidirezionale. I secondi due modelli si incentrano sulle condizioni di comunicazione e modellamento che intercorrono tra i pari e il docente. In questo caso, si enfatizza il valore aggiunto derivato tanto dall'interscambio comunicativo tra docente e discenti, mediante feedback e domande stimolo, quanto dal flusso di interazioni verbali dominate dal protagonismo degli studenti. *Discussione*, *adattamento*, *interazione* e *riflessione*, secondo l'autrice, sono elementi caratterizzanti in una progettazione didattica efficace. Risulta, dunque, determinante predisporre un ambiente di apprendimento focalizzato sulla co-costruzione delle conoscenze.

In tale scenario, si inserisce il presente lavoro che se, da un lato, delinea i principi teorici alla base della progettazione didattica implementata, dall'altro restituisce la percezione degli studenti in merito all'attuazione di una valutazione alternativa, come strategia collaborativa, in un insegnamento universitario erogato in modalità *blended.*

2. Framework teorico

La valutazione tra pari (*peer assessment*) è una forma di *assessment for learning* che prevede il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo valutativo per fini migliorativi. Nel caso specifico, gli studenti sono chiamati a esaminare il prodotto o una performance di un pari, esprimendo il proprio giudizio di valore attraverso l'elaborazione di un feedback che scaturisce dal confronto tra il prodotto stesso e uno standard di qualità (Topping, 1998).

Tale pratica partecipativa consente allo studente di svolgere il doppio ruolo di valutatore e valutato e, al contempo, di affinare specifiche abilità rientranti nella competenza valutativa (*assessment literacy*). Nel

momento in cui gli studenti valutano la prestazione altrui esprimono un giudizio di valore in merito al prodotto, di contro quando ricevono il feedback da un pari attivano un processo di revisione. Sperimentare entrambi i ruoli ha delle ricadute significative sull'apprendimento e sul rendimento, oltre a comportare benefici nella comunicazione e nella collaborazione, trasferibili nelle future situazioni professionali (Li, Liu, Zhou, 2012; Liu, Li, 2014).

Pertanto il feedback, inteso nei termini di strumento a sostegno dell'apprendimento, contribuisce allo sviluppo e al consolidamento di specifiche conoscenze e abilità, intervenendo direttamente sulla prestazione dello studente. In tal senso il feedback si connota per essere formativo e, al contempo, rende trasparente l'apprendimento tanto agli studenti quanto ai docenti, evidenzia le criticità emerse nel processo di elaborazione del prodotto e fornisce dei suggerimenti trasferibili (Hughes, Smith, Creese, 2015).

Rispetto al *teacher feedback*, i vantaggi della strategia di *peer review* (Nicol, 2014) possono essere di seguito sintetizzati: riduzione dell'arco temporale che intercorre tra la performance e la restituzione del feedback; ricaduta positiva sull'apprendimento per l'implementazione di una processualità continua tra produzione, condivisione, negoziazione, riflessione e rielaborazione; adozione di un linguaggio più accessibile e comprensibile da parte degli studenti (Grion, Tino, 2018). Il *peer feedback* pone gli studenti dinanzi a una molteplicità di prospettive in quanto dall'attivazione del flusso dialogico emergono strutture interpretative plurime rispetto alla valutazione esclusiva fornita dal docente (MacArthur, Schwartz, Graham,1991; Boscolo, Ascorti, 2004; Graham, Perin, 2007).

In tale processualità, gli effetti positivi si riscontrano specialmente nella fase di elaborazione dei giudizi valutativi piuttosto che nella mera ricezione (Lundstrom, Baker, 2009; Ambrose et. al., 2010; Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Smith, 2017; Grion, Tino, 2018; Huisman *et al.*, 2018). La formulazione del feedback impegna il discente nell'analisi critica di un prodotto, nell'elaborazione/applicazione dei criteri valutativi e nello sviluppo di competenze cognitive e metacognitive (Truffelli, Rosa, 2019; Marzano, 2023). In tale frame, la valutazione è *as learning* giacché attiva processi riflessivi e trasformativi, generando nuove conoscenze dal confronto con le informazioni ricevute. Tali conoscenze consentono di reinterpretare il compito apportando delle modifiche o integrazioni sia in merito agli obiettivi interni sia alle strategie applicate (Nicol, 2018; Bevilacqua, 2023).

Dunque, la valutazione tra pari ha un impatto significativo sul rendimento delle prestazioni nel momento in cui è ascrivibile all'interno di un paradigma socio-costruttivista, ossia quando le pratiche di feedback sono supportate dal dialogo, dall'interazione sociale e dalla co-costruzione di significati (Ramon-Casas *et al.*, 2019; Sridharan, Boud, 2019; Winstone, Balloo, Carless, 2022).

La letteratura ci restituisce una serie di condizioni necessarie per l'implementazione efficace di dispositivi di *peer feedback*, tra queste si annovera: un'adeguata progettazione didattica così da favorire la partecipazione degli studenti sfruttando i vantaggi derivanti dalle pratiche messe in atto; la predisposizione di strumenti, quali griglie, rubriche, esempi e modelli di elaborati attesi per applicare i criteri valutativi e l' attivazione di processi riflessivi e autovalutativi sia sulla propria prestazione che su quella altrui (Grion *et al.*, 2017; Grion, Tino, 2018; Cesareni, Ligorio, Sansone, 2018; Cesareni, Sansone, 2019).

3. Scenario progettuale

Secondo Ranieri (2005) e Calvani (2009) nell'*integrated model*, tra le tipologie didattiche più diffuse nel mondo dell'e-learning, risultano centrali le attività collaborative in gruppi di lavoro nei quali si annulla la distinzione tra contenuto e supporto, poiché il contenuto nasce proprio dall'interazione e dalla negoziazione tra i partecipanti in una comunità di apprendimento.

La qualità di un setting formativo misto dipende dal modo in cui si organizzano i fattori che lo compongono, a partire dagli *attori* (docenti e studenti) e dai relativi ruoli assunti nel processo di apprendimento; dagli *strumenti digitali* utilizzati per archiviare, condividere, gestire e interagire (servizi di *cloud computing*) e dalle *modalità di erogazione* nel rispetto della specificità degli spazi – fisici e digitali – attraverso cui strutturare i contenuti e predisporre le attività (Pombo, Moreira, 2012; Cecconi, Sannicandro, Bellini, 2019; Rivoltella, 2021).

La fusione degli elementi richiamati, oltre a manifestare la complessità di un percorso formativo *blended*, evidenzia la necessità di considerare una varietà di dimensioni (pedagogica, digitale, erogativa, cognitiva e

sociale), di potenziarle o alternarle in coerenza con gli obiettivi definiti. Ad esempio, nell'esperienza didattica presentata, il processo di integrazione ha riguardato la possibilità di armonizzare strategie didattiche *teacher centred* (lezione frontale) con strategie *student centred* (lavoro collaborativo).

Tra i benefici di un apprendimento misto si annovera la possibilità di favorire un attivo coinvolgimento degli studenti che, nella gestione di uno spazio tecnologico integrato, sono chiamati ad interagire con differenti formati comunicativi e a mettere in campo abilità relazionali, sociali e digitali (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2021). La progettazione di un ambiente *blended* deve poter rispondere a quattro sfide: (i) essere flessibile; (ii) stimolare l'interazione; (iii) facilitare l'apprendimento; (iv) sostenere un clima affettivo (Boelens, De Wever, Voet, 2017). Quanto affermato è traducibile nel controllo sul tempo, luogo o ritmo di apprendimento; nella sequenza di azioni in presenza e online; nella scelta di strategie didattiche e nell'adeguare i contenuti disciplinari all'expertise dell'allievo.

Sulla scia dei principi richiamati, l'articolazione delle attività didattiche dell'insegnamento di *Progettazione degli interventi educativi* rinvia ad una architettura collaborativa (Ranieri, 2005; Bonaiuti, 2014) nella quale il focus è rappresentato dall'interazione tra pari in gruppi di lavoro collaborativi.

In essa, la fase iniziale dedicata al training (la cosiddetta lezione metodologica), che prevede la commistione tra esposizione dei contenuti disciplinari e presentazione di situazioni specifiche (esempi), lascia spazio a tecniche partecipative dissolvendo in maniera progressiva l'intervento direttivo. Nel *macro-design* dell'insegnamento si è tenuto conto di queste specifiche variabili: la dimensione del gruppo, la complessità delle attività proposte, i tempi di esecuzione, la novità dell'ambiente online e la costruzione condivisa di risposte.

4. Metodologia

4.1 *Obiettivo e quesiti di ricerca*

Partendo dall'assunto che la revisione tra pari produce maggiori benefici se gestita in gruppi (Serbati, Grion, Fanti, 2019), l'obiettivo della ricerca consiste nel comprendere, attraverso un metodo quali-quantitativo, quanto la progettazione di scenari di *peer review* possa contribuire ad accrescere la collaborazione tra pari in un ambiente di apprendimento *blended*.

Lo studio può essere distinto in due fasi: una *qualitativa*, basata sulla compilazione di una matrice SWOT focalizzata su quattro quesiti aperti, e una *quantitativa*, che ha previsto la somministrazione di due questionari strutturati incentrati sul *giving* e *receiving* feedback, volti ad indagare la percezione dei corsisti rispetto alle pratiche attivate. In questo contributo si intende presentare la fase qualitativa e rispondere ai seguenti quesiti:

– Q1. Cosa pensano gli studenti e le studentesse in merito all'esperienza vissuta?
– Q2. Quali sono i fattori positivi e/o negativi rintracciabili nel lavoro in team?

4.2 *Il contesto, i partecipanti e le attività*

Alla luce del *frame* descritto, nell'anno accademico 2021-2022 e con il perdurare dell'emergenza pandemica, è stato riadattato un modello didattico-progettuale già sperimentato in insegnamenti con un numero esiguo di partecipanti (Vegliante, Miranda, Santonicola, 2021) per l'organizzazione del modulo di "Progettazione degli interventi educativi" (6 CFU per un totale di 36 ore) del Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione, tenuto presso l'Università degli Studi di Salerno ed erogato in modalità *blended*.

Sfruttando le funzionalità della piattaforma *Microsoft Teams*, si è proceduto alla creazione di sotto-canali all'interno dei quali ciascun team ha potuto condividere, discutere e interagire in autonomia nelle varie fasi di esecuzione del compito di apprendimento. In linea con le finalità stabilite nel *syllabus* dell'insegnamento (affinare competenze progettuali in situazioni educative), gli studenti frequentanti sono stati coinvolti attivamente nel processo di apprendimento sperimentando abilità collaborative mediante l'adozione

di strategie valutative alternative (*peer feedback*), a partire dall'analisi e dalla revisione di prodotti elaborati dai pari.

I 101 partecipanti, in prevalenza studentesse (96%) e di età inferiore a 22 anni (74%), hanno regolarmente frequentato e liberamente aderito al percorso formativo. In risposta al primo quesito (Q1) si è proceduto alla creazione di 14 gruppi mediante l'assegnazione casuale.

L'organizzazione delle attività ha previsto la seguente articolazione:

– 12 ore iniziali, svolte in presenza, dedicate alla presentazione dei contenuti disciplinari e alla guida preliminare per lo svolgimento del compito che, in conformità a quanto stabilito nei traguardi in uscita dell'insegnamento, ha richiesto di analizzare e risolvere situazioni-problema. In questa fase, sono stati introdotti una serie di *exemplar* (prodotti e feedback) di qualità differente ricorrendo a lavori realizzati in anni precedenti, al fine di evidenziarne i tratti caratterizzanti. Successivamente sono stati definiti e condivisi i criteri valutativi, confluiti in una rubrica valutativa co-costruita con gli studenti e utilizzata nei cicli di *peer feedback* a distanza.
– 21 ore a distanza, dedicate al lavoro collaborativo: ai gruppi sono state assegnate tre situazioni didattiche nelle quali individuare criticità e potenzialità in riferimento agli approcci progettuali adottati. Attraverso l'applicazione FeedbackFruit, tool di *peer review* integrato nella piattaforma Teams, sono stati attivati tre cicli di valutazione tra pari (da 7 ore cadauno). Nello specifico, ciascun gruppo in anonimato ha: (i) svolto e caricato la consegna; (ii) analizzato ed espresso un giudizio sulla qualità di 3 prodotti realizzati da altri gruppi (*giving feedback*) (3 ore); (iii) ricevuto il *feedback* (*receiving feedback*) e rivisto quanto elaborato alla luce dei suggerimenti forniti dai pari (ciascun gruppo ha ricevuto 3 feedback da tre gruppi differenti). Ogni ciclo ha previsto le medesime fasi.
– Le restanti 3 ore, svolte in presenza, sono state strutturate in due fasi: restituzione in plenaria dei lavori di gruppo con feedback del docente e rilevazione delle percezioni degli studenti.

4.3 *Strumento e metodo di analisi*

L'analisi dei dati qualitativi è avvenuta adottando un approccio fenomenologico e induttivo, così da comprendere la singolarità di fattori, eventi e processi e contestualizzare i significati emersi (Mortari, 2007).

In questo caso, la *SWOT analysis* (Hill, Westbrook, 1997) ci restituisce un quadro complessivo dell'esperienza vissuta dai partecipanti, evidenziando criticità e potenzialità dell'organizzazione delle attività di gruppo. Le quattro dimensioni di cui si compone l'acronimo SWOT rinviano a: Punti di forza (*Strengths*), Punti di debolezza (*Weaknesses*), Opportunità (*Opportunities*) e Rischi (*Threats*) e ci consentono di evidenziare i principali fattori su cui orientare le scelte metodologico-didattiche future. In tal modo è possibile ipotizzare, sulla scorta delle opportunità, su quali punti di forza focalizzare maggiore attenzione per affrontare eventuali rischi e arginare debolezze organizzative.

Tenendo conto sia dei fattori interni al sistema (punti di forza e debolezza) sia di quelli esterni (opportunità e rischi), ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il proprio parere rispondendo a 4 domande aperte, ascrivibili alle dimensioni della matrice SWOT:

1. Quali sono i punti di forza tratti dall'esperienza?
2. Quali punti critici andrebbero migliorati?
3. Sulla base dei punti di forza individuati, quali potrebbero trasformarsi in opportunità future?
4. Quali sono i potenziali rischi?

Per l'analisi delle singole risposte, si è proceduto con la costruzione di categorie a posteriori, una tecnica di tipo *bottom up* che, dalla lettura delle narrazioni, risale ai principali temi ricorrenti (*content analysis*) a partire dall'identificazione delle unità di significato aderenti al contenuto testuale.

Il processo di elezione categoriale ha previsto le seguenti fasi operative: 1. lettura olistica della base empirica per rintracciare regolarità, elementi affini o discordanti; 2. lettura analitica della base empirica per individuare unità naturali di significato; 3. ricodifica delle unità naturali di significato (la cosiddetta codifica aperta) dalla quale scaturiscono categorie e sottocategorie; 4. sintesi delle unità naturali di significato e de-

finizione di un sistema di categorie (Trinchero, Robasto, 2019). Per garantire l'attendibilità delle unità di significato estratte, l'analisi è stata condotta coinvolgendo due ricercatrici indipendenti tra loro. Entrambe hanno letto il corpus testuale, hanno proceduto all'analisi e alla codifica (nel rispetto delle fasi richiamate), successivamente condivisa, per giungere alla stesura definitiva del sistema categoriale. Per misurare il grado di accordo tra le due ricercatrici riguardo le categorie di assegnazione sulle medesime unità di analisi, è stato calcolato il coefficiente *K* di Cohen (1960). Relativamente ai Punti di forza e ai Punti di debolezza è risultato un buon grado di concordanza con un *K* pari a 0.75; tale indice ha raggiunto un valore pari a 0.80 sia in Opportunità che in Rischi.

L'analisi tematica è stata condotta su un totale di 404 risposte, ciò significa che tutti i partecipanti hanno compilato rispettivamente i quattro quesiti proposti. Per ciascuna dimensione SWOT si registrano dunque 101 risposte. La figura 1 riporta le principali categorie ascrivibili ai quattro quadranti del diagramma. Nel paragrafo successivo vengono presentate le tabelle relative alle singole categorie e la distribuzione delle occorrenze con le rispettive percentuali rapportate sul totale per ciascuna dimensione.

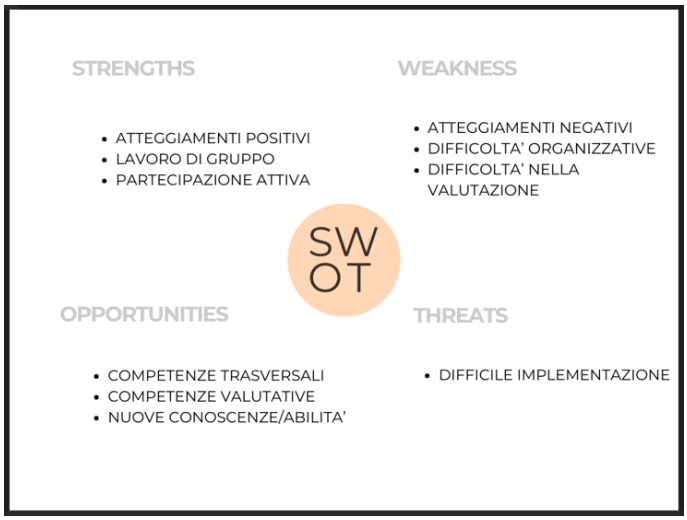


Fig. 1: Categorie nelle rispettive dimensioni

5. Risultati

In riferimento alla prima domanda (*Quali sono i punti di forza tratti dall'esperienza?*), come riportato in tabella 1, i punti di forza sono aggregabili in *atteggiamenti positivi*, *lavoro di gruppo* e *partecipazione attiva*. I corsisti riportano di aver vissuto un'esperienza positiva sia dal punto di vista del benessere personale, sia in merito al lavoro organizzato in team. Sono emersi infatti benefici per l'apprendimento che rinviano alla possibilità di confrontarsi, condividere e collaborare con i propri pari per il raggiungimento di un obiettivo comune, così come di conoscere prospettive differenti per affrontare situazioni nuove (*lavoro di gruppo*). Il gruppo ha consentito di gestire più facilmente situazioni di stress e disagio nelle fasi del dare e ricevere feedback e ha contribuito a innalzare i livelli di autostima (*atteggiamenti positivi*). Emerge, inoltre, un ulteriore punto di forza: i partecipanti si sono sentiti protagonisti attivi del processo di apprendimento, specialmente nei momenti dedicati all'analisi e alla valutazione dei prodotti altrui e nella realizzazione/revisione del compito. Quanto affermato ha avuto importanti ricadute personali, traducibili in termini di maggiore autonomia e senso di responsabilità rispetto al proprio apprendimento e al processo di valutazione (*partecipazione attiva*).

Categorie	Sottocategorie	N.O.	%
1.Atteggiamenti positivi	1.1 Entusiasmo nell'esecuzione del compito	**35**	**8,7**
	1.2 Soddisfazione personale	**30**	**7,4**
	1.3 Appagamento rispetto a quanto prodotto	**40**	**9,9**
2. Lavoro di gruppo	2.1 Gestione del lavoro	**65**	**16,0**
	2.2 Diverse prospettive di analisi	**50**	**12,3**
	2.3 Condivisione/supporto costruttivo tra pari	**80**	**19,8**
	2.4 Gestione emotiva	**35**	**8,7**
3. Partecipazione attiva	3.1 Autonomia/responsabilità	**45**	**11,1**
	3.2 Analisi/valutazione	**25**	**6,1**
	Totale	**405**	**100**

Tab. 1: Punti di forza (distribuzioni occorrenze e %)

Dalla seconda domanda (*Quali punti critici andrebbero migliorati?*) è possibile rintracciare le debolezze interne alla struttura didattico-organizzativa (tabella 2), sintetizzabili in *atteggiamenti negativi* legati principalmente alla novità dell'approccio adottato che, soprattutto nelle fasi di avvio del lavoro, ha posto i partecipanti in una condizione di disorientamento, generando preoccupazione rispetto alla consegna, all'esercizio del *giving feedback* e alla successiva *peer review*. Tutto ciò si è tradotto in una forma di disagio emotivo legato al mostrare le proprie debolezze nel passare dalla teoria alla pratica, al timore di essere giudicati e all'imbarazzo provato sia nel dare che nel ricevere i feedback tra pari. Relativamente al lavoro svolto, le/i rispondenti hanno palesato *difficoltà organizzative* personali e di gruppo per un eccessivo aumento del carico di lavoro e per i tempi ridotti nella realizzazione delle attività programmate, oltre a quelle dedicate all'utilizzo delle strategie di *literacy valutativa*. Dalle risposte si ricava inoltre la complessità sottesa all'elaborazione del giudizio valutativo così come quanto sia risultato impegnativo mettere in atto strategie migliorative a seguito della valutazione ricevuta (*difficoltà valutative*).

Categorie	Sottocategorie	N.O.	%
1.Atteggiamenti negativi	1.1 Disorientamento iniziale	**50**	**11,1**
	1.2 Preoccupazione rispetto al lavoro da svolgere	**40**	**8,9**
	1.3 Disagio emotivo	**45**	**10,0**
2. Difficoltà organizzative	2.1 Aumento del carico di lavoro	**70**	**15,6**
	2.2 Tempi ridotti	**75**	**16,7**
	2.3 Difficoltà gestionali	**60**	**13,3**
3. Difficoltà nella valutazione	3.1 Impegno notevole nell'elaborazione del feedback	**75**	**16,7**
	3.2 Difficoltà nel mettere in atto strategie migliorative	**35**	**7,8**
	Totale	**450**	**100**

Tab. 2: Punti di debolezza (distribuzioni occorrenze e %)

Ai fattori interni (punti di forza e debolezza) si associano i fattori esterni all'impianto metodologico-didattico, organizzati in Opportunità e Rischi. In riferimento alla terza domanda (*Sulla base dei punti di forza individuati, quali potrebbero trasformarsi in opportunità future?*), le tre principali categorie emerse (tabella 3) mettono in evidenza che l'esperienza ha consentito di affinare competenze collaborative specifiche del lavoro in gruppo (rispetto dei turni, delle posizioni altrui) e di accrescere la partecipazione responsabile alle attività da svolgere, esercitata nelle sessioni dedicate all'elaborazione dei feedback e alla realizzazione del compito di apprendimento. Grazie all'interazione e al confronto tra pari, le/i partecipanti hanno avuto la possibilità di condividere conoscenze, di negoziare soluzioni e giudizi attraverso il confronto costruttivo con gli altri (*competenze trasversali*). Focalizzare l'attenzione sulle prestazioni ha significato, altresì, affinare *competenze valutative*. Le strategie di *peer assessment* hanno permesso forme di collaborazione e reciprocità nella condivisione e costruzione delle conoscenze. Nell'erogazione del feedback, le/i partecipanti dichiarano di aver operato, anche in maniera inconsapevole, il confronto tra il proprio lavoro e quello svolto dagli altri, di aver applicato i criteri valutativi dando avvio a un dialogo continuo tra i membri del gruppo e, nello stesso tempo, di aver assunto un atteggiamento riflessivo e autovalutativo in merito alla propria prestazione nel compito. Nella ricezione del feedback hanno avuto la possibilità di identificare criticità e potenzialità del proprio lavoro e, sulla scorta dei prodotti esaminati, riportano altresì di aver appreso modalità alternative per migliorare i punti di debolezza o di aver compreso dove e come poter intervenire.

In tal modo, l'approccio didattico e l'adozione di modalità valutative alternative hanno incoraggiato a lavorare insieme, affinando tecniche e strategie valide per l'apprendimento permanente. Le/i rispondenti evidenziano l'opportunità di aver esperito le funzionalità e la ricchezza di un doppio setting formativo, a distanza e in presenza, di aver co-partecipato all'elaborazione della rubrica valutativa, così come di aver applicato i criteri di qualità stabiliti.

Categorie	**Sottocategorie**	**N.O.**	**%**
1.Competenze trasversali	1.1 Lavoro in team	**40**	**9,0**
	1.2 Confronto con gli altri	**65**	**14,7**
	1.3 Partecipazione responsabile	**50**	**11,2**
2. Competenze valutative	2.1 Revisione del lavoro proprio e altrui	**70**	**15,8**
	2.2 Consapevolezza del proprio apprendimento	**45**	**10,1**
	2.3 Strategie riflessive	**45**	**10,1**
3. Nuove conoscenze/abilità	3.1 Ambiente di apprendimento	**35**	**7,9**
	3.2 Modalità valutativa alternativa	**60**	**13,4**
	3.3 Materiali e strumenti	**35**	**7,9**
	Totale	**445**	**100**

Tab. 3: Opportunità (distribuzione occorrenze e %)

In merito all'ultima domanda (*Quali possibili rischi?*) emergono risposte aggregabili in un'unica categoria riguardante la *difficile implementazione* dell'impianto progettuale (tabella 4). Le/i partecipanti palesano il rischio di aver sperimentato un modello didattico-valutativo isolato, difficilmente ripetibile in altri insegnamenti del corso di studio. Un approccio che necessita specifiche competenze di natura didattico-metodologica da parte del docente per organizzare le attività sia in presenza sia a distanza.

Categoria	Sottocategorie	N.O.	%
1. Difficile implementazione	1.1 Esperienza isolata	55	33,3
	1.2 Difficile trasferibilità	60	36,3
	1.3 Competenze didattico-metodologiche	50	30,3
	Totale	165	100

Tab. 4: Rischi (distribuzione occorrenze e %)

6. Conclusioni

Il sistema categoriale, sintetizzabile nel diagramma SWOT, fornisce la risposta al secondo quesito di ricerca (Q2). Il modello didattico-progettuale presentato rafforza lo spirito di collaborazione in gruppi di lavoro che, avvalendosi di strategie di *peer review*, attivano flussi dialogici di condivisione e negoziazione di significati.

In linea con la letteratura richiamata, dall'esperienza descritta emerge quanto il processo di *peer assessment* abbia consentito ai soggetti in apprendimento di applicare strategie valutative, di operare un confronto tra i criteri di qualità e la propria prestazione, di rivedere quanto elaborato e di acquisire specifiche conoscenze e abilità. Attraverso tale approccio, le/i frequentanti hanno palesato di aver affinato importanti competenze trasversali e di natura comunicativo-collaborativa; nella ciclicità delle fasi di *peer feedback* hanno assunto il doppio ruolo di valutatore e di valutato, sperimentando un doppio apprendimento.

L'efficacia della metodologia collaborativa si è tradotta altresì in azioni migliorative sia a livello individuale che sociale. Questo aspetto ha conferito valore ai differenti momenti valutativi in quanto i gruppi di lavoro, coinvolti nell'elaborazione di risposte correttive, da un lato hanno dichiarato di aver accresciuto il loro bagaglio di conoscenze (*feedback interno*, Nicol, 2021) e dall'altro, con i feedback ricevuti, hanno potuto rivedere la propria prestazione (*self assessment*).

L'interazione tra pari è risultata centrale nelle strategie di *peer feedback*, soprattutto in uno scenario collaborativo nel quale si ha la possibilità di allargare la propria visione rispetto al compito stesso. In tal modo la valutazione si integra con l'agire didattico, assumendo una funzione strategica in vista del miglioramento degli apprendimenti e delle pratiche didattiche. Dall'analisi condotta è emerso come l'implementazione del *peer review* nella didattica universitaria miri alla realizzazione di un percorso significativo e di prodotti di qualità. Tra le opportunità evidenziate si riscontra, inoltre, quanto il processo di co-costruzione del feedback con i pari abbia attivato processi riflessivi e di *self assessment*.

Accanto alle positività delineate, sono state rilevate anche criticità e debolezze relative alla difficile trasferibilità dell'esperienza a causa dei tempi di attuazione dilatati e per la richiesta di un impegno massivo sia da parte del docente nel realizzare una progettazione adeguata con materiali definiti e attività stabilite, sia da parte dei destinatari chiamati a partecipare responsabilmente al processo formativo.

Sarebbe, dunque, necessario implementare tali pratiche nei diversi curricula dei corsi di studio, indipendentemente dall'ambito disciplinare, in modo tale da familiarizzare con forme valutative partecipative, orientate allo sviluppo di processi di apprendimento consapevoli, profondi e spendibili.

Riferimenti bibliografici

Ambrose S.A., Bridges M.W., DiPietro M., Lovett M.C., Norman M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Bevilacqua A.M.A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.

Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam, D. (2003*). Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

Boelens R., De Wever B., Voet M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *22*: 1-18.

Bonaiuti G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.
Calvani A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo: modelli per una scuola efficace* (Vol. 1). Trento: Erickson.
Cecconi L., Sannicandro K., Bellini C. (2019). La percezione degli studenti nella valutazione dei corsi universitari erogati in modalità blended. *Italian Journal of Educational Technology*, *27*(3): 207-226.
Cesareni D., Sansone N. (2019). Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 139-156.
Cesareni D., Ligorio M.B., Sansone N. (2018). *Fare e collaborare. L'approccio trialogico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.
Coggi C., Ricchiardi P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, *20*(1): 11-29.
Cohen J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, *20*: 37-46.
Grion V., Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, *14*(31): 38-55.
Hattie J., Timperley H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, *77*(1): 81-112.
Hill T., Westbrook R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long range planning*, *30*(1): 46-52.
Hughes G., Smith H., Creese B. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularised programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *40*(8): 1079-1094.
Huisman B., Saab N., van Driel J., van den Broek P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(6): 955-968.
Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London: Routledge.
Li L., Liu X., Zhou Y. (2012). Give and take: A re analysis of assessor and assessee's roles in technology facilitated peer assessment. *British Journal of Educational Technology*, *43*(3): 376-384.
Li L., Grion V. (2019). The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment. *AISHE-J*, *11*(2): 1-17.
Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2021). *Didattica blended. Teorie, metodi ed esperienze*. Milano: Mondadori Education.
Liu X., Li L. (2014). Assessment training effects on student assessment skills and task performance in a technology-facilitated peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *39*(3): 275-292.
Lundstrom K., Baker W. (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of second language writing*, *18*(1): 30-43.
MacArthur C.A., Schwartz S.S., Graham S. (1991). Effects of a reciprocal peer revision strategy in special education classrooms. *Learning Disabilities Research & Practice*.
Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche.* Roma: Carocci.
Marzano A. (2023). Apprendere attraverso la valutazione tra pari nella formazione universitaria: I risultati di una esperienza didattica. *Pedagogia Oggi*, *21*(1): 81-88.
Nicol D. (2014). Guiding Principles for Peer Review: Unlocking Learners' Evaluative Skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwhistle, J. MacArthur (eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 197-224). Edinburgh: Edinburgh University Press.
Nicol D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (eds.), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università* (pp. 47-59). Lecce: Pensa Multimedia.
Nicol D. (2021). The power of internal feedback: Exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(5): 756-778.
Pombo L., Moreira A. (2012). Evaluation framework for blended learning courses: A puzzle piece for the evaluation process. *Contemporary educational technology*, *3*(3): 201-211.
Ramon-Casas M., Nuño N., Pons F., Cunillera T. (2019). The different impact of a structured peer-assessment task in relation to university undergraduates initial writing skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(5): 653-663.
Ranieri M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
Restiglian E., Grion V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Italian Journal of Educational Research*, 195-222.
Rivoltella P.C. (ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Sambell K., McDowell L., Montgomery C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.
Serbati A., Grion V., Fanti M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario

blended. *Italian Journal of Educational Research*, Special Issue, May, 115-138.
Smith D.A. (2017). Collaborative Peer Feedback. International Association for Development of the Information Society. *International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Educational Technologies* (5th, Sydney, Australia, Dec 11-13, 2017), 183-186.
Somervell H. (1993). Issues in Assessment, Enterprise and Higher Education: the case for self peer and collaborative assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *18*(3): 221-233.
Sridharan B., Boud D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *44*(6): 894-909.
Trinchero R., Robasto D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education.
Truffelli E., Rosa A. (2019). Peer feedback individuale e di gruppo: uno studio empirico sull'utilità percepita in un corso universitario sulla valutazione. *Italian Journal Of Educational Research*, Special Issue, May, 157-176.
Vegliante R., Miranda S., Santonicola M. (2021). Dall'assessment of learning al peer assessment: l'attivazione di strategie regolative in un corso di laurea magistrale. *Lifelong Lifewide Learning*, *17*(38): 220-238.
Winstone N.E., Balloo K., Carless D. (2022). Discipline-specific feedback literacies: A framework for curriculum design. *Higher Education*, *83*(1): 57-77.

Pedagogia oggi

Il medico in formazione specialistica tra competenza e accoglienza. Il progetto Form-ART-zione per il benessere della persona e l'umanizzazione della medicina

The doctor in specialist training between competence and hospitality. The Form-ART-zione project for the well-being of the person and the humanization of medicine

Cristian Righettini
Research fellow | Catholic University of Sacred Heart | cristian.righettini@unicatt.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Righettini, C. (2024).The doctor in specialist training between competence and hospitality. The Form-ART-zione project for the well-being of the person and the humanization of medicine. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 123-129. https://doi.org/10.7346/PO-012024-16

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-16

ABSTRACT

This essay aims to reflect on well-being in the university environment for a skills-based approach as a training model of value for each and every one. In an exploratory form, a pedagogical reflection takes shape on the need to integrate medical training and the humanization of care. The reflection in question focuses on the *Form-ART-zione* project, for the training and teaching reorganization of the School of Specialization in Radiotherapy. The project, starting from the year 2020, following the indications of the ESTRO documents (The European SocieTy for Radiotherapy and Oncology) and accepting the inspiration, in a broad pedagogical sense, of the *CanMEDS* proposals (published by the Royal College of Physicians and Surgeons of Canada), took the form of the analysis of training settings, introducing innovative and active teaching/learning methods, to motivate students to research and internalize knowledge and skills more focused on the protagonism of the specialists, sharing and collaboration.

Il saggio vuole riflettere pedagogicamente sul benessere in ambito universitario per un approccio basato sulle competenze come modello formativo di valore per tutti e ciascuno. A tal proposito, in forma esplorativa, prende corpo una riflessione pedagogica sulla necessità di integrare in modo consapevole e progettuale la formazione medica e l'umanizzazione delle cure. La riflessione in parola si concentra sul progetto Form-ART-zione, per la riorganizzazione formativa e didattica della Scuola di Specializzazione in Radioterapia. Il progetto, a partire dall'anno 2020, seguendo le indicazioni dei documenti ESTRO (*The European SocieTy for Radiotherapy and Oncology*) e accogliendo l'ispirazione, in senso lato pedagogica, delle proposte *CanMEDS* (edite dal *Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*), si è concretizzato nell'analisi di alcuni setting formativi, introducendo modalità di insegnamento/apprendimento innovative e attive, per motivare gli studenti alla ricerca e interiorizzazione di conoscenze e competenze maggiormente improntate al protagonismo degli specializzandi, alla condivisione e alla collaborazione.

Keywords: pedagogy | medical science | expertise | education | humanization

Parole chiave: pedagogia | medicina | competenze | formazione | umanizzazione

Received: February 29, 2024
Accepted: April 30, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Cristian Righettini, cristian.righettini@unicatt.it

Introduzione

La pedagogia è chiamata a riflettere sul benessere organizzativo, anche in ambito universitario, secondo molteplici traiettorie, cercando tanto nelle dimensioni teoriche quanto negli aspetti progettuali e nelle buone pratiche ambiti di trasformazione creativa, per un apprendimento autenticamente migliorativo per tutti e ciascuno (Malavasi, 1995). Il benessere, declinato secondo la prospettiva della formazione accademica, può essere legittimamente accostato a un piano di studi? Può un percorso universitario essere perfezionato verso traguardi di *umanizzazione* e *capacitazione*? Nel presente saggio, in forma esplorativa, prende corpo una riflessione pedagogica sulla necessità di integrare in modo consapevole e progettuale la formazione medica e l'umanizzazione delle cure (Boffo, 2022) per il bene tanto della persona-medico quanto della persona-paziente, garantendo l'eccellenza della ricerca, ottimi standard nelle prestazioni e un ambiente ricco di cura, sollievo, inclusione e sostenibilità (Zane, 2021). La riflessione in parola si concentra sul progetto *Form-ART-zione*, per la riorganizzazione formativa e didattica della Scuola di Specializzazione in Radioterapia, sotto la guida del suo Direttore, Prof. V. Valentini, e del suo *staff*, presso la Fondazione Policlinico Agostino Gemelli IRCCS, Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma. Il progetto *Form-ART-zione*, seguendo le indicazioni dei documenti *ESTRO* (*The European SocieTy for Radiotherapy and Oncology*) (2019) e accogliendo l'ispirazione, in senso lato pedagogica, delle proposte *CanMEDS* (edite dal *Royal College of Physicians and Surgeons of Canada*) (Frank, Snell, Sherbino, 2015), ha tenuto in debita considerazione l'importanza sanitaria, scientifica, educativa, sociale e culturale rappresentata non solo dalla Scuola di Specializzazione in Radioterapia, ma dall'intera azienda ospedaliera della Fondazione Policlinico Agostino Gemelli IRCCS, inserita nell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Se l'ospedale continua ad essere foriero di significati decisamente rilevanti per la cittadinanza che ne usufruisce, così come per l'insieme dei professionisti che vi lavorano e che lo *abitano*, altrettanto si può dire per coloro che vivono il medesimo contesto come studenti e *specializzandi*. Non è intenzione del presente lavoro addentrarsi in riflessioni economiche, organizzative e manageriali rispetto alle aziende sanitarie e alla gestione degli studenti-lavoratori in sanità: è bene però segnalare che nel novero delle dinamiche processuali di sviluppo che interessano ogni tipo di risorse disponibili, quelle *umane* possiedono caratteristiche di flessibilità, creatività e durata nel medio-lungo periodo, anzi sono tendenzialmente portate ad aumentare, distribuirsi e moltiplicarsi nel tempo, se adeguatamene supportate da una progettazione formativa. "L'ospedale deve attrezzarsi sul piano della cultura degli operatori, l'unico patrimonio in grado di migliorare significativamente la qualità dei risultati clinici" (Rozzini, Belotti, 2006, p. 182). Negli ultimi decenni si è assistito ad un processo di trasformazione e innovazione della sanità nel suo complesso (Miccoli, 2016), che ha avuto conseguenze anche sulla preparazione dei giovani medici, nei percorsi d'istruzione e formazione, nella presentazione dei contenuti dell'apprendimento, nella valutazione degli obiettivi formativi e, come è stato accennato, nella progettazione di un aggiornato curricolo medico basato sulle *competenze*. Sono cambiate le definizioni degli stessi ruoli di docente e studente, gli strumenti didattici e soprattutto le metodologie d'insegnamento/apprendimento (Loiodice, 2006), così come le strategie educative nel loro complesso (Bobbo, 2020). Per assicurare una buona qualità non bastano certo le pur necessarie innovazioni tecnologiche, quanto piuttosto è necessaria una ponderazione attenta dei bisogni dei medici in formazione specialistica e dei loro processi di interiorizzazione di conoscenze, abilità e competenze (Best *et alii*, 2019).

1. Uno sguardo pedagogico sul progetto Form-ART-zione

Tra formazione medica e umanizzazione delle cure si colloca la delicata acquisizione di professionalità del curante, il quale deve essere aiutato a migliorarsi certamente nell'ambito clinico-scientifico ma 'passando attraverso' la realtà delle relazioni quotidiane con pazienti, colleghi, superiori e altro personale, affinché i suoi saperi e le sue abilità risultino arricchite ed orientate eticamente verso il bene della persona-paziente. L'aumento della capacità di relazione, intesa in senso ampio, si connette in modo fertile, in formazione, con il cosiddetto *empowerment*, ovvero la cura e la promozione delle risorse umane, la capacità di implementare la propria preparazione per accrescere la forza interiore, attraverso un processo di ampliamento delle proprie potenzialità, soprattutto in ambito lavorativo, ma connettendole con il potenziamento delle

possibilità di vita, volizione e libera scelta, utilizzando le risorse personali, *educate* secondo una progettazione *ad hoc*. La necessità di coniugare gli aspetti di formazione alla competenza, innovazione didattica e integrazione valutativa ha inciso sulla stesura del progetto *Form-ART-zione*, che ha tenuto conto di questa interrelazione virtuosa in ogni suo elemento: il *team* di lavoro ha inizialmente riflettuto proprio sulla fecondità della proposta '*CanMEDS*', cercando di 'tradurre' le finalità e gli obiettivi espressi nelle sette aree di competenza dei documenti canadesi per contestualizzarli rispetto alla realtà della Scuola di Specializzazione. Successivamente, il gruppo di lavoro deputato alla progettazione si è interrogato sulle reali necessità della Scuola, poiché appariva evidente come non tutte le indicazioni del '*CanMEDS*' fossero immediatamente applicabili, né recepibili nello stesso momento. L'elaborazione, il confronto tra colleghi, la discussione tra professionisti differenti per formazione e provenienza scientifica ha favorito alcune proposte iniziali, che successivamente sono state meglio definite per giungere a quelle finali. I documenti '*CanMEDS*' non insistono in una tassonomia analitica delle singole conoscenze da acquisire durante il periodo di formazione, le quali invece sono state considerate, ed eventualmente modificate, rispetto al piano di studi formale della Scuola di Specializzazione in Radioterapia; la maggior parte del lavoro, perciò, si è concentrato, ognuno secondo il proprio ambito di applicazione, sulla proposta di modifica delle *modalità* di organizzazione educativa ed erogazione didattica. Nel pensare inizialmente alle lezioni frontali della Scuola, che tendenzialmente si suddividono in tre tematiche riassuntive, Radioterapia Clinica, Radioterapia Tecnica e altri insegnamenti medici e non medici, il *team* di lavoro ha scelto proprio le materie della Radioterapia Clinica per avviare la sperimentazione progettuale: il motivo è essenzialmente da attribuire al fatto che queste discipline costituiscono il *core* formativo della Scuola di Specializzazione, i suoi saperi caratterizzanti. Per favorire un approccio più interattivo, si è così pensato di modificare alcuni passaggi della lezione tradizionale, con l'intento di favorire una transizione dalla semplice ricezione passiva di informazioni ad un'acquisizione più personale, motivata e consapevole dei saperi, fino alla professionalità esperta e competente dello specialista in Radioterapia. In particolare, si è pensato, per ogni tematica specifica presentata (per esempio: Neoplasia del cavo orale, del polmone, della tiroide, eccetera), di affidare alcuni passaggi didattici allo studente, come preparazione preliminare all'esposizione del docente, da svolgere in autonomia (*Etiology and risk factors, Applied anatomy, Clinical features and pathology, Diagnostic work up and staging, Treatments*): le ragioni principali di questa scelta risiedono da un lato nella volontà di rendere lo specializzando maggiormente protagonista della costruzione del proprio bagaglio di saperi, motivandolo alla scoperta dei dati rilevanti ed educandolo ad uno sguardo critico verso le informazioni ricavate dallo studio della letteratura, dall'altro nella possibilità di lasciare al docente più tempo per approfondire con gli allievi stessi i momenti che richiedono un approccio più interpretativo e collaborativo nella professione del radioterapista. Infine, sono stati previsti due casi clinici pertinenti da discutere insieme al gruppo classe al termine della presentazione frontale, per favorire scambi interattivi dialettici, elaborazioni personali originali e collaborazione per raggiungere uno scopo condiviso. È noto che la lezione frontale suscita non a torto una serie di perplessità in merito a qualsiasi discorso riguardante l'innovazione delle proposte formative, anche in ambito sanitario: "evidentemente, pur non appartenendo alla categoria dei metodi *attivi* nel senso classico del termine, essa presenta degli indubbi vantaggi, e come ogni altra tecnica d'insegnamento ha condizioni di impiego elettivo e, viceversa, situazioni in cui è assolutamente controindicata" (Castagna, 2002, p. 45). Lungi da estremizzazioni indebite, la lezione può avere ancora un'utilità e un senso se supportata dalla riflessione pedagogica e didattica, per coglierne le potenzialità e rifiutarne i parossismi e le degenerazioni inutili e dannose in formazione, anche nella preparazione e per il benessere degli specializzandi (Caschera, Savino, 2020). La lezione, quindi, non è da rifiutare *tout court*, bensì è da valutare piuttosto la dimestichezza didattica del docente e soprattutto la qualità pedagogica del progetto formativo nel suo insieme, anche in ambito sanitario, in riferimento agli obiettivi educativi e al raggiungimento del curricolo previsto; "altrimenti non si comprenderebbe come ognuno di noi conservi un incancellabile ricordo delle lezioni di alcuni grandi maestri della medicina, così ricche di contenuti e così brillanti nella forma da meritare di essere pubblicate" (Iandolo, 2000, p. 53). La prospettiva *CanMEDS*, come è stato accennato, ha messo a frutto diverse riflessioni che negli anni si sono succedute per ottimizzare una proposta basata sullo sviluppo di competenze diverse, consapevole che solo attraverso un congiunto rinnovamento e trasformazione dell'organizzazione e delle metodologie formative si sarebbe potuta concretizzare. La pluralità delle capacità richieste in sanità, anche al medico in formazione specialistica di Radioterapia, comporta necessariamente un approccio plurale negli sguardi euristici così come nelle metodologie didattiche, in

un'ottica, in senso lato educativa, di flessibilità cognitiva, curiosità intellettuale e scientifica, *expertise* pratica, benessere formativo, saggezza etica e cura delle relazioni interpersonali (Orefice, 2020). "Come per qualsiasi invenzione è delle scelte umane che dobbiamo preoccuparci, non delle macchine. La sfida è anzitutto etica, non tecnologica. Comprendere la portata di innovazioni radicali, la cui crescente attualità non di rado sembra suggerire cambi di paradigma nell' interpretare la realtà, significa pensare la formazione nella sua essenza originaria, formazione rivolta alla persona nella sua irrepetibile singolarità, formazione orientata ad umanizzare la vita anche nel suo rapporto sempre più stretto con le tecnologie e i sistemi 'intelligenti'" (Malavasi, Cesario, 2021, p. 64).

Nell'attenzione riservata alle strategie più efficaci per migliorare l'esperienza di apprendimento, sono gli stessi documenti *CanMEDS* a suggerire un ventaglio di possibilità differenti dal punto di vista didattico. Le modalità di confronto attivo sono favorite dall'organizzazione in gruppi ristretti e cooperativi, che dovrebbero divenire da occasione estemporanea a *routine* all'interno delle Scuole di Specializzazione. Viene consigliato anche un accompagnamento autentico secondo una *tutorship* progettata e condotta consapevolmente non solo da docenti, ma anche da ex studenti, per garantire la percezione della qualità del percorso formativo agli occhi degli specializzandi, favorire lo scambio di idee (Graffigna, Barello, 2018) e una corresponsabilità propriamente *educativa* (Wong, 2015).

2. Competenze, formazione, apprendimento attivo

All'interno del progetto *Form-ART-zione* si è deciso di progettare delle attività di *role playing* per far sperimentare agli specializzandi alcuni *tumor board* simulati, Nel lavoro quotidiano, i tumor board sono squadre multidisciplinari di specialisti che analizzano, riflettono e progettano percorsi terapici per il paziente per tutto il cammino diagnostico terapeutico e massimizzano le chance di guarigione, ciascuno con la propria *expertise*. Se già nella Scuola di specializzazione in Radioterapia del Policlinico Gemelli gli specializzandi partecipano ai tumor board reali, è però stata ritenuta necessaria una possibilità formativa ulteriore, simulativa, ove poter 'provare' le diverse operatività e i diversi ruoli senza l'urgenza e talvolta l'angosciosa presenza di una patologia reale connessa ad un reale paziente. Per i giovani medici, sono auspicabili percorsi formativi che aiutino a comprendere il legame cognitivo e prassico tra abilità cliniche, competenze mediche e attitudini riflessive, narrative e axiologiche, nel confronto con se stessi e con gli altri; le iniziative di educazione e aggiornamento dovrebbero essere fondate da un lato sul progresso delle scoperte scientifiche e tecnologiche, dall'altro su di una rinnovata consapevolezza rispetto ad alcune tematiche per così dire 'permanenti', etiche, che qualsiasi professionista della salute deve affrontare nella sua carriera lavorativa. In estrema sintesi, la prima fase è consistita nella condivisione preliminare del *copione* al gruppo degli *interpreti*, insieme all'attribuzione dei ruoli, cioè un caso clinico specifico accuratamente ideato e scritto pensando a differenti pazienti e differenti neoplasie. Successivamente, mentre un *narratore* introduce la situazione problematica, gli specializzandi che si *mettono in gioco* recitano interattivamente la propria parte, ponderando dati e conoscenze, valutando ipotesi e prendendo decisioni condivise, nel gioco complesso di mediazione, non solo per il ruolo che ognuno è chiamato ad interpretare e per le informazioni fornite dal canovaccio narrativo, ma anche grazie all'apporto soggettivo dei singoli partecipanti, che non sono chiamati solo a *fare* la parte di un medico (chirurgo, oncologo, radiologo, eccetera) ma *essere* integralmente un medico, con caratteristiche personali, conoscenze specifiche e competenze *personali*. Infine, al termine del *role playing*, si è pensato ad un momento riservato ad alcune riflessioni, sia da parte del docente supervisore sia da parte degli specializzandi. La legittimità dell'utilizzo delle simulazioni e dei *giochi di ruolo educativi* è rintracciabile nei documenti *CanMEDS* e dalle indicazioni di *ESTRO*, a prescindere dai contenuti specifici delle singole attività e delle tematiche affrontate: si tratta di esercitare i medici in formazione specialistica all'uso di capacità personali e professionali che, pur avendo una connessione logica con lo studio e l'apprendimento delle conoscenze della Scuola di Specializzazione in Radioterapia, non possono certo essere identificate solo con la preparazione teorica. Al contrario, l'attivazione di una serie di potenzialità cognitive, affettive, prassiche e valoriali è stimolata e pedagogicamente *messa alla prova* proprio in attività simulative ed esperienziali, dialettiche e socialmente co-costruite, se attentamente pensate in fase progettuale secondo un afflato evidentemente formativo, anziché solo efficientistico e funzionale. È importante sottolineare che il *role playing* è costitutivamente rappresentativo di situazioni verosimili, dinamiche e *vive*

e dovrebbe perciò essere basato su un intreccio di relazioni tra *personaggi* principali e secondari, che si mettono alla prova in contesti realistici su diversi ambiti di competenza. Progettare e realizzare attività di *role playing* serve anzitutto per sviluppare capacità logiche e razionali per esaminare situazioni complesse, per valutare le varie alternative comportamentali e decidere in maniera ponderata, come nel caso dell'adozione di tattiche e strategie. Favorisce le capacità inerenti ai comportamenti interpersonali, il controllo delle emozioni, la comprensione dei *feedback* e tutto quanto caratterizza i rapporti sociali nelle organizzazioni. In particolar modo, il discente in formazione simulativa apprende l'importanza della preparazione che ogni relazione professionale complessa richiede, capendo che le *skills* comunicative e intersoggettive, empatiche e di ascolto attivo sono parte non opzionale di una professionalità matura, anche in ambito medico-sanitario. "Queste simulazioni aiutano lo studente a sviluppare una serie di comunicazioni e di abilità interpersonali indispensabili ai suoi futuri compiti" (Iandolo, 2000, p. 148). Nella prospettiva dell'apprendimento di competenze complesse, si comprende come una delle finalità del *role playing* consista proprio nell'imparare attivamente i criteri generali che dovrebbero essere rispettati nella realizzazione di una relazione professionale ben caratterizzata e contestualizzata (come nel caso dei *tumor board* simulati), verificando che la propria efficacia nel contesto di lavoro non dipende solo dal contenuto delle proprie comunicazioni, ma anche dalla *forma* utilizzata, cognitivamente, relazionalmente e culturalmente. I vantaggi dell'utilizzo delle simulazioni paiono evidenti, poiché facilitano nella comprensione che i comportamenti dipendono da vari fattori: obiettivi, personalità, aspettative, relazioni, intenzionalità delle persone coinvolte, nonché i *feedback* comunicativi ricevuti e il proprio *stile comunicativo*, che può influire sulla stessa identità professionale. È utile, inoltre, nell'interpretazione delle differenze riscontrate tra previsioni e realtà, nella complessità intrinseca del rapporto tra fattori razionali ed emozionali, sia in se stessi sia negli altri, sia nel gruppo come sistema di conoscenze, abilità, competenze e relazioni mutevoli nel tempo.

> Le capacità di un gruppo di lavoro fanno riferimento all'identificazione del gruppo come soggetto organizzativo, all'implementazione delle funzioni e delle caratteristiche indispensabili a un sistema aperto, alle abilità connesse allo svolgimento di un compito assegnato e al presidio dei processi relazionali e dinamici (Quaglino, Casagrande, Castellano, 1992, p. 176).

È cura degli ideatori del *role playing* cercare di progettare simulazioni ben calibrate, organizzate secondo gli obiettivi formativi prefissati e soprattutto educativamente orientate allo sviluppo di competenze, ma anche il docente in aula ha la possibilità di contribuire al buon andamento dell'attività, sia da un punto di vista contenutistico, in fase di scrittura del *copione*, sia durante e dopo la *performance* simulativa degli studenti, favorendo interazioni costruttive e riflessività consapevole nella discussione finale. "Egli deve avere anche una competenza nella gestione dei processi d'aula e nelle dinamiche di gruppo. Solo così riuscirà a guidare senza intoppi i singoli partecipanti ed il gruppo intero verso l'apprendimento" (Castagna, 2002, p. 44). L'acquisizione di competenze, da un punto di vista pedagogico, consente alla persona in formazione di comprendersi e strutturarsi, rafforzando un'identità professionale dinamica ma salda, aperta ai cambiamenti ma resiliente rispetto al rischio della frammentazione e dispersione esistenziale, soprattutto nei percorsi dedicati ai giovani medici. La competenza, nel suo collocarsi tra interiorità personale ed esteriorità professionale, non consente la rappresentazione dinamica solo del ruolo che si interpreta durante una simulazione, ma, complessivamente, del soggetto integralmente inteso. "Ogni apprendimento quindi, anche se apparentemente solo tecnico, determina e/o presuppone modifiche nei rapporti tra persone e ruoli nella organizzazione e comunque nella loro rappresentazione mentale da parte dell'individuo discente" (Bruscaglioni, 2002, p. 45).

3. Valutazione e autovalutazione per diventare professionisti

Nell'elaborare il progetto *Form-ART-zione* il *team* di lavoro ha posto attenzione anche alla fase di valutazione, come momento emblematico per poter riflettere non solo del raggiungimento dei traguardi formativi da parte degli specializzandi, ma anche, da un punto di vista più globale, della qualità insita nel progetto stesso, come occasione preziosa per poter rimarcare i punti di forza e allo stesso tempo identificarne i punti deboli. Per comprendere i processi individuali e collettivi della formazione e interpretarne i funzionamenti,

le logiche e le conseguenze prevedibili, è auspicabile coglierne le criticità, affrontarne i problemi e avvalorare le pratiche virtuose, in ottica di miglioramento permanente di tutti e ciascuno, così come della stessa azienda sanitaria (OMS, 1964). "Intento fondamentale è dare ragione della valutazione come componente essenziale e risorsa irrinunciabile per avvalorare la formazione nelle organizzazioni complesse, anche con riferimento alla cultura e all'*ethos* delle medesime" (Viganò, Cattaneo, 2012, p. 7). La valutazione formativa non solo esprime un giudizio su ciò che è stato appreso, ma racconta anche della vicinanza tra un contesto reale (professionale, sociale, personale) e ciò che esso *potrebbe* o *dovrebbe* essere. È bene sottolineare che sia *ESTRO* sia *CanMEDS* sono stati preziosi riferimenti per la stesura del progetto in parola, indicando una serie di strategie diversificate e applicabili in percorsi di studi per capire il grado di raggiungimento di obiettivi all'interno di un curricolo basato sulle competenze. Accanto a modalità standard, come i test di valutazione a risposta chiusa, questionari sulle conoscenze e valutazioni orali, nei documenti internazionali si prevedono attività di osservazione diretta da parte di un supervisore/tutor, documentazione scritta dei casi studio, valutazione delle ricerche e delle pubblicazioni, il *portfolio* del medico in formazione specialistica, la possibilità di essere valutati su momenti di docenza e *speech* scientifici di fronte ai colleghi e, per taluni aspetti, anche la percezione dei pazienti (Bandiera, Sherbino, Frank, 2006). Emerge una visione integrale, e pedagogica in senso lato, della valutazione, intesa come attività *in itinere*, per tutti i passaggi del percorso formativo, per il benessere della persona-medico, nonché come sguardo globale delle potenzialità e delle capacità espresse dallo studente.

> Se, da un lato, si consolida la comune convinzione che lo *sviluppo di competenze* sia un *asset* fondamentale per tutti, dall'altro parallelamente si afferma un'esigenza altrettanto essenziale e strategica di *valutazione delle competenze* per verificarne il possesso individuale e monitorarne la dotazione disponibile in un momento dato e in un contesto organizzativo, settoriale e territoriale (Birbes, 2012, p. 101).

Le riflessioni fin qui condotte hanno contribuito alla scelta di due modalità *integrate* di valutazione all'interno del progetto *Form-ART-zione*, rivolte sia alle conoscenze sia alle competenze, secondo un disegno progettuale unitario, per la considerazione dello specializzando come una persona in formazione nella sua globalità, che potesse esprimere la sua preparazione scientifica e la sua maturazione professionale in modo accostabile e congiunto. Per quanto riguarda gli apprendimenti teorici, sono stati previsti tre raggruppamenti (*conoscenze di base*, *RT treatment*, *casi clinici discussi a lezione*), ognuno dei quali avrebbe dovuto delineare attraverso una griglia una serie di possibili domande a risposta aperta, da estrarre casualmente; ognuna di esse doveva derivare dall'incrocio tra una patologia trattata e una specifica fase clinica affrontata durante le lezioni selezionate per il progetto. Allo stesso tempo, proprio le proposte di *role playing* rappresentativi dei *tumor board*, cui si è accennato in precedenza, hanno previsto la possibilità di valutazione delle competenze riferibili al modello *CanMEDS*. Si è pensato alla somministrazione di un questionario che riportasse le sette aree già delineate, *medical expert, communicator, collaborator, leader, health advocate, scholar, professional*, contenente per ognuna una descrizione della competenza e alcuni esempi utili per l'osservazione, basato su una scala Likert da 1 a 5 (1- per nulla; 5- moltissimo). La particolarità di questa scelta consiste nel fatto che il questionario è stato somministrato in triplice modalità: come autovalutazione delle competenze possedute dello specializzando *prima* della simulazione, come autovalutazione dello specializzando da compilare *dopo* la simulazione e come strumento di valutazione da parte del valutatore (docente o tutor).

> L'obiettivo degli assessor è quello di rilevare le competenze relative al team work e/o alla leadership e membership: partecipazione attiva, ascolto, mediazione, evidenziazione di un conflitto/problema, richiamo alle regole, ai tempi assegnati, orientamento al risultato, alle relazioni, attenzione al clima, valorizzazione degli altri contributi (Gallo, Boerchi, 2011, p. 66).

Utilizzando in modo sapiente le potenzialità insite nella valutazione formativa e nelle metodologie basate sulla competenza, si è potuto offrire la possibilità di strutturare una prospettiva a disposizione della Scuola di Specializzazione in Radioterapia per riflettere sull'esperienza didattica e lavorativa di ciascuno, per avviare un cammino di benessere, miglioramento personale e istituzionale continuo, sempre facendo riferimento alle macroaree di competenza individuate dai documenti *CanMEDS* (Jimenez *et alii*, 2020) e dalle raccomandazioni di *ESTRO*, per lo sviluppo umano e una formazione *integrale* (Malavasi, 2020).

Riferimenti bibliografici

Bandiera G., Sherbino J., Frank J.R., (2006). *The CanMEDS assessment tools handbook. An introductory guide to assessment methods for the CanMEDS competencies*. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
Best L. R. *et alii* (2019). Transition to practice in radiation oncology: Mind the gap. *Radiotherapy and Oncology*, 138, 126-131.
Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
Bobbo N. (2020). *La diagnosi educativa in sanità*. Roma: Carocci.
Boffo V. (Ed.) (2022). *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti*. Editpress.
Bruscaglioni M. (2002). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: FrancoAngeli.
Caschera A., Savino S. (2020). *Educare alla salute. Manuale di Pedagogia Generale e Sociale per le professioni sanitarie*. Roma: SaMa.
Castagna M. (2002). *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. Milano: FrancoAngeli.
Castagna M. (2002). *Role playing, autocasi ed esercitazioni psicosociali. Come insegnare comportamenti interpersonali*. Milano: FrancoAngeli.
ESTRO (2019). *Recommended ESTRO Core Curriculum for Radiation Oncologists/Radiotherapists - 4th Edition*. Disponibile on line: https://www.estro.org/ESTRO/media/ESTRO/Education/ESTRO-CC-clin-4th-edition-April-2019.pdf
Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.) (2015). *CanMEDS 2015 Physician Competency Framework*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.) (2015). *The CanMEDS 2015 Milestone Guide/Selected Milestones*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
Frank J.R., Snell L., Sherbino J. (Eds.) (2016). *CanMEDS 2015 OTR Special Addendum – updated December 2016.* Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
Gallo R., Boerchi D. (2011). *Bilancio di competenze e assessment centre. Nuovi sviluppi: il Development Centre e il Bilancio di Competenze in Azienda*. Milano: FrancoAngeli.
Graffigna G., Barello S. (2018). *Engagement. Un nuovo modello di partecipazione in sanità*. Roma: Il Pensiero Scientifico.
Iandolo C. (2000). *La pedagogia medica oggi*. Roma: Armando.
Jimenez R. B. *et alii* (2020). The Impact of an Introductory Radiation Oncology Curriculum (IROC) for Radiation Oncology Trainees Across the United States and Canada. *International Journal of Radiation Oncology-Biology - Physics,* 3, 408-416.
Loiodice I. (2006). L'identità professionale dell'esperto per l'educazione in età adulta. In Alberici A., Orefice P. (Eds.). *Le nuove figure professionali della formazione in età adulta. Profili e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli (pp. 30-45).
Malavasi P. (1995). *Etica e interpretazione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P., Cesario A. (2021). Umano e androide: identità, formazione e riconoscimento nel mondo della cura. In F. Anelli, A. Cesario, M. D'Oria, C. Giuliodori, G. Scambia (Eds.). *Persona e Medicina Sinergie sistemiche per la Medicina Personalizzata* (pp. 58-70). Roma: Franco Angeli.
Miccoli P. (2016). Prefazione. In S. Nuti, T. Grillo Ruggirti (Eds.), *La valutazione della performance delle Aziende Ospedaliero-Universitarie Finalità, metodi e risultati a confronto* (pp. 9-16). Bologna: il Mulino
OMS (1964). *Dichiarazione di Helsinki della World Medical Association. Principi etici per la ricerca biomedica che coinvolge gli esseri umani*.
Orefice C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: RaffaelloCortina.
Rozzini R., Belotti M. (2006). L'ospedale. In Rozzini R., Morandi A., Trabucchi M. (Eds.), *Persona, salute, fragilità*. (pp. 175-184). Milano: Vita e Pensiero.
Viganò R., Cattaneo A. (2012). *Valutare nei sistemi formativi. Metodologia e pratiche organizzative*. Milano: Vita e Pensiero.
Wong R. Y. M. (2015). *Teaching Quality Improvement in Residency Education*. Ottawa: Royal College of Physicians and Surgeons of Canada.
Zane E. (2021). *Tra riflessione pedagogica e comunicazione per i servizi integrati alla persona-paziente. Il caso emblematico del Centro Radioterapico Gemelli ART*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Pedagogia oggi

Pedagogical reflection on university dropout and good internship practices for the university well-being of future educators and pedagogists

Riflessione pedagogica sulla dispersione universitaria e buone prassi di tirocinio per il benessere universitario dei futuri educatori e pedagogisti

Elisa Zane
Research fellow | Department of Clinical and Experimental Sciences | University of Brescia | elisa.zane@unibs.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Zane, E. (2024). Pedagogical reflection on university dropout and good internship practices for the university well-being of future educators and pedagogists. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 130-137. https://doi.org/10.7346/PO-012024-17

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-17

ABSTRACT

In 2021/2022, Italy recorded a university dropout rate of 7.3%, marking an increase compared to the previous year (MUR data). Faced with this evidence, pedagogical reflection questions not only the causes of this dropout but also commits to planning actions, both corrective and preventive, at a European level. The phenomenon of dropout cannot solely be attributed to study courses but also involves career paths. This unexpected trend has increasingly become a widespread practice: resigning serves as a means to prevent exploitation and deterioration of personal and relational health. Questioning these phenomena places university well-being at the forefront, addressing both the personal well-being of the student and their future professional prospects. Reflecting on the university well-being of tomorrow's pedagogists and educators presents an opportunity to comprehend the phenomenon and design support and prevention measures.

Nell'anno 2021/2022 si è registrato in Italia un tasso di abbandono universitario del 7,3% in crescita rispetto all'anno precedente (dati MUR). A fronte di queste evidenze la riflessione pedagogica si interroga, anche a livello europeo, non solo sulle cause di questo dropout, ma si impegna a progettare azioni, non solo correttive ma anche preventive. Il fenomeno dell'abbandono non è da ascriversi ai soli percorsi di studi, coinvolgendo anche le carriere lavorative. Tale tendenza inattesa è divenuta pratica sempre più diffusa: dimettersi rappresenta uno strumento mediante il quale impedire sfruttamento e deterioramento della salute personale e relazionale. Interrogarsi su questi fenomeni pone il benessere universitario come centrale sia per il well-being personale dello studente che del futuro professionista. Riflettere sul benessere universitario dei pedagogisti ed educatori di domani, tra riconoscimento sociale ed esigenza di un albo professionale tutelante, rappresenta un'occasione per comprendere il fenomeno e progettare azioni di supporto e prevenzione.

Keywords: pedagogical reflection | university dropout | tutorship | well-being | good practices

Parole chiave: riflessione pedagogica | dispersione universitaria | tutorship | benessere | buone prassi

Received: February 29, 2024
Accepted: April 18, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Elisa Zane, elisa.zane@unibs.it

Introduction

The data released by the Ministry of University and Research in May 2023 illustrates the phenomenon of university dropouts as a growing trend. In the years 2021/2022, a university dropout rate of 7.4% for male matriculants and 7.2% for female matriculants was recorded in Italy, compared to 7.2% and 7.0% for the years 2020/2021: this data is the result of information collected by the different universities at the end of the academic year. Although this data may be affected by the influences of the pandemic period, which recorded a boom in registrations, the problem that emerged urges pedagogical reflection to question the contours of the phenomenon. However, concrete and systemic actions must be associated with the reflective framework, such as strengthening guidance actions, study support, and tutorship.

Among the forms of intervention is the National Recovery and Resilience Plan, a strategic program developed to address the economic and social challenges arising from the COVID-19 pandemic and to promote the economic recovery and resilience of the country (Malavasi, 2022). Specifically, mission 4 'Education and research' aims to combat school dropout through a series of interventions aimed at improving access to education and creating a more inclusive and stimulating academic environment. The PNRR's attention to school dropout highlights how this phenomenon produces long-term negative consequences both for individuals and for society as a whole, contributing to limiting job opportunities, increasing social inequalities, and hindering personal development and well-being. Even different goals of the UN 2030 Agenda for Sustainable Development can be brought closer to the topic of university dropouts. Goals such as: 4 - Quality education; 8 - Decent work and economic growth; 10 - Reduce inequalities; 17 - Partnership for the objectives contribute to combating university dropout. The reduction of university dropouts is also an objective at a European level, in reports such as 'Dropout and Completion in Higher Education in Europe' (2015) and 'European Semester Thematic Factsheet' (2016), a rate of achievement of the final qualification of 39.1% of young Europeans, indicating Belgium, Greece, France, Italy, Hungary, the Netherlands, Austria, Poland, Romania, and Slovenia as the countries with the highest dropout rate and entering the world of work as the primary motivation. This framework led the European Commission to invest in the Higher Education agenda (2017) and in the Europe 2020 Strategy to ensure that 40% of European students aged between 30 and 34 achieve a degree (European Commission, 2015). Reinforcing the urgency of intervening on university dropouts are the 2022 Istat data relating to the correlation between qualifications and employability; among those under 35 (with qualifications obtained within 1 to 3 years), the employment rate is growing up to 74.6% among graduates (+6.6 and +7.1 points compared to 2021), exceeding the level reached before the 2008 crisis by 4 points (Istat, 2022). It's crucial to study the dropout phenomenon to identify factors and indicators, in order to be able to plan adequate preventive and recovery actions, which combine systemic and synergistic approaches between disciplines and institutions. Intervening on university dropout rates becomes strategic for acting on the careers and well-being of tomorrow's professionals.

1. The framework of the university dropout phenomenon

The phenomenon of dropout is composite and complex: in fact, it's difficult to delimit its boundaries in a univocal manner, even though many disciplines and scholars have attempted to search for a definition. The dialogue between different sciences takes crucial importance to effectively address the educational theme; in particular, the dialogue with other human sciences, such as psychology and sociology, represents an opportunity for fundamental reflection and action to return to the ethical foundations that move the training action:

> The educational sociologist studies the effects of training on social behaviors, the psychologist captures and analyzes, in the field of development, the affective elements which can also influence the learning processes, however, it is up to the Social Pedagogy specialist to study types and models of educational intervention, capturing the social value of instruction and education (Gramigna, 2003, p. 33).

An approach that combines pedagogy, psychology, and sociology represents an opportunity to avoid falling into a purely 'curative' view of the dropout problem focused only on contextual factors, allowing one to reflect and act on the methods and motivations underlying abandonment;

> Sociological reflection emphasizes the importance of the conditions of the family and social context of belonging and the socio-relational assets available to the student in the decision to abandon, psychological reflection shows interest in the student's personality and focuses on the motivational aspects that accompany the university experience, pedagogical reflection favors the themes of the adequacy of students' cognitive and metacognitive skills and dysfunctions in advanced training processes (Burgalassi, 2019, p. 102).

It is useful and appropriate to focus on the 'itinerary' of the person, promoting the quality of the educational relationship and the systemic gaze on the person who abandons. The difficulty in unequivocally defining school dropout should not discourage the attempt to address the topic with empirical rigor. Finding even partial definitions helps scholars to question the shortcomings and the gray areas that need to be investigated without forgetting the person who is the substance of the data that we can read.

> Usually, the term 'dropout' is used to designate the student who leaves school without completing the course of study he is attending, but it is a definition that presents several shortcomings. First, it does not indicate the existence of an internal variety within the category of pupils who leave school early (Liverta Sempio, 1999, p. 3).

The attempt to categorize school dropout, in the scientific literature of empirical research, is associated with conceiving the phenomenon as an evolutionary process that, therefore, occurs in a temporal succession of events leading to dropout. Conceiving a temporal sequence in the factors also allows for reflecting on the identification of predictive indicators of the phenomenon and intervening with preventive as well as corrective actions. Thinking about a possible modeling of dropout represents an attempt at categorization that allows us to understand the phenomenon through different approaches that aim to dissect the internal and external problems of the student, investigating what can also be predictive factors to allow the university system to intervene also preventatively and not only in the face of a clear risk. This attempt at categorization includes Bethencout and Cabrera (*et alii*, 2008) who reflected on models and causes of success and failure in course of studies, defining the following models: of adaptation, in which abandonment is to be ascribed to a failure to integrate the student into the university environment and social and family implications are identified as the causes; structural, placing dispersion as the result of conflict between systems (political, social and economic), identifying institutional causes with contextual variables such as didactics and teaching; economist, in which abandonment arises from economic causes such as the need to work and the concomitant difficulty in meeting expenses; psychoeducational, in which dropout occurs due to characteristics relating to the educational and psychological dimensions of the student which may also be related to pre-university training or difficulties in adapting to the demands of the university in terms of competence, knowledge, autonomy, organization, and emotional management of the complex experience of academic life (Da Re, 2017).

Multiple universities have questioned, and are questioning, themselves about their dispersion rates and pedagogical reflection is prompted by the challenge of combining research on empirical data and the human dimension underlying it: this is cited as an explanation of the complexity underlying the topic, and without claiming to be exhaustive, in the research conducted by Clerici, Da Re, Giraldo, and Meggiolaro at the University of Padova in which it emerges that a multidimensional gaze is necessary to address the topic. Specifically, the research identifies four macro-categories of investigation: individual, family characteristics, characteristics of the student's university life, and psychological variables; which, although effective, need to consider the interpretative variables from a multi-dimensional perspective, also involving the reflection aspects such as «a self-regulated approach towards study/motivation and emotions» (Clerici, *et alii*, 2019, p. 97). Reflection on the topic has led, as reported by the studies of Zago, Giraldo, and Clerici, to consider a multilevel approach effective which also takes into account the university course in which the student is enrolled, since: "students enrolled in the same study course they face the same orga-

nizational context, the same teaching methods and the same support activities, which can influence their outcomes" (Zago, Giraldo, Clerici, 2014, p. 50).

This approach underlines how the complexity of the university dropout phenomenon cannot be ascribed only to the individual and relational interpretation of the individual but requires a systemic look at the university experience. While research on the topic continues, enriched by differentiated approaches and increasingly detailed tools, the difficulty remains in having a clear interpretation of the predictive factors of dropout:

> Although there is substantial agreement in considering abandonment as a consequence of a lack of integration social and academic, the complexity of the phenomenon makes it difficult to establish unambiguously what are the decisive factors that intervene in its genesis and what their concatenation is (Burgalassi, p. 103).

The common point of many studies and reflections is to identify in the first year of university the main risk of an early abandonment, both because it requires modifying the relationship with the educational institution, which is more complex and free compared to secondary school, but also for the strong symbolic value in relation to the future, the assumption of responsibility and the implementation of choices, including differentiation from the family: «what takes shape in this passage, therefore, is a process of substantial autonomization of the 'existence in which the risk of an early failure in terms of studies represents an eventuality that is anything but sporadic» (Domenici, 2009). Valuing the relational good represents an opportunity for pedagogical reflection to avoid an excessively individualized and 'sanitized' approach to dropout in favor of a systemic approach based on prevention rather than ad hoc care actions, supporting educational equality (Terenzi, 2006).

2. The great resignation and burnout: educational proposals for university well-being

In relation to the issue of employee departures, another significant phenomenon affecting various work sectors, particularly in the years following the COVID-19 pandemic, is the so-called 'Great Resignations'. This trend involves a significant number of employees deciding to leave their jobs within a short period and/or simultaneously, resulting in significant repercussions on organizations and the economic system.

There are numerous individual and systemic factors influencing this choice: workplace dissatisfaction, excessive stress, burnout, lack of professional growth opportunities, as well as changes in working conditions. The flexibility of remote working experienced during the pandemic has led many workers to prefer these methods and the accompanying freedom. Another significant factor underlying workplace departures is the reassessment of personal values prompted by the pandemic, leading to a substantial recalibration of personal priorities by seeking less stressful jobs that allow for the pursuit of different interests and passions, as well as striving for a better work-life balance (Coin, 2023). It is also evident from workers' experiences how the COVID-19 pandemic has accelerated the phenomenon of career departures, motivating both resignations and the quest for a renewed quality of life (https://www.aidp.it/ricerche/).

In this evolving social context, characterized by recurring fatigue, burnout, and subsequent departures in university and professional paths, it is pertinent to emphasize the concepts of well-being and quality of life as objectives to strive for in achieving a balance between internal and external demands. Shifting the focus to well-being as a desirable goal necessitates a paradigm shift involving cultural and social processes aimed at valuing individuals in their university and professional training courses (WHO, 1998). Taking an integrated approach, encompassing individual, social, and systemic aspects, encourages pedagogical reflection to implement structured educational actions promoting university well-being.

The initiatives found in many 'University well-being' programs range from physical to mental health interventions to actions promoting university engagement: promoting healthy lifestyles by offering support for physical activity, balanced nutrition, and stress management; addressing mental health issues through accessible and confidential psychological support and counseling services; raising awareness and preventing mental disorders through training programs and awareness-raising initiatives; fostering a sense of community and belonging through extracurricular activities, social events, the establishment of mentoring

programs, and the creation of social support networks; promoting policies and practices that ensure equitable access and inclusion for all students, regardless of their socioeconomic background, cultural heritage, abilities, or gender identity (European University for Well-being, https://www.euniwell.eu). In particular, training future professionals in the educational care relationship requires pedagogical reflection to adopt a heuristic perspective capable of establishing the ethical, educational, and communicative conditions conducive to empowerment and integration among various social stakeholders.

> Reinvestment and regeneration are the keywords for redefining a system of responses that cannot remain anchored to outdated models. Moving from the welfare vision, understood as a unilateral and costly provision, to a mechanism for generating the same welfare (Iori, 2018, p. 13).

3. Educational prevention actions. Guidance, tutorship, mentoring

The repercussions of university dropout also reverberate in an inadequately prepared human capital introduced into a production system, risking stagnation and loss of innovation and dynamism, leaving job positions uncovered that require specific skills not possessed by the available workforce. By impacting dropout rates in the working and social sectors, it becomes necessary for pedagogical reflection to underscore the relevance of implementing systemic actions as well as planning personalized educational interventions. In the first instance, it is useful to distinguish between irregularities during studies and abandonment of the same, which entail different degrees of impact on the educational performance of the system. While irregularity, implying a delay in obtaining qualification, may not impact the productivity of the system, dispersion directly involves the training institution, leading it to question its actual effectiveness:

> The existence of a high share of students who do not complete their course of study essentially opens the field to doubts about the real adequacy of the structure and organization of the system with respect to its educational missions (Burgalassi, 2019, p. 99).

It becomes a priority for pedagogical reflection to understand systemic and organizational shortcomings to act for inclusive renewal.

Among the priorities to be addressed are those connected to the necessary new perspectives with which to design training interventions, organize teaching and learning experiences, use tools and technologies in teaching, evaluate the processes and products of education, urgently needed (Elia, 2003, p. 13). From the literature on the topic, it emerges that to act effectively on the phenomenon of university dropouts, profiled actions by universities on the needs of their student body and systemic actions, including economic ones, are necessary. Mission 4 of the PNRR falls within this last line, through which active orientation and MUR allocations will be continuously strengthened to support tutorship projects. The contribution of the European Commission is placed within the framework of systemic intervention actions on university dropouts, which identifies a possible strategy of revaluing the university qualification as attractive and outlines four lines of intervention:

Accessibility and transparency of information on training opportunities, organization of personalized guidance in choosing, financial support for students from disadvantaged socioeconomic and geographical backgrounds, alignment between training and labor market needs (EU Commission, 2015).

Systemic actions must also be accompanied by reflections and then educational actions to support students at high risk of dropping out and preventing their exit. To take effective action, educational organizations must develop awareness of the complexity of factors involved in the dropout phenomenon and not become entrenched in consolidated practices. Innovating teaching by integrating it with different interaction tools and involving different university stakeholders is configured as a concrete action for student engagement. In this framework, reform 1.4 of the PNRR, titled 'Reform of the guidance system', focuses on restructuring or improving the guidance system in Italy. This involves various aspects such as educational or career guidance provided to students or individuals, reforms to the existing system of career counseling,

enhancing vocational training and job placement services, or other measures aimed at assisting individuals in making informed decisions about their education and career paths.

This reform is reflected in investment 1.6, called 'Active Orientation in the School-University Transition'. The measure aims to facilitate and encourage the transition from secondary school to university and to reduce the number of university dropouts, thereby contributing to an increase in the number of graduates. It is expected that, thanks to this investment, the values of success indicators (such as school attendance, improvement in learning levels, number of students admitted to the next academic year, etc.) will increase, and the gender gap will decrease, both in terms of employment and participation in higher education across all sectors. These initiatives, both indicative and concrete, aim to facilitate a more informed transition from upper secondary school to university, with the additional goal of reducing the dropout rate during the first year of university. Involving students within the university community represents an opportunity to prevent dropout, through varied strategic actions like: activating a system with pedagogical direction on support services in order to make them integrated into the curricular system, involving teachers by activating them in teaching counseling practices, integrating teaching monitoring figures (mentoring by senior students or PhD students), providing ad hoc psycho-pedagogical training for the technical-administrative staff who are in teaching support services (Clerici, Da Re, Giraldo, Meggiolaro, 2019). Multiple actions and student support strategies are united by an investigative will that is necessary to be foundational, meaning to start from identifying, and then meeting, the multiple needs that all students carry. Taking the starting point from the reflections on academic, personal, and didactic needs, and adding to them those related to: 'transition from secondary school to university, personal and social, and academic-professional' (Da Re, p. 37). Tutoring, specifically, should aim to integrate various aspects of students' developmental learning processes, affecting their social, academic, and vocational learning (Rodriguéz Espinar, 1990). Tutorship was also effective in supporting the construction of a future professional identity and an effective study method (Piazza, Rizzari, 2020). Promoting self-assessment activities of one's abilities represents an opportunity to exercise reflection not only on one's status of acquired skills but also to question what one's study skills are (self-regulated study skills), bringing out and understanding those that can be studied support needs (Da Re). Tutoring and guidance can effectively be brought into dialogue with mentoring, counseling, and coaching practices, often characterized by a multidisciplinary approach. Mentoring focuses on the personal, social, and professional development of the student, emphasizing the importance of communication and empathetic exchange in a context that may not be strictly academic. In this regard, mentoring can integrate some of the training activities outlined in the study plan if it is formal mentoring. Conversely, informal mentoring may offer supportive actions that are not formally included in the study path (Sanz Oro, 2005). Specifically, tutorship and mentoring actions, which involve the support of students by individuals or groups capable of providing an educational approach throughout their university career, have proven to be highly effective in identifying at-risk positions for dropout and, at the same time, as an opportunity for empowerment (Da Re, 2017).

4. Competencies and pedagogical reflection for preventing university dropout

The complexity of the dropout issue, as outlined in the first paragraph, is essential to address in both research and action development phases. Having a strong awareness of the student before they drop out entails investing in a more competent professional of tomorrow, who is prepared to be effective, especially within an educational context. Training involves an investment in self-awareness and reflection, requiring the individual to be an 'artisan of themselves' by actively engaging in the process:

> It is the subject, as an unrepeatable singularity, who commits themselves to a unique path, considering their resources, past experiences, and current reality that characterize the existential journey (Mariani, 2021, p. 20).

Stimulating and maintaining this desire for training is configured as an objective of pedagogical reflection concerning university dropouts and involves self-investment in the future, not only professional but also personal, which the student must want to make in themselves. A crucial role is played by guidance;

it is a process that encapsulates all planned experiences offered to the student and aimed at achieving their maximum development (Grimaldi, 2006). Considering orientation from a pedagogical perspective places it not only as a mere strategy for reducing dropout rates, but also as a process that involves the individual as the protagonist of designing their own life path (Boerchi, 2024). From a pedagogical standpoint, orientation cannot be simply categorized by following a series of phases but maintains over time a complex identity. What both pedagogical and psychological reflection have in common is the self-orienting dimension that has emerged thanks to the policies implemented since the 1960s, which aim to support the individual's right to decide autonomously by reasoning personal and professional life choices.

> Orienting, therefore, means providing the individual with the cognitive, emotional, and relational tools that allow them to self-orient, that is, to define their life situation in relation to certain reference points and thus to decide from time to time the most suitable path to achieve the educational or professional goals they have set for themselves (Mancinelli, 2002, p. 6).

Pedagogical orientation can represent for university students an opportunity to educate towards well-being through reflective practices and self-formation, not relegating orientation to a sporadic or remedial intervention. Preferring an approach of accompaniment towards a conscious choice of a study path and, if necessary, re-orientation, through an interpretation and translation of the events that the individual enacts and towards the construction of a personal and professional project (Gargiulo Labriola, 2007).

Effective orientation allows students to align with the most suitable study path, addressing not only their aspirations but also their abilities, thereby reducing frustrations and the dropout rate (Mazzoli, 2021). Preventive guidance is also effective in relation to the large availability of degree courses that require a challenging change of mindset for students who have just finished secondary school (Piazza, Rizzari). Education professionals are required to possess skills, expertise, and methods, but also to possess and transmit reflective abilities. This framework of factors should never be perceived as separate but as integrated into the complexity of the educational relationship (Cambi, 2003). Identifying competence clearly helps to better understand the education horizon to aim for; we therefore speak of a competent person who can activate the same knowledge and skills within different contexts and at the same time combine them and translate them in a manner relevant depending on the contexts (Birbes, 2012). What emerges as relevant, for both the professionals of tomorrow and today's students, are not only theoretical-practical skills but also mastery of Soft Skills in a balanced way, those transversal expertise that can be used in different life contexts (Bornatici, 2020), and Life Comps "which can help people become more resilient and manage challenges and changes in their personal and professional lives in an ever-changing world" (European Commission, 2020). Valuing people by promoting their empowerment and university engagement represents opportunities for preventing university dropout and professional burnout. Therefore, it is fundamental for pedagogical reflection not to forget that the data, although relevant within the study of the phenomenon of dropout, is a manifestation of a person in difficulty. Addressing the issue of university dropouts without considering the human nature underlying the data would constitute a missed opportunity for inclusion and relationality. Taking care of the human, its relationships, and its unrepeatable singularity requires pedagogical reflection to "educate the feeling of the human, implying a fundamental choice to interpret what gives foundation to the choices that each of us makes every day" (Malavasi, 2020, p. XI).

References

Bethencourt J. *et alii.* (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6 (3), 209-307.

Birbes C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.

Boerchi D. (ed.) (2024). *Orientamento e consulenza di carriera per la soddisfazione lavorativa.* Roma: Studium.

Bornatici S. (2020). *Pedagogia e impegno solidale. A scuola di service learning.* Milano: Vita e Pensiero.

Burgalassi M. (2019). *La performance della formazione universitaria. Il caso degli studi socioeducativi.* Milano: FrancoAngeli.

Cambi F. (2003). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi *et alii., Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 39-66). Roma: Carocci.
Clerici R., Da Re L., Giraldo A., Meggiolaro S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia.* Milano: Franco Angeli.
Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
Da Re, L. (2017). *Il tutor all'università. Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Elia, G. (ed.) (2003). *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento.* Milano: Guerini.
European Commission. (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe Executive Summary.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available on line: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4deeefb5-0dcd-11e6-ba9a-01aa75ed71a1/language-en
European Commission's Joint Research Centre. (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Available on line: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/-JRC120911
Gargiulo Labriola A. (2007). *Il bilancio di competenze educative. Un programma personale di formazione continua*. Milano: ISU.
Gramigna A. (2003). *Manuale di pedagogia sociale. Scenari del presente e azione educativa*. Roma: Armando.
Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
Istat. (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. Available on line: https://www.istat.it/it/files/2023/10/Report-livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali.pdf
Liverta Sempio O. (1999). L'abbandono scolastico: alcuni punti di riferimento. In O. Liverta Sempio, E. Confalonieri, G. Scaratti (Eds.), *L'abbandono scolastico. Aspetti culturali, cognitivi, affettivi* (pp. 3-39). Milano: Raffaello Cortina.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica.* Milano: Vita e Pensiero.
Mancinelli, M.R. (2002). *L'orientamento dalla A alla Z*. Milano: Vita e Pensiero.
Mariani, A. (2021). Introduzione. La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. prospettiva contemporanea.* Roma: Carocci.
Mazzoli S. (2021). *La sostenibilità per una nuova cultura dell'alternanza scuola lavoro*. Roma: Armando.
Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) #NEXTGENERATIONITALIA, Italia domani. (2021). Available on line: https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf
Piazza R., Rizzari S. (2020). L'orientamento Formativo Come Antidoto Alla Dispersione Universitaria. In *Annali della facoltà di Scienze della formazione Università degli studi di Catania* (pp. 47-65), n° 19.
Rodriguez Espinar S. (1990). *Problematica y tendencias de la orientacion uniersitaria. La reforma educativa: un reto para la educacion.* Conference proceedings of V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia, AEOEP, 107-122.
Sanz Oro R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario. *Cuadernos de integración europea*, 2, 69-95.
Terenzi P. (2006). *Contrasto alla dispersione e promozione del successo formativo.* Milano: Franco Angeli.
World Health Organization. (1998). *Health Promotion Glossary*. Available on line: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-HPR-HEP-98.1
Zago G., Giraldo A., Clerici R. (eds.). (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dell'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.

Pedagogia oggi

La relazione del Provveditore agli Studi Giuseppe Biundi (1873) sullo stato dell'istruzione elementare nella provincia di Catania nel primo decennio di vita del Regno d'Italia

The report of the superintendent of education Giuseppe Biundi (1873) on the condition of primary education in the province of Catania in the first decade of life of the Kingdom of Italy

Stefano Lentini
Associate Professor | University of Catania | stefano.lentini@unict.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Lentini, S. (2024). The report of the superintendent of education Giuseppe Biundi (1873) on the condition of primary education in the province of Catania in the first decade of life of the Kingdom of Italy. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 138-146. https://doi.org/10.7346/PO-012024-18

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-18

ABSTRACT

From the mid-60s to the 70s of the nineteenth century, the number of schools, pupils and expenditure on primary education, in the province of Catania, had a decisive increase. Evidence of this growth was the report of the superintendent of education Giuseppe Biundi, requested by the Ministry of Education on the occasion Universal Exposition of the Vienna, in order to give nations the framework of popular education in our country. The analysis of this new documentary source allows us not only to know some details on the condition of education in the province of Catania (number of public and private primary schools, number of male and female primary school teachers and possession of a teaching qualification, expenditure on primary education in the province), but it gives us an interesting comparative statistic with some northern provinces that, in the period between 1864 and 1872, had an equivalent population.

Dalla metà degli anni '60 agli anni '70 dell'Ottocento, il numero delle scuole, degli alunni e delle spese destinate all'istruzione elementare, nella provincia di Catania segnò un decisivo incremento. A testimoniare questa crescita fu la relazione del Provveditore agli Studi Giuseppe Biundi, sollecitata dal Ministero della Pubblica Istruzione in occasione dell'Esposizione Universale di Vienna, allo scopo di offrire alle Nazioni il quadro dell'istruzione popolare nel nostro Paese. L'analisi di questa inedita fonte documentale ci permette non solo di conoscere alcuni dettagli sullo stato dell'istruzione nella provincia di Catania (numero di scuole elementari pubbliche e private, numero di maestre e maestri e possesso del titolo abilitativo all'insegnamento, spese sostenute per l'istruzione elementare nella provincia), ma ci offre una interessante statistica comparata con alcune province del nord che, nel periodo compreso tra il 1864 e il 1872, avevano una popolazione equivalente.

Keywords: primary education | literacy | comparative statistics on education | education and economic development | education in Southern Italy

Parole chiave: istruzione elementare | alfabetizzazione | statistica comparata istruzione | istruzione e sviluppo economico | istruzione nel Mezzogiorno

Received: February 3, 2024
Accepted: April 14, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Stefano Lentini, stefano.lentini@unict.it

Premessa

L'istruzione elementare, negli ultimi settant'anni, è stata oggetto di numerosi approfondimenti da parte degli storici, con ricerche rivolte all'analisi di svariate tematiche (legislazione scolastica, programmi, metodi di insegnamento, editoria e stampa scolastica, ecc.) che hanno dato vita ad opere di grande sintesi, utili a ricostruire la storia della scuola italiana (Ricuperati, 1973; Inzerillo, 1974; Zimbaldi, 1975; De Fort, 1979, solo per citare alcuni dei lavori più noti), ad indagare – in chiave storico-critica – l'intrecciarsi della storia della scuola con quella dell'organizzazione dello Stato (Borghi, 1951; Bertoni Jovine, 1957), o ancora ad analizzare il rapporto tra istruzione e sviluppo economico (Cipolla, 1971; Vigo, 1971; Lacaita, 1973, Zamagni,1973).

La storiografia più accreditata oggi riconosce la necessità di superare i tradizionali approcci di ricerca, dedicati alla costruzione di «grandi affreschi» della storia della scuola italiana (Pruneri, 2006, p. 16) per esplorare il quadro dell'istruzione a livello regionale, provinciale e comunale (v. i lavori di D'Ascenzo, 1997; De Rosa, 1991; Resti, 1987; Bosna, 1986; Bonetta, 1981; Pivato, 1983; Russo, 1995) attingendo dalla documentazione presente negli archivi locali, e ciò nella consapevolezza che, almeno fino all'età giolittiana, non si può parlare "in termini di 'scuola nazionale', ma occorre tenere ben presenti la pluralità e la varietà delle situazioni locali" (Sani, 2003, p.12).

In tale prospettiva, la presente ricerca, parte di una ben più vasta ed articolata indagine dedicata alla ricostruzione della storia della scuola nel Mezzogiorno, sviluppata nell'ambito del progetto PRIN 2017 "Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)" (Pruneri *et alii*, 2022), intende offrire il quadro dell'istruzione elementare pubblica e privata nella provincia di Catania, nel primo decennio post-unitario, tracciato in una relazione redatta nel 1873 dall'allora Provveditore agli Studi Giuseppe Biundi.

1. L'istruzione in Sicilia, all'indomani dell'unificazione

La Legge Casati del 13 novembre 1859 riorganizzò il sistema scolastico del Regno di Sardegna e stabilì che l'istruzione elementare fosse gratuita e obbligatoria, a partire dai 6 anni d'età. Le spese necessarie per il mantenimento della scuola, incluso gli incarichi e il salario dei maestri, furono a carico dei Comuni, ai quali si attribuirono gli oneri di sostenere l'impianto delle scuole, sia attraverso le entrate derivanti dalle imposizioni comunali, sia mediante sussidi stanziati dallo Stato. L'istruzione elementare venne articolata in due gradi biennali: il primo, di grado inferiore, era obbligatorio; il secondo, di grado superiore, era invece facoltativo. L'istituzione del secondo biennio non era obbligatoria per tutti i Comuni, ma era prevista solamente per i Comuni che possedevano scuole medie e in quelli nei quali la popolazione superava i 4000 abitanti, frazioni escluse. La legge Casati venne estesa alla Sicilia, con alcune modificazioni, tramite il decreto prodittatoriale del 17 ottobre 1860, n. 263 che, attraverso gli artt. 25, 26, 27, 28 e 29 stabilì: l'obbligo per ogni Comune di istituire almeno una scuola elementare di grado inferiore maschile e femminile e l'obbligo di istituire anche il grado superiore dell'istruzione elementare nei Comuni con oltre 5000 abitanti; la gratuità per tutti i gradi dell'istruzione e l'obbligatorietà della frequenza per tutte le classi dei cittadini.

Il quadro dell'istruzione censito nella *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane*, nell'anno scolastico 1861/1862[1], conferma l'esistenza di una rete di scuole nella regione siciliana (per il periodo preunitario Agresta e Sindoni, 2012) che, tuttavia, appare insufficiente rispetto a quanto prescritto dalla legge 13 novembre 1859, n. 3725: nella provincia di Palermo (popolazione 516146), furono censite 183 scuole, sulle 321 previste per legge; nella provincia di Trapani (popolazione 200.004), furono censite 38 scuole, sulle 119 previste per legge; nella provincia di Girgenti (popolazione 316.284), furono censite 93 scuole, sulle 188 previste per legge; nella provincia di Caltanissetta (popolazione 183.974), furono censite 77 scuole, sulle 129 previste per legge; nella provincia di Messina (popolazione 381.021), furono

1 Nel documento, l'estensore precisa che i dati presenti risentono di lacune dovute all'incuria delle cessate Delegazioni di studi nel raccogliere i dati con la dovuta attenzione. ASPA, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174. *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane A.S. 1861/1862*.

censite 182 scuole, sulle 423 previste per legge; nella provincia di Noto (popolazione 252.994), furono censite 93 scuole, sulle 154 previste per legge.

Nella provincia di Catania (popolazione 396.355), si contavano 166 scuole, sulle 249 previste per legge, e nello specifico: 79 maschili inferiori diurne (sulle 66 previste per legge) e 52 serotine (sulle 64 previste per legge); 3 scuole femminili inferiori diurne (sulle 64 previste per legge), 33 scuole maschili superiori diurne (sulle 29 previste per legge), e 1 scuola femminile superiore diurna (sulle 26 previste per legge).

Dal quadro statistico emergono alcune criticità, complessivamente riguardanti tutta la regione. Innanzitutto, emerge il dato della mancata apertura di scuole elementari in tutti i Comuni delle province siciliane, come stabilito dalla legge, e ciò era imputabile, a parere dell'estensore del documento statistico, allo scarso interesse della maggior parte delle amministrazioni comunali verso l'istruzione pubblica, o, in altri casi, all'impossibilità delle amministrazioni di fare i conti con le esigue risorse del bilancio[2]. Emerge poi un ampio disinteresse dei Comuni verso l'istruzione femminile, quasi del tutto trascurata in alcune province della regione (vedi le province di Caltanissetta e di Catania) o, nel migliore dei casi, affidata alle istituzioni religiose.

Provincia di Catania Popolazione 396355 *Circondario*	N. di scuole da doversi attuare secondo la legge						Numero delle scuole esistenti					
	Inferiori			Sup.		Totale	Inferiori			Sup.		Totale
	M		F	M	F		M		F	M	F	
	D	S	D	D	D		D	S	D	D	D	
Catania (pop. 165323)	26	26	26	9	9	96	32	20	-	17	-	69
Nicosia (pop. 73444)	13	12	12	7	6	50	12	10	-	7	-	29
Caltagirone (pop. 69995)	12	11	11	6	5	45	16	11	3	4	1	35
Acireale (pop. 87593)	15	15	15	7	6	58	19	11	-	5	-	35
Totale	66	64	64	29	26	249	79	52	3	33	1	166

Legenda: D= Diurna; S. Serotina; M=Maschile; F: Femminile

Tab. 1: *Statistica delle scuole elementari comunali della provincia di Catania(A.S. 1861/1862*[3]

Alle criticità rilevate nel documento statistico, doveva poi aggiungersi un fenomeno che destava particolare preoccupazione, e cioè il problema dell'evasione scolastica e della scarsa frequenza degli alunni della scuola elementare[4].

2. L'istruzione elementare nel primo decennio post-unitario nella provincia di Catania

Dalla metà degli anni Sessanta agli anni Settanta dell'Ottocento, un aumento nel numero delle scuole, di alunni e di spese destinate all'istruzione elementare interessa, complessivamente, tutta la provincia di Catania. A testimoniare questa crescita fu la relazione del Provveditore agli Studi Giuseppe Biundi, sollecitata dal Ministero della Pubblica Istruzione in occasione dell'esposizione universale di Vienna, allo scopo di offrire alle Nazioni il quadro dell'istruzione popolare nel nostro paese (Biundi, 1873).

2 Specifica, a tal proposito, l'estensore del documento statistico: «La maggior parte [dei Comuni] potrebbe stanziare la somma occorrente ma viene impedita dalla pusillanimità dei Consigli comunali, cui sul punto di stanziare nuove imposizioni, quantunque in vantaggio del popolo, manca l'accorgimento ed il coraggio». ASPA, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174. *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane* A.S. 1861/1862.

3 ASPA, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174. *Statistica delle scuole elementari comunali delle provincie siciliane* A.S. 1861/1862.

4 Per un quadro generale sulla situazione dell'istruzione in Sicilia si vedano i *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, 1870.

Si tratta di un documento molto interessante, in quanto, oltre ad offrire un quadro realistico dello stato dell'istruzione nella provincia di Catania[5], ci restituisce una statistica comparata con alcune province del nord che, nel periodo compreso tra il 1864 e il 1872, avevano approssimativamente una popolazione equivalente.

Secondo quanto riportato nella relazione, le scuole elementari pubbliche della provincia di Catania passarono dalle 170 dell'anno scolastico 1864/1865, alle 340 del 1871/1872[6]. Diverso il discorso per le scuole private che, dopo un'impennata registratasi nell'anno scolastico 1869/1870, decrebbero al numero di 56 nel 1870/1871. Osservando la serie dei dati (vedi Tabella 2), un importante incremento, sia delle scuole elementari pubbliche, che di quelle private, si ebbe nell'anno scolastico 1865/1866 (+56 pubbliche; + 26 private); non indifferente fu la crescita del numero di scuole pubbliche nel 1870/1871 (+61), che controbilanciò la diminuzione del numero di scuole private (-72). Incremento che il Biundi così giustificava:

> L'insegnamento privato prende radici e si estende facilmente là dove le scuole pubbliche non sono sufficienti a sopperire ai bisogni della istruzione; ma quando il numero di queste ultime aumenta, e con l'aumento si rende più largo servizio alle famiglie, desse naturalmente preferiscono l'insegnamento compartito sotto la vigilanza dell'Autorità scolastica, e che non costa alcuna spesa (1873, p. 14).

Anno Scolastico	Pubbliche			Private		Numero totale			Differenza	
	M	F	Ms	M	F	P	Pv	Totale	P	Pv
1864/65	127	43	0	73	23	170	96	266	-	-
1865/66	162	64	0	82	40	226	122	348	+56	+26
1866/67[7]	Sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	-	-	-
1867/68	167	85	0	73	39	252	116	368	+26	-6
1869/70	159	81	0	83	45	243	128	371	-9	+12
1870/71	210	91	3	31	25	304	56	360	+ 61	-72
1871/72	224	113	3	31	25	340	-	-	+36	-

Legenda: M=Maschile; F=Femminile; Ms=Mista; P=Pubblica; Pv=Privata; sn senza notizie
Tab. 2: *Numero di scuole elementari pubbliche e private della Provincia di Catania, AA.SS. 1864/1872*

Per rendersi conto della differenza nel numero di scuole istituite nelle province italiane del nord, Biundi offre un confronto con i dati delle province di Pavia, di Brescia, di Bergamo e di Bologna, nell'anno scolastico 1869/1870, per il quale disponeva delle statistiche ufficiali. Osservando i dati (vedi Tabella 3), si nota come nell'anno scolastico 1869/1870, nella provincia di Catania furono censite circa la metà di scuole pubbliche presenti a Bologna, 1/4 di quelle della provincia di Bergamo, 1/5 di quella di Brescia, 1/3 di quella di Pavia (Biundi, 1873, p. 17).

Province	P	M	F	Pv	M	F	Totale
Catania	243	153	81	128	83	45	371
Bergamo	922	503	489	93	23	70	1085
Bologna	495	297	182	194	61	133	689
Brescia	1094	557	494	192	36	156	1286
Pavia	782	393	321	45	14	29	827

Legenda: P=Pubblica; Pv=Privata; M=Maschile; F=Femminile.
Tab 3: *Statistica comparativa delle scuole elementari pubbliche nell'anno scolastico 1869/1870*

5 Riferendosi alla Relazione dell'Ispettore Bruni, contenente il censimento delle scuole dei Circondari di Catania, Acireale e Caltagirone nell'anno scolastico 1869/1870, nota il Provveditore Biundi che, rispetto alle statistiche ufficiali, vi era una differenza di 32 scuole in meno. Avendole visitate personalmente, Bruni censì 229 scuole elementari nei tre circondari, mentre la statistica ufficiale ne contava solo 197!

6 Tra le scuole di grado inferiore sono conteggiate gli *Asili d'Infanzia*, le scuole *miste*, le *festive* e quelle dei Convitti femminili.

7 Aboliti gli uffici delle Provveditorie locali, non furono prodotte statistiche per quell'anno.

Per quanto concerne i dati statistici relativi agli alunni iscritti nelle scuole elementari, il loro numero raddoppiò, passando dai 7118 dell'anno scolastico 1864/1865 ai 14.254 del 1871/1872. Coerentemente con il quadro delle scuole presenti nella provincia di Catania, il numero degli iscritti subì un incremento nell'anno scolastico 1865/1866, più accentuato nelle scuole pubbliche (+1505), che nelle private (+392); nell'anno scolastico 1869/1870, è evidente il calo di allievi nelle scuole pubbliche (-991) e l'aumento di quelli delle private (+325), e ciò riflette la decrescita del numero di scuole pubbliche (-9) e l'aumento di quelle private (+12); allo stesso modo, nell'anno scolastico 1871/1872, parallelamente all'aumento delle scuole pubbliche (+61) e alla cospicua diminuzione di quelle private (-72), si rileva un sensibile aumento degli allievi delle scuole pubbliche (+2751) e una importante diminuzione di quelli delle private (-1049). Tale dato sembra indicare la decisa tendenza degli alunni a privilegiare la scuola pubblica, come confermano i dati dell'anno scolastico 1871/1872, quando si verificò un ulteriore aumento degli alunni (+3242), e, contemporaneamente, si stabilizzò il numero degli allievi delle scuole private, seppur con una lieve flessione (-17) (Biundi, 1873, pp. 21-24).

AA SS.	P			Pv			Complesso			Differenza	
	Tot.	M	F	Tot.	M	F	Tot.	M	F	P	Pv
1864/65	5496	3532	1964	1662	1130	532	7118	4622	2496	-	
1865/66	7001	4296	2705	2054	1303	751	9055	5599	3456	+1505	+392
1866/67	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn
1867/68	8127	4882	3245	1836	1161	675	9963	6043	3920	+1126	-218
1868/69	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	sn	-	-
1869/70	7136	4486	2650	2161	1334	827	9297	5820	3477	-991	+325
1870/71	9887	6211	3676	1112	556	556	10999	6767	4232	+ 2751	-1049
1871/72	13129	8319	4810	1095	537	558	14224	8856	5368	+3242	-17

Legenda: P=Pubblica; Pv=Privata; M=Maschile; F=Femminile; sn= senza notizie
Tab 4: *Alunni nelle scuole pubbliche e private della Provincia di Catania, AA.SS. 1864/1872*

Per quanto riguarda i maestri, sappiamo che nell'anno scolastico 1869/1870, quelli in possesso di patente furono 179, dei quali 169 operanti nella scuola elementare pubblica e 10 in quella privata; diversamente, il numero dei maestri senza patente, o con patente provvisoria, fu di 186, dei quali 68 in servizio nella scuola elementare pubblica e 118 in quella privata.

Nell'anno scolastico 1871/1872, il numero dei maestri patentati pubblici salì ulteriormente a 244, mentre discese a 35 il numero di quelli senza patente. Nello stesso anno scolastico, anche il numero dei maestri patentati nelle scuole elementari private salì a 57, mentre quello dei non patentati decrebbe a 61. Osservando dati statistici (vedi Tabella 5), risulta che, rispetto all'anno scolastico 1869/1870, nel 1871/1872, nelle scuole elementari pubbliche vi fu un aumento di 75 maestri pubblici patentati, e una diminuzione di 33 maestri senza patente. La medesima tendenza si ritrova nelle scuole elementari private, in quanto, rispetto all'anno scolastico 1869/1870, nel 1871/1872, vi fu un aumento di 47 maestri patentati, e una diminuzione di 57 maestri senza patente. L'aumento dei maestri patentati e la diminuzione del numero dei non patentati mostra che l'autorità scolastica provinciale, ottemperando alla legge, tentò di dare un più normale assetto all'amministrazione della pubblica istruzione (Biundi, 1873, pp. 17-20).

Maestri	Anno scolastico	Circondario				Totale	Differenza
		Acireale	Caltagirone	Catania	Nicosia		
Pubblici patentati	1869/1870	47	37	52	33	169	+ 75
	1871/1872	61	49	107	27	244	
Pubblici non patentati	1869/1870	8	10	38	12	68	- 33
	1871/1872	29	3	14	11	35	
Privati patentati	1869/1870	1	-	6	3	10	+47
	1871/1872	11	5	39	1	57	
Privati non patentati	1869/1870	39	17	34	28	118	-57
	1871/1872	15	6	39	1	61	

Tab. 5: *Numero dei maestri pubblici e privati della provincia di Catania, patentati e senza patente, negli AA.SS. 1869/1870 e 1870/1871*

Relativamente alle spese sostenute per l'istruzione elementare nella provincia di Catania (vedi Tabella 6), confrontando i dati relativi all'anno scolastico 1864/1865 e quelli del 1871/1872, si rileva che la spesa complessiva per il personale e il materiale scolastico fu più che raddoppiata (con una differenza in positivo di Lire 130.292). Un decisivo incremento della spesa per il personale si verificò nell'anno scolastico 1865/1866 (+41.779), con lievi incrementi negli AA.SS. 1867/1868 (+12.135) e 1869/1870 (+1.555), e un picco di spesa negli AA.SS. 1870/1871 (+38.256) e 1871/1872 (+32.982). Drastico il taglio di risorse da destinare all'acquisto del materiale nell'anno scolastico 1867/1868 (-16.376) (Biundi, 1873, pp. 25-27).

Nonostante l'aumento sensibile nelle spese per l'istruzione elementare dei Comuni appartenenti alla provincia di Catania (eccezion fatta per l'anno scolastico 1867/1868, nel quale la spesa segna una inversione di tendenza con lo stanziamento di -7.221 L. rispetto al 1865/1866), specialmente negli ultimi due anni della rilevazione statistica (AA.SS. 1870/1872), le cifre stanziate per l'istruzione elementare della provincia di Catania furono ben lontane da quanto elargito dai comuni di altre province italiane aventi una popolazione similare. Basti citare le spese stanziate dai Comuni nelle province di Pavia (L. 322.209) e di Brescia (Lire 506.602), cioè più del doppio della somma spesa dai Comuni appartenenti alla provincia di Catania. I Comuni delle province di Bologna e di Bergamo, che complessivamente contavano una popolazione inferiore a quelli appartenenti alla provincia di Catania, spendevano molto di più: Bologna impiegava una somma annua di L. 387.645, e Bergamo L. 324.445.

Anni scolastici	Spese			Totale	Proventi			
	Totale	Personale	Materiale		Governativi	Provinciali	Comunali	Diversi
1864/65	105.544	80.878	24.666	105.544	1.763	2.644	91.333	4804
1865/66	147.538 *+41.994*	122.657 *+41.779*	21.831 *-2.835*	147.538 *+41.994*	4.969	677	141.587 *+50.254*	306
1866/67	sn	sn	sn	Sn	sn	sn	sn	sn
1867/68	140.247 *-7.291*	134.792 *+12.135*	5.455 *-16.376*	140.247 *-7.291*	-	-	134.238 *-7.349*	6.009
1868/69	sn	sn	sn	Sn	sn	sn	sn	sn
1869/70	144.460 *+4.213*	136.347 *+1.555*	8.113 *+2.658*	144.460 *+4.213*	-	-	144.460 *+10.222*	-
1870/71	188.254 *+43.794*	174.603 *+38.256*	13.651 *+5.538*	188.254 *+43.794*	-	-	188.254 *+43.794*	-
1871/72	235.836 *+47.582*	207.585 *+32.982*	28.251 *+14.600*	235.826 *+47.572*	1.360	7.400	202.195 *+13.941*	24.881

Tab. 6: S*pecchio comparativo delle spese per gli anni dal 1864 al 1872 nella provincia di Catania*
Legenda: sn= senza notizie

Quali le possibili cause di questa differenza, si chiede l'autore della relazione? A suo parere, tale differenza proveniva dalle minori risorse impiegate per il pagamento dei maestri e dalla riduzione del numero delle classi, alcune volte accorpate, al fine di giungere ad un risparmio delle spese per il reclutamento di nuovi maestri. Ricorda, a tal proposito Biundi, che il Decreto prodittatoriale del 17 ottobre 1860 non adeguò le retribuzioni dei maestri nemmeno al *minimum* stabilito dalla legge Casati, e che il Decreto Luogotenenziale 21 marzo 1861 diminuì sensibilmente lo stipendio degli insegnanti (nella tabella n. 7 si possono apprezzare le differenze stipendiali).

A questa incresciosa situazione, dovevano aggiungersi i danni causati alla scuola elementare dal decreto Prefettizio del 3 luglio 1869, il quale "in via tutt'affatto eccezionale permise la riunione della 3ª e 4ª classe, quando la popolazione del comune non ecceda gli 8 mila abitanti; la riduzione a due delle 4 scuole femminili quando il comune abbia una popolazione variabile dagli 8 a 20 mila abitanti. Il citato decreto permise ancora che nei comuni le cui scuole obbligatorie erano di 1ª e 2ª classe rurale, si affidasse la scuola serale al maestro della Scuola diurna, abbreviando l'insegnamento di quest'ultima; e tollerò che nei comuni le cui scuole rurali erano di 3ª classe, e nelle borgate, potessero istituirsi scuole miste da affidarsi ad una maestra munita di patente" (Biundi, 1873, pp. 28-29).

Scuola	Legge Casati	Decreto Luogotenenziale 21/03/1861	Differenza
Comuni infra 2000 abitanti	L. 500	L. 300	- L. 200
1° classe rurale	L. 650	L. 400	- L. 250
Scuole urbane (progress. in base alla popolazione)	L. 750/L. 1200	L. 500/L. 750	- L.250/L.450

Tab. 7: *Differenze stipendiali dei maestri tra la Legge Casati e il Decreto Luogotenenziale 21/03/1861*

Con condizioni così misere, le scuole della provincia non potevano essere tenute da bravi insegnanti, in quanto questi non avrebbero gradito stipendi tanto magri: "accettare un posto in Sicilia […] importa discendere dalla propria dignità, perché un maestro non può vivere decorosamente con uno stipendio insufficiente" (Biundi, 1873, p. 29).

3. «È pure necessario che un certo tempo scorra prima che il bisogno dell'istruzione si faccia generale»

Senza la spinta dello Stato e del suo finanziamento, il processo di penetrazione dell'alfabeto rimaneva fortemente influenzato dalle condizioni di sviluppo economico locale (a livello regionale, provinciale, comunale), con esiti meno favorevoli per i comuni insistenti in aree economicamente depresse. Ciò sembra essere confermato dalla relazione del Regio Ispettore scolastico Giuseppe Perotti, sulle condizioni dell'Istruzione Elementare e Popolare nei Circondari di Catania, Caltagirone ed Acireale per l'anno scolastico 1870/1871, pubblicata (in sintesi) sulle pagine de *L'Educatore Siciliano*, nel 1873. Se nelle borgate la popolazione era generalmente in migliori condizioni economiche, e quindi meglio disposta a favorire l'istruzione dei figli, nella maggior dei Comuni, il numero delle scuole e dei maestri, ancora negli anni '70, non era sufficiente a rispondere alla crescente richiesta d'istruzione, motivo per il quale si doveva attendere l'apertura della scuola "come grazia dal Comune".

Ad oltre un decennio dalla emanazione della legge Casati il quadro dell'istruzione elementare sembrava dunque ancora alquanto incerto, seppur – sottolineava Perotti – non mancassero "buone scuole", quasi sempre collocate nei capoluoghi di Circondario. Ma

> Eccettuati i centri dei capoluoghi di Circondario […], la maggioranza della popolazione giace nell'indigenza, e, convien pur dirlo, nell'avvilimento. […] di costoro alcuni non sanno che esistono le Scuole, […] altri non ne comprendono l'utilità, le credono fatte pei facoltosi che ponno proseguire negli studi, e non vi mandano i propri figli, perché non vedono possibilità di farne medici o avvocati ecc.- altri infine debbono trar profitto da qualche vanissima speculazione sui figli, mandandoli ai pascoli, o per legna, od insegnando loro il mestiere dell'accattare. Quindi un numero ancora pur troppo sparutissimo trova che pensi di mandare i figli alle scuole (*L'Educatore Siciliano*, 1873, p. 106).

Al grave problema dell'evasione scolastica, si aggiungeva quello degli abbandoni "stagionali" (Lentini, 2024, pp. 104-113), con una regolare fluttuazione del numero degli allievi e delle allieve frequentanti, crescente nei mesi freddi, e decrescente nella stagione calda; era opinione comune, tra gli insegnanti che, nella scuola dei "veri figli del popolo", ragazzi e ragazze erano letteralmente costretti ad abbandonare la scuola stagionalmente, per essere impiegati nelle lavorazioni ittiche, nelle campagne, nelle faccende campestri e domestiche[8].

Ciò forniva alla classe dirigente dell'epoca l'alibi per differire l'impegno dei Comuni a promuovere l'istruzione popolare (dovendo il Comune sobbarcarsi le spese per lo stipendio del maestro, e molto spesso anche quelle per l'affitto e gli arredi della sede scolastica); e ciò non fu un fenomeno che interessò solo i piccoli e meno facoltosi centri, come dimostra il caso di Catania, dove il prof. Ferdinando Aradas, Assessore Delegato alla pubblica istruzione dell'amministrazione Bonaccorsi, nel corso della seduta consiliare del 7 maggio 1869, esclamò: "Per quanto buona disposizione possa essere nel nostro popolo ad istruirsi, e ne avemmo già più d'una prova, è pure necessario che un certo tempo scorra prima che il bisogno dell'istruzione si faccia generale» (Aradas, 1869, p. 7); così accadeva che agli alunni, qualche volta, venisse persino "chiusa la porta della scuola, perché il Municipio non vuol superare il numero massimo di Legge, al fine di non venir costretto a dividere la classe[…]" (*L'Educatore Siciliano*, 1873, p. 146).

Riferimenti bibliografici

Agresta S., Sindoni C. (2012). *Scuole maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817- 1860)*, voll. I-IV. Lecce: Pensa MultiMedia.
Aradas F. (1869). *Relazione sulle scuole elementari municipali letta nella seduta del 7 maggio al consiglio comunale di Catania dal prof. Ferdinando Aradas assessore delegato alla Pubblica Istruzion*e. Catania: Caronda.
Bertoni Jovine D. (1954). *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.
Biundi G. (1873). *Relazione sulla istruzione elementare della provincia di Catania degli anni scolastici 1870-71 e 1871-72*. Catania: Galatola.
Bonetta G. (1981). *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*. Palermo: Sellerio.
Borghi L. (1951). *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
Bosna E. (1986). *Scuola e società nel Mezzogiorno. Il problema dell'alfabetizzazione di massa dopo l'Unità*. Bari: Ass. Maestri Universitari.
Cipolla C. M. (2002). *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
D'Ascenzo M. (1997). *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso di Bologna*. Bologna: Clueb.
De Fort E. (1979). *Storia della scuola elementare in Italia*. Vol. I. *Dall'Unità all'età giolittiana*. Milano: Feltrinelli.
De Rosa D. (1991). *Libro di scorno. Libro d'onore. La scuola elementare triestina durante l'amministrazione austriaca (1761-1918).* Udine: Del Bianco.
Inzerillo G. (1974). *Storia della politica scolastica in Italia. Da Casati a Gentile*. Roma: Editori Riuniti.
Lacaita G.G. (1973). *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1940*. Firenze: Giunti-Barbera.
Lentini S. (2024). *L'istruzione elementare a Catania dall'Unità all'età giolittiana. Mappa ragionata*. Roma: Aracne.
Pivato S. (1983). *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
Pruneri F. (2006). *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milano: Vita e Pensiero.
Pruneri F. *et alii* (2022). Non solo l'abbiccì. Istruzione e sviluppo nel sud Italia (1861-1914). *Rivista di Storia dell'Educazione 9* (1), 3-14.
Resti G. (1987). *L'istruzione popolare a Siena nella seconda metà dell'Ottocento*. Roma: Bulzoni.
Ricuperati G. (1973). *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*. 5. *I documenti*. Torino: Einaudi.
Russo T. (1995). *Culture e scuole in Basilicata nell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
Sani R., Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari di ricerca. In R. Sani, A. Tedde (Eds.) (2003), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita & Pensiero.
Vigo G. (1971), *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel Secolo XIX*. Torino: ILTE.

8 Si vedano, a tal proposito, le relazioni di fine anno dei maestri custodite presso l'Archivio di Stato di Catania, Prefettura, Serie II, el.2, b. 115.

Zamagni V. (1973). *Istruzione e sviluppo economico in Italia, 1861-1913*. In G. Toniolo (Ed.), *Lo sviluppo economico italiano, 1861-1940*. Bari: Laterza.
Zimbaldi I. (1975). *Storia della scuola elementare in Italia*. Roma:Las.

Fonti archivistiche e a stampa

Archivio di Stato di Palermo, Ministero e Segreteria-Ripartimento interno, bb. 3174 e 3296.
Archivio di Stato di Catania, Prefettura, Serie II, el.2, b. 115.
Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia (1870). Parte seconda. Firenze: Tipografia Eredi Botta.
L'educatore siciliano, 1873.

The function of guidance with a view to valorising gender and ethnic-cultural differences

La funzione dell'orientamento nell'ottica della valorizzazione delle differenze di genere ed etnico culturali

Valentina Guerrini
Senior Researcher | Department of History, Human Sciences and Education | University of Sassari (Italy) | vguerrini@uniss.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Guerrini, V. (2024). The function of guidance with a view to valorising gender and ethnic-cultural differences. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 147-154. https://doi.org/10.7346/PO-012024-19

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-19

ABSTRACT

In recent decades, the topic of guidance has assumed an essential strategic function at the international and national level (Council of Europe, 2018, 2022; MIUR, 2022), especially with a view to the reduction-elimination of school dropouts, the increase of employment in the world of work, the reduction of educational and economic poverty. In particular, schools are assigned a central role in preparing for the world of work (MIUR, 2022). This aim, however, must not obscure another essential training aspect of guidance, namely that of facilitating the individual in the construction of his or her own personal life project, which begins in childhood. All the initiatives aimed at building guidance pathways should therefore be directed not primarily at economic purposes, but at developing reflexive, metacognitive and critical skills that enable subjects to know how to face, with self-awareness, the contemporary challenge of uncertainty and precariousness. The contribution will focus on the function of guidance in conditions of social, economic and cultural inequality in order to guarantee everyone the possibility to realise their life project (Nussbaum, 2012). Gender difference is a variable that can preclude and/or make certain paths more difficult for girls and boys. A guidance pathway that is also attentive to this dimension, which is implemented in the long term and not only at "junction moments" (Gugliemi, D'Angelo, 2011), contributes to making gender difference a resource rather than a limitation.

Negli ultimi decenni, il tema dell'orientamento ha assunto una funzione strategica essenziale a livello internazionale e nazionale (Consiglio d'Europa, 2018, 2022; MIUR, 2022, 2023), soprattutto nell'ottica della riduzione-eliminazione della dispersione scolastica, dell'aumento dell'occupazione nel mondo del lavoro, della riduzione della povertà educativa ed economica. In particolare, alla scuola, viene assegnato un ruolo centrale per preparare al mondo del lavoro (MIUR, 2022). Tale finalità, non deve però occultare un altro aspetto formativo essenziale dell'orientamento, ossia quello di facilitare il soggetto nella costruzione del proprio progetto personale di vita e che ha inizio sin dall'infanzia. Tutte le iniziative mirate a costruire percorsi di orientamento dovrebbero essere quindi indirizzate non prioritariamente a fini economicistici, ma a sviluppare competenze riflessive, metacognitive e critiche che permettano ai soggetti di saper affrontare, con auto-consapevolezza, la sfida contemporanea dell'incertezza e della precarietà. Il contributo si soffermerà sulla funzione dell'orientamento in condizioni di disparità sociale, economica e culturale per garantire a tutti la possibilità di realizzare il proprio progetto di vita (Nussbaum, 2012). La differenza di genere è una variabile che può precludere e/o rendere più difficili alcuni percorsi per ragazze e per ragazzi. Un percorso orientante, attento anche a questa dimensione, che si realizza in un lungo periodo e non soltanto nei "momenti di snodo" (Gugliemi, D'Angelo, 2011), contribuisce a rendere la differenza di genere una risorsa anziché un limite.

Keywords: guidance | differences | educational segregation | life project | equal opportunities

Parole chiave: orientamento | differenze | segregazione formativa | progetto di vita | pari opportunità

Received: March 5, 2024
Accepted: April 15, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Valentina Guerrini, vguerrini@uniss.it

1. Guidance today through national and European legislation: meanings and perspectives

The topic of guidance has, in recent decades, often been the subject of interest of pedagogical and educational research, the subject is at the centre of national and international conferences, subject of work and updating for many teachers especially of secondary schools (Batini, 2012, 2017, 2023; Loiodice, 2004; Mannese, 2019; Riva, 2023; Vannini, 2023).

The concept of guidance has become a pervasive construct of many areas of pedagogical reflection to the point that it can be taken as a metaphor for educational action itself, the statement "to orient is to educate" (Martini, Ulivieri, 2015; Riva, 2020) implies a widespread transversal pedagogical commitment and concerns formal and nonformal contexts with the involvement of various educational figures.

Guidance has become an increasingly difficult essential need due to the incessant transformation of society that opens up uncertain and contradictory scenarios (Fiorentino, 2004). We are now immersed in a present in perpetual transformation, while the future appears increasingly uncertain and unpredictable. The centrality attributed today to guidance is certainly linked to the complexity and speed of digital transformations and innovations that characterize the social, economic reality, the world of work and training, so it seems clear that guidance is a process that takes place throughout the life span and not only related to pivotal moments or to prevent school dropout.

The literature about guidance (Soresi, Nota, 2020; Di Fabio 2010; Domenici, 2009) recognizes a turning point in the Concluding Recommendation of the Committee of Experts at the UNESCO Congress on Orientation in Bratislava in 1979: "Guidance means placing the individual in the condition of becoming self-aware, of progressing for the adjustment of his studies and profession to the changing needs of life with the dual objective of contributing to the progress of society and achieving the full development of the person."

The current model of guidance is leaning more and more toward a humanistic-educational conception that seeks to interpret the person's needs, inclinations and interests in order to channel them to educational settings and the labor market. Since the 1980s, the meaning of orientation understood as a training device, that is, not as a collateral and additional activity of the training pathway but as an essential function characterizing educational intervention, as a transversal working methodology, has been increasingly affirmed. Today in a special way thanks to the PNRR, the goals of Agenda 2030 and the issuance of the Guidance Guidelines (MIUR, 2022), guidance has had even more attention and resonance in schools, given that, mandatory hours are dedicated and funds are used. Behind the elements of apparent novelty reported in the Guidelines, some questions seem to challenge a model of orientation based on the principles of human development to affirm instead those of an unstable labour market tied to economic interests. As Margottini (2023) writes, if they stand in continuity with the previous 2014 Guidelines, which are also explicitly referred to, why start orientation interventions as a structured and coordinated system "from the recognition of students' talents, aptitudes, inclinations and merit"? One of the basic issues that needs to be clarified is precisely the perception of the meaning of talent, aptitude, and inclination: can they be considered a priori characteristics or outcomes that result from a course of training? Clearly, this conception marks the way guidance activities are perceived and designed.

In Italy, already in the 2014 National Guidelines for Permanent Guidance (MIUR) a school guidance too often informative and carried out by external experts was criticized in the name of a formative guidance, carried out by curricular teachers. It should be carried out through an guidance didactics, carried out by adequately trained teachers that facilitates the acquisition of guidance, transversal, metacognitive and citizenship skills (Batini, Giusti, 2008; Batini, Guglielmini, 2024; Margottini, 2023), to enable subjects to be able to re-imagine and re-train themselves in different professional and life contexts.

Guidance implies opening up horizons of possibilities and worlds other than everyday experience, it implies imagining oneself differently, setting short- and long-term goals and finding the conditions to achieve them.

Another aspect to be clarified in the new Italian legislation is that relating to the tutor teacher and the teacher for guidance activities, figures assigned to the implementation of guidance teaching training paths in each discipline. It still remains to be defined what training is required for these figures and how concretely they will operate with colleagues and students, otherwise there is the risk of having only names as a reference for activities organized at times of transition from one school order to another.

Finally, the Guidelines also envisage the creation of a single digital Platform for Guidance, seen as an information tool to support choices through the mediating action of a teacher who will facilitate its use for families. The risk is of that function becoming a "mechanical" operation that directs important educational choices to the interests of the labour market. While it is good to keep in mind what the present and future trends in the world of work are and will be, it is also important never to lose sight of the individual's subjectivities, interests and desires, and the transversal skills that allow each person to know themselves, to have the tools to understand and explore the complex social world.

Today there is no longer "the moment of choice" defined once and for all (Biagioli, 2023), rather there are a series of successive moments that recall previous moments, intertwine and influence each other, the dimension of guidance invests the entire span of existence, it therefore appears particularly necessary to acquire soft skills that can be used throughout life.

> Guidance becomes a structural component of educational processes and is loaded with intrinsic meanings: self-knowledge, self-assessment, the ability to take on a dimension of intentionality and decision-making ability on one's own. It becomes self-orientation if we understand it as deconditioning and capacity for choice, critical knowledge of the value system of socioeconomic reality, knowledge of the relationship between self and reality, self-knowledge based on information-training interventions (Biagioli, 2023, p. 98).

These words remind us of the importance of interdisciplinary and cross-curricular guidance, as well as the need for appropriate specific training of faculty and careful design of such activities within the educational offerings.

The positive novelty of recent legislation is the compulsory nature of such activities and the fact that funds are allocated for their actual implementation, at the same time some ways of implementation and verification of such activities remain to be clarified. For example, there is frequent reference to talents, merit but almost absent are references to the enhancement of differences (ethnic, gender, cultural...) so that they do not become inequalities.

Guidance in recent decades has also become a central theme of European educational policies, particularly analysed, and promoted in the European Council Recommendations.

The European Council states that member countries should promote the right to qualitatively high and inclusive education, training, and lifelong learning, with the aim of ensuring opportunities for all to build key competencies, as set out in the European Reference Framework Key Competencies for Lifelong Learning (2018). Specifically, this involves "supporting and reinforcing the development of key competences for all, starting at a young age and throughout life, within the framework of national lifelong learning strategies; providing support for all learners, including those in disadvantaged circumstances or with special needs, to reach their full potential [...]".

The European Union advocates the need for all Member States' education systems to pursue, among others, certain priority goals such as reducing the percentage of early school leavers to less than 10%; decreasing the distance between school and socio-economic realities; eliminating the Neet phenomenon; and strengthening lifelong learning and training.

The recent Council Recommendation on «Pathways to School Success» adopted by EU Member States on 28 November 2022, outlines new intervention priorities for the pursuit of school success for all students, regardless of personal characteristics and family, cultural and socio-economic background, with strategic and integrated measures that include, among others, coordination with territorial services, continuous dialogue with students, parents, families, systematization of a balanced and coordinated set of prevention, intervention and compensation measures, and constant monitoring of interventions.

Therefore, there is a need to provide support "for educational staff and other stakeholders involved in learning processes, including families, to strengthen learners' key competencies within the framework of the lifelong learning approach in educational, training, and learning contexts" by promoting collaboration, continuous horizontally and vertically, among educational, training, and learning contexts in the different dimensions and levels. In this perspective, inspired by a social vision that has as its cornerstone the principle of social rights for all, orientation becomes a right to training and retraining, comes to assume a central role, as a junction to be able to concretely realize those principles, which otherwise, without the implementation of targeted training paths risk remaining statements for their own sake.

As Costa (2023) writes, the guidance process can be represented as a narrative space constructed and defined from the conferring of personal meaning on memories, present experiences and future aspirations, combined in a life theme that shapes the individual's professional life. Inside this scenario, orientation training courses require non-standardized but personalized approaches, methodologies, and practices, with the slow pace of reflective (Schön, 1993) and transformative learning (Mezirow, 2003), which is achieved through devices that allow for the deep reattraction of themes and issues and the broad elaboration of them, according to a circular and recursive model of formative learning "in supportive and supportive educational contexts."

Still referring to human development theory (Baldacci, 2019), to orient means to enable everyone to achieve the same goals starting from very different situations and trying to make up for initial deficiencies so that individual choices can be made consciously and not constrained by family and labour market economic needs.

2. The meaning of guidance between inequalities, equal opportunities and promotion of capabilities

Before thinking about which strategies and methodologies are most effective for guidance, it is necessary to reflect on what different worldviews and/or ideologies inspire guidance projects. In fact, various models may be behind them: from those more concerned with inclusion and the democratic nature of processes to support people's growth to those more aimed at Darwinistic selection criteria, which decides to bring forward those who are already good and endowed with skills (Riva, 2020).

The evolution of theoretical and methodological models of guidance and subsequent practices is closely linked to the development of human societies, influenced by economic, social, cultural transformations. It is precisely on the wave of this transformative trend that a new awareness of orientation has been gradually asserting itself, initially as an exclusively vocational need, then increasingly all-encompassing (Castelli, Venini, 2002; Di Fabio, 1998; Biagioli, 2003), to arrive today at a transversal dimension involving the subject's entire life span and taking place within a plurality of life, training and work contexts in a systemic perspective, becoming an integral part of the educational process and above all an action of existential accompaniment to the autonomous and responsible construction of one's life project (Riva, 2020). Since the second half of the 1990s, even in Italy, the formative paradigm (Batini, Guglielmini, 2024) has been established and appears particularly appropriate and useful today for all age groups.

> The goal of formative guidance is to help people develop skills and competencies of self-guidance and to explore their abilities, interests, values and personal goals, so as to make informed choices regarding their educational and professional path (Batini, 2024, p. 38).

In the educational paradigm, guidance aims to support the person in self-knowledge and development and in the training of a set of skills that will lead him or her to autonomy in planning and management of self and choices, with an awareness of interdependence with others and of the various conditions of exercise and difficulties that may arise.

This guidance's function recalls the concept of combined capabilities, proposed by Martha Nussbaum, who states that such capabilities:

> They are not simply inherent abilities, but also the freedoms or opportunities created by the combination of personal abilities and the political, social and economic environment. To make the complexity of abilities clear, I refer to these substantive freedoms as combined abilities. [...] Of course, a person's characteristics (personal traits, intellectual and emotional capacities, state of health and tonicity of the body, internalized teachings, perception and movement skills) are strongly relevant to his or her combined capabilities, but one must distinguish them from the combined capabilities themselves, of which they represent only a part (Nussbaum, 2012, p. 28).

One of the concepts that characterizes Martha Nussbaum's thought, namely that of capabilities, understood as real opportunities to do and act but needing the support of the surrounding environment in order to actually manifest themselves, expresses well the idea of how, each individual in order to be able

to realize his or her own project, needs a context, family, school, social, political, that allows them to transform their desires and potential, into concrete actions.

Guidance, following this approach, also means preparing a facilitating context, reducing the obstacles and inequalities that limit the individual's realization. It seems clear that this calls into question a series of tasks and responsibilities that are not the sole responsibility of the school, but also of the local and social community and families.

Doing guidance today does not mean making known the schools or universities that exist in the area, but facilitating the processes of achieving the transversal skills that allow each person to understand what to do, how to move to achieve certain goals, understand one's own potential and criticalities, be aware of the principles that guide us in our personal and professional choices. Underlying this should be an awareness of the risk that guidance may take the form of a chase for the continuous adaptation of people and his skills required by the technological apparatus (De Vita, 2022).

Guidance pathways should take into account not only technical and disciplinary skills but should especially support young people in improving their soft skills and develop greater awareness regarding these aspects, especially in the most vulnerable situations (Bembich, 2022). Boys and girls most at risk of failure often struggle to develop a positive self-image in the future in terms of desirable life paths, precisely because the failures they are repeatedly exposed to and negative school experiences certainly do not facilitate the development of a sense of efficacy and competence to positively guide their choices (Oyserman, Terry, Bybee, 2002).

Some authors speak of "choice guidance" (Lo Presti, 2010; Balzano, 2022), precisely to emphasize the importance of the subject's freedom in making a choice (Nussbaum, 2012). The choice is the result of a path of awareness that comes from afar, to which the family, the school, and the places designated to accompany growth contribute. Therefore, today more than ever, also in light of the effects that the pandemic and then the economic crisis have produced, it seems necessary to start again from people, authors and actors in educational and work contexts. The ability to choose, in fact, is one of the aspects undermined in the third millennium by influences of a neoliberal labour market oriented to the economic interest of a few individuals.

3. Guidance into e to differences

The concept of "difference" is often at the centre of philosophical, cultural and scientific debates in recent decades, particularly in the pedagogical-educational field it becomes a key concept to analyse and deconstruct common sense and to break down stereotypes and prejudices (Felini, Di Bari, 2019). The topic of difference education, intercultural education and gender education has been part of pedagogical research, initial and in-service training of teachers and other educational professionals for several years now. Consequently, even in the design of guidance interventions, we cannot fail to take into account the cultural, religious, ethnic, and gender differences that characterize society and too often risk becoming elements of discrimination and social inequality.

Italy is one of the European countries where the phenomenon of school dropout is most frequent. Young people between the ages of 18-24 with only a high school diploma in our country are 13.5% of the total, a figure surpassed only by Spain and Malta. A national average that hides a very wide gap in the spread of the phenomenon (Open Polis, 2020). If among pupils of Italian citizenship, it is 11.3% who drop out of school early, among those of foreign citizenship the share rises to 36.5%. The problem is not only Italian: in almost all EU countries dropouts are more frequent among foreign students: from an average dropout rate in Europe of 10.20%, 25.60% are foreigners, 8.90% are natives.

It is a matter of designing, at multiple levels, integrated policies and working, particularly in the experiential microsystems of female and at-risk students, so as to foster the development of effective study strategies to reduce the tension between aspirations and expectations with respect to educational outcomes and in the relationship between microsystems, so as to circulate and develop the social capital of those most at risk of failure (Sorzio, Bembich, 2023).

Guidance practices, therefore, must take into account the cultural scenarios within which the subjects' Self perspective is arranged, enhance different forms of knowledge, not only those codified in the school

curriculum, open spaces of possibility beyond the lived perception of the present and future of the everyday life context.

The other aspect related to differences, that of the intersection of guidance and gender is a relatively recent issue in both Europe and Italy, following the feminist movements of the 1970s. Until then, in fact, it was unquestioned, natural, when not decreed by law, that some professions were inaccessible to women and others were inaccessible to men.

Today, in Italy, no job is precluded for reasons related to gender: yet, still the language reflects the difficulty of defining in the feminine jobs historically carried out by men (think of the linguistic debate on the feminine equivalent of minister, mayor, councillor, as well as on the feminine of professions now carried out without a gender prevalence, such as architect, lawyer, doctor) (Bocci, Burgio, Di Stefano, 2024, p. 201).

The problem of educational segregation (Ulivieri, 1995; Biemmi Leonelli, 2016; Guerrini, 2017a), which then becomes occupational segregation, still persists today, whereby at the time of choosing high school and then at university boys and girls prefer the former technical and scientific studies the latter humanistic and nursing studies.

Numerous researches show the difficulties that girls face in pursuing scientific studies and professions, mainly related to social expectations, whereby these paths are not considered suitable for a girl, (Biemmi, 2019; Biemmi, Leonelli, 2022; Lopez, 2015; Cherubini Colella, Mangia, 2011), in addition to having then greater difficulties in the world of work.

Guidance, from an inclusive and sustainable perspective, must help people become aware of the strong inequalities, asymmetries and disparities on so many levels still present today and offer useful educational tools to combat them. Women continue to be underrepresented in STEM subjects and in mathematical, physical and natural sciences. in Italy women working in science and engineering are between 30 and 40 percent (Eurostat, 2021).

In Italy in 2020, women working in technical and scientific fields were 15.6% (Eige, 2021) A percentage 3 points lower than that of men in our country (18.3%) and both lower than the figure for both men (21.2%) and women (the highest share at 22.1%) in the entire EU. In other words, in a Europe where women on average work more than men in these sectors, Italy remains anchored to a gender gap that remains almost unchanged over time.

In 2019, more than 70% of engineering and science graduates in Italy were men, compared with only 30% women. A significant gap then, even though in Italy out of the total number of graduates from all disciplines, women constitute the majority (60% in 2020).

This trend cannot be traced solely to a matter of individual preference. Often the explanation is to be found in those stereotypes and prejudices that see girls and young women as "naturally" more inclined toward humanistic paths of study, as opposed to their male peers, who would instead be considered more inclined toward technical and scientific studies.

Research shows that in all European countries, parents are more likely to think that their sons, rather than their daughters, will work in a field of science, technology, engineering or mathematics-even with equal math achievement (OECD- Pisa Focus, 2015).

School guidance should enable everyone to realise his or her own life project, regardless of gender. This principle must be considered every day, at all stages of education, not only at the time of choice. This means encouraging boys and girls to experiment with all games and activities, e.g. not exclusively proposing dolls and home environments to girls in pre-school and technological and scientific toys to boys. We are immersed in a universe of stereotyped messages through colours, the roles of male and female characters, advertisements, mass and social media from which it is very difficult to free ourselves as everything now passes as normality.

Only specific training courses and moments of critical reflection on oneself, one's personal and professional identity can lead to an awareness of how much 'implicit orientation' and gender-stereotyping reaches everyone every day. Elena Gianini Belotti (1973) discovered this 50 years ago and warned families, educators, and teachers about it.

Teachers' and educators' training remains a decisive factor in this respect. Often teachers limit themselves to recommending a continuation towards a particular course of study based on what they consider

to be the specific characteristics of a pupil, without imagining that these may be the outcome of education, projections or the effect of conforming to what is expected of them.

As Batini and Guglielmini (2024) note, teachers' training is neither adequate to the topic of guidance and didactic guidance nor to the role of orientators who channel students towards paths that are already marked out according to gender. There is still little awareness among teachers of the action of stereotypes in educational practices, just as there is still little awareness of the strategic role played in orienting girls and boys right from primary school (Seveso, 2022).

The lack of male and female reference figures also has a significant impact on self-image and future choices: as long as textbooks and illustrated books (Biemmi, 2018; Guerrini, 2017b), advertising, and the whole culture in which we are immersed continue to present men and women in different and stereotyped fields of work, it will be much more likely that a boy will imagine himself as a scientist and a girl as an educator in childcare services.

Through a didactic orientation practised in the various disciplines, it is possible to critically analyse many aspects of the reality and culture transmitted at school, apparently as neutral but marked as masculine (Gamberi, Maio, Selmi, 2010). There are many female figures who have distinguished themselves in various disciplines but who are not known; history, for example, should accustom them to critically reading the causes of such exclusions. Teachers have the opportunity to make people understand how many stereotypical implicit social norms have passed for an accepted naturalness and inclination of genders towards specific fields.

The many initiatives that exist today to increase the number of women in STEM, including through scholarships and economic incentives, can only make sense if first there is work upstream of the teachers that begins in the kindergarten and proceeds every day. At the same time, through didactic guidance should also work on the masculine to propose multiple and different models of masculinity, so that one day no one will be surprised to see a man working as an educator in a kindergarten.

Conclusion

The topic of guidance, even though for years it has been the focus of research by various disciplines, still needs to be developed by educational research, particularly in the training of truly expert professionals (teachers, educators, mediators, psychologists) on the subject.

The positive aspect, in Italy, is a specific attention at ministerial level and an economic investment on guidance, at the same time, the risk is that it remains an activity linked to the interests of the labour market. From a pedagogical point of view, it is necessary to continue supporting the value of guidance within the lifelong and lifewide training process that today, even more than in the past, sees people of all ages forced to re-think and re-form themselves. It is necessary to recognise in the guidance activities a real possibility for everyone, throughout their life, to experience a meaningful life, to choose a dignified job, beyond gender, ethnicity, social class stereotypes, especially on this last aspect, i.e. on the attention to differences there is still a long way to go, starting from the initial and continuous training of education professionals.

References

Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*? Milano: FrancoAngeli.

Balzano G. (2022). Transizione, progettualità e orientamento. Scenari di pedagogia del lavoro. *Studium Educationis,* 2(23), 91-97.

Batini F. (2012). L'orientamento alla prova della contemporaneità. *Metis,* (1), 68-73.

Batini F., Giusti S. (2008). *L'orientamento narrativo a scuola*. Trento: Erickson.

Batini F. (2024). Storia, funzione e senso dell'orientamento. Dal paradigma formativo al curricolo in verticale. In F. Batini, G. Guglielmini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 11-54). Bologna: Il Mulino.

Batini F., Guglielmini G. (Eds.) (2024). *Orientarsi nell'orientamento*. Bologna: Il Mulino.

Bembich C. (2022). Orientamento come strumento di contrasto alla dispersione: soft skills ed elaborazione del concetto di sé. *Studium Educationis,* (23), 2, 64-76.

Biagioli R. (2023). *L'orientamento formativo. Modelli pedagogici e prospettive didattiche*. Pisa: ETS.
Biemmi I. (2018). *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari.* Torino: Rosenberg&Sellier.
Biemmi I. (2019). Female students in the STEM disciplines: an investigation of atypical academic routes. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education,* 14 (3), 203-219.
Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Biemmi I., Leonelli S. (2022). Orientamento scolastico e uguaglianza di genere: un binomio virtuoso. *Studium Educationis, 2* (23), 150-159.
Bocci F., Burgio G., Di Stefano G. (2024). Genere, identità e orientamento. Per un progetto di vita di tutte/i e di ciascuna/o. In F. Batini, G. Guglielmini (Eds.), *Orientarsi nell'orientamento* (pp. 179-207). Bologna: Il Mulino.
Castelli C., Venini L. (Eds.) (2002). *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*. Milano: Franco Angeli.
Cherubini A.M., Colella P., Mangia C. (Eds.) (2011). *Empowerment e orientamento di genere nella scienza.* Milano: Franco Angeli.
Costa M. (2023). Orientamento e Agency nelle transizioni lavorative. *Cultura pedagogica e scenari educativi,* 1(1), 113-119.
Di Fabio A.M. (1998). *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi, strumenti.* Firenze: Giunti.
Di Fabio A.M. (2010). *Manuale di psicologia dell'orientamento e Career Counseling nel XXI secolo*. Firenze: Giunti.
Di Vita A. (2022). *Orientare nelle transizioni scuola-università-lavoro promuovendo le character skills*. Lecce: Pensa-MultiMedia.
Domenici G. (2009). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Bari: Laterza.
EIGE (2021). https://italy.representation.ec.europa.eu/ (ultima consultazione 30/01/2024).
Felini D., Di Bari C. (Eds.) (2019). *Il valore delle differenze*. Parma: Junior.
Fiorentino S. (2004). *Orientamento e formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. (Eds.) (2010). *Educare al genere*. Roma: Carocci.
Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
Guerrini V. (2017a). *Educazione e differenza di genere. Una ricerca nella scuola primaria*. Pisa: ETS.
Guerrini V. (2017b). Che genere di discipline? Un'analisi dei sussidiari della scuola primaria. In A.G. Lopez (Eds.), *Decostruire l'immaginario femminile* (pp. 125-144). Pisa: ETS.
Guglielmi D., D'Angelo M.G. (2011). *Prospettive per l'orientamento*. Roma: Carocci.
Loiodice I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta.* Milano: Franco Angeli.
Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: Franco Angeli.
Lo Presti F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Margottini M. (2023). Orientare e orientarsi. Una lettura critica delle "Linee guida per l'orientamento". *Pedagogia Oggi,* (2), 201-206.
Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
MIUR (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*. Roma, 19 febbraio 2014.
MIUR (2022). *Linee guida per l'orientamento*. Roma, 28 dicembre 2022.
Nussbaum M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
OECD (2015). https:www.oecd.org.pisa-2015-results-in-focus.pdf (oecd.org)(ultima consultazione 01/02/2024).
Oyserman D., Terry K., Bybee D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326.
OpenPolis (2020). www.openpolis.it/gli-stranieri-nelle-scuole-italiane/ (ultima consultazione 15/01/2024).
Riva M.G. (2020). Orientamento. Una pratica educativa tra soggettività, saperi, linee guida e condizionamenti. *Pedagogia più Didattica*, 6 (2), 36-50.
Riva M.G. (2023). Per un orientamento pedagogico e sostenibile. In: M. Fabbri *et alii., Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 40-44). Lecce: Pensa MultiMedia.
Shön D. A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Soresi S., Nota L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale*. Bologna: Il Mulino.
Sorzio P., Bembich C. (2023). Insuccesso scolastico negli studenti e studentesse con background migratorio: un modello multidimensionale per comprenderne le cause e sviluppare pratiche di orientamento efficace. *Life Long Learning*, 20 (43), 121-142.
Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
Ulivieri S., Martini B. (2015). Orientare è educare. *Pedagogia Oggi*, 1, 7-12.
Vannini I. (2023). Il sistema Scuola. Per quale orientamento? Per quale lavoro? Una lettura parziale di una pedagogista sperimentale. In M. Fabbri *et alii, Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 45-60). Lecce: Pensa MultiMedia.

Pedagogia oggi

Renforcer les contextes non cognitifs et connectifs pour développer l'intelligence collective dans une classe de l'école secondaire inférieure

Enhance non-cognitive contexts and build connective contexts to develop collective intelligence in a lower secondary classroom

Giuseppe Liverano
Researcher in Didactics and special pedagogy | Department of Philosophical, Pedagogical and Economic-Quantitative Sciences | University "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara giuseppe.liverano@uniba.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Liverano , G. (2024). Enhance non-cognitive contexts and build connective contexts to develop collective intelligence in a lower secondary classroom. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 155-163. https://doi.org/10.7346/PO-012024-20

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-20

ABSTRACT

The problems that occur in a school context are complex and almost always involve several parties, so much so that any decision made to solve a critical problem must be adaptive and, at the same time, take into account the different cultures, knowledge and value systems of all parties involved. The solution of a problem and the knowledge that results from it are therefore the result of practical experience and collaboration, of a willingness to reason in a group called collective intelligence (Heylighen 1999), more effective than the reasoning of a single individual (Forsyth, 2006). Collective intelligence develops in connective contexts, where acting subjects have the opportunity to practice skills that promote connection. The development of non-cognitive skills is known to foster collaboration, interaction, and social learning within a group (Heckman, Kautz, 2014). The objective of this article is to understand how collective writing and non-cognitive skills explored can contribute to the development of collective intelligence in a lower secondary classroom.

Les problèmes qui surviennent en milieu scolaire sont complexes et impliquent presque toujours plusieurs parties, à tel point que toute décision prise pour résoudre un problème critique doit être adaptative et, en même temps, tenir compte des différentes cultures, connaissances et systèmes de valeurs de toutes les parties impliquées. La solution d'un problème et les connaissances qui en découlent sont donc le résultat d'une expérience pratique et d'une collaboration, d'une volonté de raisonner dans un groupe appelé intelligence collective (Heylighen 1999), plus efficace que le raisonnement d'un seul individu (Forsyth, 2006). L'intelligence collective se développe dans des contextes conjonctifs, où les sujets qui agissent ont la possibilité de pratiquer des compétences qui favorisent la connexion. Le développement de compétences non cognitives est connu pour favoriser la collaboration, l'interaction et l'apprentissage social au sein d'un groupe (Heckman, Kautz, 2014). L'objectif de cet article est de comprendre comment l'écriture collective et les compétences non cognitives explorées peuvent contribuer au développement de l'intelligence collective dans une classe du premier cycle du secondaire.

Keywords: collective intelligence | training | non-cognitive skills | connective contexts | learning

Mots-clés: intelligence collective | formation | compétences non cognitives | contextes connectifs | apprentissage

Received: September 1, 2023
Accepted: April 12, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Giuseppe Liverano, giuseppe.liverano@uniba.it

1. L'importance du capital non cognitif pour construire des contextes connectifs et développer l'intelligence collective

Les compétences non cognitives, en plus d'être considérées comme des ressources individuelles à la disposition des élèves pour atteindre des objectifs éducatifs, représentent une ressource sociale et relationnelle, capable d'améliorer qualitativement leur processus de croissance, pour la contribution que, dans la dynamique de groupe, pourrait apporter à l'individu, dans une situation à la fois de climat positif et de bien-être (Pisanu *et alii,* 2021, p. 86) et le renforcement de la dimension morale de l'éducation, dans laquelle il y a un respect clair des règles et des indications utiles pour une coexistence fructueuse, qui témoigne d'une présence sociale significative des enseignants et des élèves (*ibidem*). L'agréabilité, par exemple, exprime l'attitude d'un individu d'être gentil, altruiste et adaptable, qui mesure le degré auquel un sujet doit s'identifier aux autres, la coopération, la confiance dans les autres, la promotion de la sociabilité (Pisanu et *alii*, 2021, p. 71). Avoir un esprit prédisposé à l'ouverture à de nouvelles expériences, à la convivialité, à l'extraversion, à la stabilité émotionnelle, permet, au sein d'un système d'individus, d'assembler des caractéristiques (valeurs, vertus et autres éléments culturels) et de les considérer comme un patrimoine commun de ressources.

Ces caractéristiques, dans un contexte scolaire, peuvent favoriser des relations positives et significatives (ibidem) et faciliter l'apprentissage (ivi, p. 72) si elles sont précédées d'un choix éthique et responsable de s'engager dans un comportement prosocial moralement qualifié. En ce sens, les sujets possédant ces compétences, exploitant leur propension à être empathiques et à considérer comme valide et significatif le point de vue des autres, sur un thème ou un problème donné, favoriseront la connexion entre différentes personnalités et un raisonnement collectif reconnaissant une efficacité plus large que le raisonnement de l'individu (Imbimbo, Stefanelli, Guazzini, 2020, p. 2). Ceux qui possèdent un bon niveau de conscience, d'extraversion et de stabilité émotionnelle ont tendance à être respectueux, à s'autoréguler en fonction des objectifs et des relations avec les autres, à "avoir une approche positive de la réalité et des autres" (ivi, p. 72), à gérer positivement le stress et les émotions, puis à promouvoir des attitudes correctes et loyales et à adopter une approche constructive de la vie sociale (Agasisti, Ribolzi, Vittadini, 2021, p. 121). Posséder ces compétences signifie augmenter la probabilité d'accepter des règles et des indications pour une meilleure gestion des attitudes et des comportements dans un groupe, fondamentale à construire systèmes connectifs, et donner la possibilité à l'intelligence collective d'émerger. Un contexte conjonctif permet à différentes intelligences de s'exprimer et en même temps de décentraliser l'attention à l'autre, c'est-à-dire prendre conscience que ce que chacun sait d'un sujet représente une connaissance partielle. Pensez à quel point il aura été utile de posséder ces compétences et ces valeurs, en particulier pour les adolescents, pour faire face à l'éloignement forcé, dû à la pandémie de Covid-19, et pour le retour à l'école, une fois l'urgence surmontée. Comme le soulignent Zorzi e Gecchele (2020, p. 82), "la condition de distance due à la pandémie a nécessité une re-signification et un repositionnement de ce qui est reconnu comme autre", comme un point de vue nécessaire pour créer une perspective. L'urgence de la distance, c'est-à-dire, a nécessité, par nécessité, une reproposition et une valorisation du concept d'altérité, de reconnaissance mutuelle et du rôle de l'école en tant qu'agence éducative pour la promotion du dialogue, la valorisation de la diversité, la libération de la conscience individuelle et collective. Posséder des compétences non cognitives telles que l'extraversion, l'ouverture d'esprit, la convivialité et le sens éthique, qui permettent à chaque sujet de faire le meilleur usage de cet héritage dans un contexte, se traduit par la possibilité, pour une communauté, de promouvoir un sentiment de proximité, c'est-à-dire de reconnaissance de la réalité de l'autre, de la fécondité de la réciprocité, qui est l'endroit où l'évolution de l'espèce a réellement lieu. Il s'agit de ne pas se laisser écraser par les sentiments de peur de l'autre et de l'inconnu, générés par l'isolement, qui ont caractérisé, par exemple, la période pandémique (Deluigi, Trotta, 2022, p. 63).

La réciprocité qui se produit lorsque la relation entre les sujets est authentique, lorsque chacun accepte et habite sa condition de fragilité (Freire, 1971) et se libère de son propre égoïsme pour faire de laplace à l'autre, pour l'accueillir, pour l'accueillir, pour l'accueillir, pour se placer par rapport à l'autre avec une présence attentive, sensible pour saisir sa profondeur et son essence. La réciprocité et l'altérité qui exigent la capacité de penser de manière critique, c'est-à-dire de reconnaître que, dans les relations, l'attention à soi et à son propre égoïsme représentent une limite dont il est nécessaire de se libérer pour agir de manière

authentique et juste. Posséder ces compétences et valeurs et la capacité d'entrer en relation de manière authentique, c'est-à-dire de promouvoir l'altérité, la réciprocité et la pensée critique, sont des aspects fondamentaux pour pouvoir établir une relation avec le monde, avoir la juste perception de ce qui se passe, comprendre les problèmes des contextes dans lesquels on vit, s'immerger dans des situations contingentes, ne pas être écrasé par elles. mais de les transformer par la prise de conscience individuelle et collective de la condition humaine et la promotion de la justice et de l'émancipation sociale (Conte, 2017; Freire, 1971). En ce sens, l'école peut et doit se proposer comme un espace et un lieu de relations authentiques, car il s'agit d'un véritable enseignement (Zorzi, Giacchele, 2020, p. 92), d'une éducation à la communion (Freire, 1971) nécessaire à la construction de l'intersubjectivité et du sens commun, comme résultat de l'altérité, de la réciprocité, de l'esprit critique, de la prise de conscience, qui, à leur tour, elles sont générées par une nécessaire "distance" que Han (2015) définit comme un facteur fondamental de respect, compris comme « une tonalité émotionnelle qui permet de connaître l'autre" (Zorzi, Giacchele, 2020, p. 85).

De cette façon, la contribution de chacun contribue à la formation d'un patrimoine commun, dont chaque sujet, par osmose, bénéficie. Si l'intelligence collective "est le résultat d'un effort collectif plutôt que d'un effort mental individuel" (Weschsler, 1971, p. 904), son efficacité augmente proportionnellement à la capacité des contextes à être connectifs et à faciliter le travail coopératif, et les connaissances qu'il sera capable de produire sur un problème auront toujours une vision plus large et plus complète des connaissances produites par chaque individu. Il s'ensuit que plus l'intelligence collective sera efficace, plus elle sera en mesure de promouvoir une conscience collective, capable d'avoir un impact décisif sur la capacité à se rapporter au monde et à faire face à ses complexités quotidiennes.

2. Des contextes connectifs pour promouvoir l'intelligence collective

Dans la définition du concept d'intelligence collective et dans la clarification ultérieure que P. Levy apporte à travers son texte "Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace" (2002), réside dans l'importance de promouvoir ce paradigme au sein de nos systèmes scolaires. Levy définit l'intelligence collective comme "une intelligence distribuée partout, continuellement valorisée, coordonnée en temps réel et produisant une mobilisation des compétences" (2002, p. 34) à travers un processus d'autodétermination ou si elle est soutenue par une direction pédagogique. Avec les précisions suivantes, Levy souligne que tout être humain est porteur d'une "lumière de l'esprit qui brille même là où l'on veut faire croire qu'il n'y a pas d'intelligence (échec scolaire ou sous-développement)" (ibidem), redéfinissant le concept d'ignorance compris comme la capacité que chaque individu peut avoir d'utiliser son intelligence selon le contexte dans lequel il se rapporte. Le contexte et sa capacité à relier ses parties sont décisifs pour la capacité de chaque individu à exprimer son intelligence, car il peut y avoir des facteurs inhibiteurs et libérateurs, à la fois des capacités et de la personnalité de chaque sujet. Le climat du contexte, la perception de la confiance, la motivation et l'implication, la qualité des relations sont des facteurs potentiellement capables de catalyser le lien mais aussi de l'inhiber. La direction pédagogique des figures éducatives avec la tâche d'indiquer "les normes qui régulent le comportement collectif pour améliorer l'équilibre entre les sujets et la qualité de la coordination artistique et des résultats de raisonnement" (Wooley, Aggarwal, Malone, 2015, pp. 421-422; Imbimbo, Stefanelli, Guazzini, 2020, pp. 1-2), par exemple sur un problème donné, et la capacité du groupe à l'autodétermination pour promouvoir des caractéristiques qui contribuent à "améliorer la collaboration dans le raisonnement de résolution de problèmes de groupe" (Imbimbo, Stefanelli, Guazzini, 2020, p. 2; Heylyghen 1999, pp. 253-255) représentent des conditions préalables fondamentales à la promotion de l'intelligence collective. Les recherches les plus récentes, en effet, le définissent comme une qualité d'un système donné de sujets qui permet au groupe de faire bon usage des ressources pour bien effectuer les tâches assignées et trouver des solutions aux problèmes, (Wooley, Aggarwal, Malone, 2015, p. 420-421) influencés par les caractéristiques de chaque individu appartenant à un groupe, par l'ensemble des règles suggérées ou autodéterminées qui définissent l'interaction et la connexion, ainsi que par les stratégies et les outils qui peuvent favoriser son lien (ibidem). L'intelligence collective et les comportements collectifs sont donc la conséquence d'une série d'actions éducatives guidées pour favoriser la connexion, la valorisation de la diversité, la collaboration et promouvoir des conditions pouvant favoriser les liens entre des sujets de cultures différentes (Imbimbo, Stefanelli, Guazzini, 2020, p. 2) et d'agir sur le plan pratique afin

de redéfinir une sémantique des ressources (valeurs, vertus, connaissances, attitudes, compétences) pour un usage plus ciblé et éthique (Levy, 2002, p. 35). Ces conditions sont: le désir de dépasser le périmètre de ses propres connaissances, la conscience de la nécessité de la confrontation des opinions en groupe, la maturité de considérer l'autre et sa culture comme une dimension vers laquelle s'aventurer à s'ouvrir aux nouveautés et à ce que l'autre apporte, le désir d'élargir le potentiel humain pour contrôler des secteurs de plus en plus variables de l'expérience réelle [...] à travers l'enquête menée en relation avec la situation problématique (Margiotta, 2015, p. 228), le besoin d'un esprit nomade et migrant (Pinto Minerva, 2012), c'est-à-dire disponible pour s'éloigner de la sécurité pour entrer dans des chemins inconnus (Pinto Minerva, Vinella, 2012, pp. 17-18), c'est-à-dire moins rigide et plus "fluide", capable de changer les idées, mais en même temps d'avoir les siennes, non passives envers les autres, (Loiodice, 2019, p. 53) et capable de revendiquer la liberté et l'autonomie face à des paradigmes et des idéologies fétichisés. Agir pour faire émerger l'intelligence collective en classe, c'est favoriser l'inclusion de chaque individu en tant que détenteur de savoirs et de ressources diversifiés et les considérer comme essentiels pour la construction de savoirs partagés par les sujets en dialogue, qui, à travers une conscience critique et dialogique, sont fondamentaux pour entreprendre des actions significatives au niveau socio-politique (Elia, 2022, p. 6), qui conduisent à une réflexion critique collective (Freire, 1971, p. 94). Cela signifie agir pour que des systèmes plus simples reliés les uns aux autres puissent évoluer vers un système plus complexe qui, en vertu de ce désir de connexion, reconnaîtra dans le système complexe une source de motivation, de gratification, de satisfaction des besoins individuels et collectifs, et grâce à laquelle, envers lui, ils ressentiront des sentiments de gratitude (Levy, 2002, p. 35). L'intelligence collective, en effet, crée une conscience critique et collective dans le groupe. Il ne représente pas une entité désordonnée et pour les individus qui font partie de la communauté, il n'y a pas de perte d'identité individuelle. Il s'agit plutôt d'une entité dynamique et les parties qui composent le groupe vivent leur spécificité dans une perspective d'évolution et de mise en valeur continues (ibi, p. 37), orientée vers la négociation continue de systèmes de codage de pensée, de rôles entre les sujets qui font partie du groupe et qui agissent organiquement et harmonieusement, selon des critères établis. C'est une propriété du groupe qui arrive à un savoir nouveau et plus évolué, souvent, mais pas nécessairement ergonomique, mais qui pourrait avoir "une longue histoire phylogénétique, un entrelacement de liens sociaux et affectifs, des liens à inclure, à surmonter mais à ne pas éluder, une archive de connaissances à ne pas perdre" (Pinto Minerva, Vinella, 2012, pp. 17-18).

3. Promouvoir l'intelligence collective en classe à travers une expérience d'écriture collective

À la lumière de ce qui a été mis en évidence, au cours de l'année scolaire 2021/2022, dans une troisième classe d'un lycée de la ville de Taranto, une activité narrative collective a été développée et mise en œuvre, autour d'une problématique, à traduire en actions éducatives, à développer la coopération et à explorer l'intelligence collective du groupe d'élèves composé de 14 adolescents dont 8 filles et 6 garçons. La proposition découle de l'idée qu'un récit collectif peut représenter un reflet plus conscient et mature d'un reflet de l'élève individuel, « parce que le résultat sera une écriture que le groupe ressentira propre, plus significative que n'importe quel écrit individuel » (Cavinato, Vetrenar, 2019, p. 10) conformément à ce qui a été indiqué par Don Lorenzo Milani dans une lettre à Mario Lodi, après avoir appliqué, avec ses élèves de l'école de Barbiana, la technique de l'écriture collective, suggérée par ce dernier: *"la collaboration et la longue réflexion ont produit une lettre qui, bien qu'absolument le travail de ces garçons et pas plus des personnes âgées que des mineurs, a conduit à la fin d'une maturité beaucoup plus élevée que celle de chacun de ses auteurs individuels"* (Gesualdi, 2007, p. 207). Développer une idée pour la réinsertion d'un élève qui a abandonné l'école était le problème sur lequel développer une parcelle de projet. L'expérience, selon la méthodologie d'écriture collective développée par Don Milani (1963), comprenait un moment de rédaction individuelle de la proposition de réinsertion, le partage de réflexions individuelles, l'organisation des réflexions les plus originales, la composition de propositions de formation pour la réinsertion en petits groupes, un nouveau partage qui offrait la possibilité d'une comparaison sur les différentes réflexions et à chaque élève proposer des changements qui à leur tour Ils devaient être discutés et partagés, le récit collectif dans un seul groupe, la discrimination des solutions considérées comme moins applicables et l'identification de la solution au problème considérée comme la plus efficace parmi toutes celles proposées. L'objectif était d'explorer le

phénomène du décrochage scolaire, de développer une définition collective partagée et une stratégie collective pour résoudre le problème, qui, en tant que produit de l'intelligence collective, et d'explorer les compétences pour les mettre au service du bien commun (Michinov, 2016). Le groupe d'enseignants, après une période de formation sur les formes de l'écriture collective et sur le concept d'intelligence collective, pour laquelle il a également fait appel à l'expérience d'un chercheur universitaire, avait établi des règles, à savoir:

– Chacun, à son tour, devait exprimer ses pensées;
– Chacun devait essayer de faire ressortir ses compétences et de les mettre au service du groupe;
– Chacun devait faire confiance à la pensée et aux capacités de ses compagnons.
– Le groupe de garçons, à son tour, s'était donné des indications à suivre:
– Tout le monde devait accepter les difficultés de l'autre;
– Tout le monde devait accepter ce que les autres pouvaient apporter au groupe;
– La solution finale devait être le produit d'un esprit collectif.

Pour y parvenir, le travail des acteurs de l'éducation a été d'observer les compétences pratiquées et explorées par les élèves et d'assurer une communication, une négociation et une collaboration significatives et génératives (Akbari *et alii*, 2016, pp. 20-25). Dans l'exécution de cette tâche, chaque élève avait la liberté de:

– Recherche d'information sur le décrochage scolaire;
– Imaginez une situation typique d'abandon;
– Identifier les causes et les facteurs possibles du décrochage scolaire;
– Décrivez le protagoniste;
– Identifier les stratégies de contraste et de prévention possibles.

L'activité comportait trois étapes: à la première étape, chaque élève devait travailler individuellement, à la deuxième étape, les étudiants étaient divisés en trois groupes, à la troisième étape, les étudiants devaient travailler en groupes. De plus, avant de réaliser cette activité, d'autres actions ont été menées au cours de l'année scolaire pour vérifier le développement des compétences non cognitives chez les élèves. Pour le placement des élèves dans les trois groupes, qui ont reçu des noms d'animaux, les enseignants ont décidé de ne suivre qu'un seul critère: inclure dans un seul groupe les élèves ayant la note la plus élevée dans le développement des compétences non cognitives. Ce choix a été fait pour comprendre quel type de fonction ces compétences pouvaient avoir dans la gestion de la tâche confiée aux étudiants.

4. Les résultats de l'écriture individuelle et collective

Les résultats de l'écriture individuelle et collective étaient évidemment différents selon l'approche: en ce qui concerne les caractéristiques et la nature du problème, la capacité de planifier une histoire, d'identifier les difficultés et les stratégies pour les surmonter, d'imaginer une ou plusieurs solutions au problème. De plus, le travail individuel n'offrait pas à chaque élève l'occasion de tester concrètement sa capacité à collaborer et à établir des relations avec d'autres camarades de classe et, par conséquent, l'engagement envers les stimuli présentés par le travail de groupe: capacité d'écoute, respect des règles sociales, gérer les difficultés et les divergences relationnelles, bénéficier de la confrontation des perspectives, coopérer et co-élaborer une proposition valable à un problème, ce sont des actions qui témoignent de la manière dont les différentes intelligences des étudiants agissent entre elles par rapport à une expérience réelle (De Kerckhove, 2001) qui les soumet à la recherche de la meilleure solution à un problème. Ces actions que les étudiants effectuent et qui permettent, produisent une nouvelle expérience cognitive qui est le résultat, en fait, d'une intelligence collective qui agit activement à travers l'interconnexion des intelligences. Pour l'exercice d'écriture individuel, on leur a demandé d'utiliser une feuille de calcul *Google doc* qui proposait à chaque élève d'entrer sa propre version de l'histoire, de travailler de n'importe où et à tout moment, et surtout, de partager le document. Le résultat a été une succession de parcelles très courtes et dispersées sans commentaire.

Voici un exemple d'écriture individuelle qui, dans son contenu, ressemble aux autres:

> Dès les premiers jours d'école, John ne se sentait pas à l'aise. Il a commencé à prendre beaucoup d'absences de l'école. Pour améliorer sa situation, il était nécessaire de comprendre son inconfort. En fin de compte, cependant, il a décidé d'abandonner l'école. Je traversais aussi des moments difficiles, mais j'ai essayé de m'adapter. L'école doit aider les étudiants en difficulté à surmonter cette situation.

Voici quelques extraits du récit collectif:

> Nous avons imaginé la dispersion comme une ruche construite par de nombreuses abeilles, comme un grand bâtiment à restaurer où chacun devait jouer son rôle et sa tâche. Il y avait certaines choses dans la classe qui le dérangeaient beaucoup, en particulier l'attitude de certains enseignants, qu'il considérait comme trop autoritaires et stricts. Chacun d'entre nous a assumé un rôle très spécifique et des responsabilités spécifiques selon ses propres attitudes. Francesco et Michele ont cherché sur youtube des vidéos d'élèves disparus pour en savoir plus sur leurs expériences, Giuseppe et Gloria ont cherché sur Internet des projets visant à réduire le décrochage scolaire, Luca et Silvia ont contacté Giovanni quotidiennement pour mieux le connaître, Lucia et Elena ont essayé d'impliquer les enseignants pour nous aider, tandis que Fabio, Simona et Alessia ont contacté des associations locales pour demander un soutien en termes d'actions éducatives. Giovanni était un solitaire, il n'avait pas beaucoup d'amis et nous avons compris que sa dispersion à l'école dépendait avant tout de la difficulté d'établir des relations amicales et de confiance avec ses camarades de classe et ses professeurs. Il ne se sentait pas membre d'un groupe, il ne se sentait pas appartenir à cette classe et la difficulté d'intégration avait également été déterminante dans la motivation et la performance dans les différentes matières. La difficulté de Giovanni à établir des relations et à se sentir membre d'un groupe n'était pas seulement son problème. Toute la classe était responsable de cette situation. Si Jean n'avait pas été capable d'établir de bonnes relations et de se rapprocher des autres compagnons, chacun de nous aurait fait le premier pas vers Jean.

La définition du décrochage scolaire fournie par l'ensemble du groupe semble également intéressante:

> Le décrochage scolaire est une condition d'absences répétées et injustifiées d'un élève générée par un ensemble de causes interconnectées et impliquant non seulement l'élève qui s'absente plusieurs fois et qui montre en classe une série de difficultés et de malaises dont il ne peut échapper, mais semble pouvoir représenter une propriété négative de toute une classe, Parce qu'il n'est pas possible de séparer la condition de l'élève dispersé de ce qui est produit et se produit dans un contexte scolaire dans lequel des situations et des conditions peuvent être générées qui favorisent la dispersion. La dispersion est donc un phénomène systémique qui affecte l'individu, mais qui, pour être contré et prévenu, exige la volonté de l'élève dispersé et de la classe concernée d'entreprendre un chemin de réinsertion formative et d'organisation des compétences, des rôles et des tâches répartis organiquement entre des personnalités éducatives spécialisées à l'intérieur et à l'extérieur du contexte scolaire capables de coopérer pour atteindre un objectif commun de croissance.

5. L'intelligence collective dans l'écriture collective

La diversité des approches, en plus d'offrir une exposition différente des étudiants au travail, à l'effort et à la promotion des compétences qui en découle, a produit, principalement, des intrigues de complexité différente. Le travail collectif présentait des intrigues plus complexes, avec une organisation bien définie des groupes en rôles et tâches, à partir desquels il était possible de mettre en évidence à la fois un travail de négociation et de synthèse, et un raisonnement critique, et l'activation de la créativité et du pouvoir de l'imagination. Tant dans l'écriture collective dans les trois groupes que dans celle d'un seul grand groupe, une plus grande connectivité a été mise en évidence, qui n'était pas seulement le produit de l'utilisation des technologies multimédias, mais aussi de la mobilisation et de la diffusivité de certaines compétences non cognitives du groupe Tigre, ce qui facilitait l'écoute, l'interaction, la communication et la collaboration vers un objectif commun. Contrairement au travail individuel, le travail collectif semble être le résultat

d'un engagement plus méticuleux, prudent, organisé et complexe, confirmant Forsith (2006) selon lequel l'engagement de l'individu est toujours moins efficace que celui du groupe. C'est fondamental pour essayer de démontrer comment l'intelligence collective a agi dans l'écriture collective. En fait, tous les élèves n'ont pas été capables de faire ce que les petits groupes ont fait d'abord, puis l'ensemble du groupe, à la fois en termes d'écriture de l'intrigue du projet (intelligence collective) et de traduction de l'intrigue en actions pratiques (intelligence connective) (De Kerckhove, 2001). L'observation de l'activité a permis d'identifier des informations importantes, notamment en ce qui concerne le passage du travail individuel au travail collectif. L'homogénéité culturelle des élèves du groupe Lion, composé de sujets qui, individuellement, semblent avoir peu ou pas travaillé du tout, n'a guère contribué à activer l'intelligence collective. L'attitude paresseuse montrée dans le travail individuel n'a pas beaucoup changé dans le travail de groupe. Les étudiants ont identifié des points communs dans les actions à entreprendre, mais la communication et la confrontation semblaient aplaties et manquant de créativité, entravant ainsi l'intelligence collective. Pour comprendre la dynamique de la construction de l'intelligence collective, cependant, observer le travail du groupe Lion et analyser comment aborder les trois groupes a fourni des informations importantes. Il était évident que dans ce processus d'agrégation des trois systèmes étudiants, le rôle du groupe Tigre était fondamental, ce qui semble avoir rempli une fonction de médiation et de compréhension des stratégies utiles à la création d'un esprit collectif, mais surtout d'identifier les stimuli pour améliorer l'adaptabilité des deux autres, de démontrer des compétences réflexives et émotionnelles-relationnelles qui caractérisent ce que Damiani définit comme "l'intelligence inclusive" (2019, p. 317). Le groupe Tigre était composé d'étudiants qui avaient montré une plus grande confiance avec certaines compétences non cognitives telles que la conscience, l'ouverture d'esprit, l'extraversion, la convivialité, l'optimisme et l'espoir, compétences que, même dans cette expérience formatrice, ils avaient pu pratiquer et témoigner à d'autres camarades de classe. À cet égard, l'intelligence collective a agi dans le sens de transformer les attitudes et les comportements des étudiants du groupe Tigre, en un patrimoine répandu, activant les processus de motivation et d'implication dans des actions imitatives chez d'autres étudiants. L'intelligence collective semble, en d'autres termes, avoir activé chez chaque personne une polyspécificité cognitive et comportementale, grâce à laquelle chaque sujet serait positivement influencé, en termes d'attitudes et de compétences, par des actions décisives, par rapport à une situation de complexité, dans laquelle ce n'est pas l'individu mais un esprit systémique qui intervient. Il s'agit de développer des compétences que seuls quelques individus avaient auparavant adoptées et qui, par l'échange et l'imitation, semblent avoir été transférées ou diffusées à tous. Pour mieux expliquer ce concept, nous nous référons au comportement animal en relation avec le problème de la reproduction, d'une espèce particulière d'escargots de mer, les lièvres de mer, qui forment une chaîne reproductrice où chacun féconde les œufs de l'escargot qui le précède alors qu'il est fécondé à son tour par celui qui le suit. Une fois les œufs pondus, ils se dispersent à la recherche de nourriture. Grâce à une situation de reproduction collective le but de cette espèce est de mélanger les gènes plus facilement et avec beaucoup moins d'effort, avec moins d'énergie même si la future progéniture d'un animal n'est jamais garantie. L'intelligence collective d'un système d'individus agit plus ou moins dans le même sens: identification du problème, identification des rôles, partage et diffusion des connaissances, identité collective. De plus, étant donné que les élèves du groupe Tigre étaient également ceux qui avaient les plus hauts niveaux d'apprentissage et de rendement scolaire, il est probable que l'agrégation des sujets présentant ces caractéristiques a généré une situation de dominance qui a conduit à la capacité d'exercer une influence sur les autres et de modifier positivement la structure de l'ensemble du groupe facilitant l'activation de l'intelligence collective. Cela nous porte à croire que la possession de certaines compétences peut être décisive pour déplacer la dynamique du pouvoir entre les groupes ou même pour créer de nouvelles structures de pouvoir (ibid.). Cette observation est importante pour comprendre comment, pour une utilisation correcte des compétences, il est nécessaire, pour chaque individu, la composante de valeur et, par conséquent, la prise de conscience de la façon dont les compétences doivent être utilisées de manière éthique. Le groupe Tigre semble avoir poussé d'autres à construire une intelligence collective entre les trois groupes, privilégiant à la fois le crowdsourcing direct et collaboratif (Bigham, Bernstein, Adar, 2014, p. 58), ce qui rend plausible l'idée que le groupe Tigre ait pu avoir une influence décisive pour apporter de la stabilité à l'intelligence collective à laquelle l'implication et la motivation de tous les étudiants contribuent également à une action pratique d'intérêt commun. L'idée que l'intelligence collective est une propriété qui rend plus efficace dans ce cas l'effort de trouver une solution à un problème ergonomique, car c'est précisément dans le travail de

groupe que les étudiants semblent avoir le plus travaillé. Il peut arriver, en fait, comme dans le cas de cette expérience, qu'il y ait une dépense d'énergie plus inégale mais plus large de la part de tout le monde. Ce qui est certain, cependant, c'est que l'émergence de cette propriété contribue à l'activation du travail de chacun et que l'activation de l'intelligence collective produit une meilleure performance de groupe (Hjertø, Paulsen, 2016, pp. 517-519). Dans l'expérience décrite, l'intelligence collective, avant même de chercher une solution au problème, a agi dans le sens de la déconstruction du problème en problèmes de moins en moins complexes, une action non enregistrée dans le travail individuel. La déstructuration du problème était importante pour comprendre la complexité du décrochage scolaire défini comme une ruche ou un bâtiment à restaurer, impossible à construire ou à rénover avec la seule force et les seules compétences d'un seul individu. Grâce à ce travail analytique, les étudiants ont pu explorer la pensée critique, l'ouverture à différentes perspectives, l'écoute active, l'empathie, l'ouverture aux différentes cultures, la gestion des émotions, la coopération, qui à son tour a stimulé la résilience, l'espoir et l'optimisme, c'est-à-dire la détermination orientée vers la solution d'un problème et l'acquisition consciente des ressources nécessaires pour nourrir cette détermination. Il a sensibilisé l'intelligence collective à l'importance du fait que chacun doit accomplir sa tâche et son rôle, pour un but supérieur et pour un problème qui serait impossible à résoudre individuellement. En créant les intrigues, les étudiants ont pu parler d'eux-mêmes et de toutes ces formes d'inconfort qu'ils éprouvent en classe, à la maison et dans la vie, dont ils n'avaient jamais parlé pendant les heures de classe. Ces moments émotionnellement engageants avaient été largement anticipés et planifiés par les enseignants car ils étaient considérés comme utiles à la réflexion de groupe et au renforcement du sentiment de proximité, de l'approche émotionnelle et sociale de l'autre, considéré comme un facteur important pour la construction de l'intelligence collective (Wooley, Aggarwal, Malone, 2015, p. 421-424). Lorsqu'on a demandé aux élèves s'ils avaient déjà eu l'impression que Giovanni, beaucoup d'entre eux ont exprimé une souffrance latente pour des situations jamais apparues auparavant, ce qui a contribué à créer un climat plus favorable, certainement des garçons plus légers et plus unis agissant sur leur motivation et leur implication pour naviguer vers un objectif commun. Le partage des états émotionnels affectait la capacité des étudiants à les accueillir et à prendre soin d'eux, ce qui facilitait la perception sociale et la connexion.

6. Conclusion

À partir de l'analyse des données, il est facile de comprendre comment, dans la construction de l'intelligence collective d'un système de personnes, interviennent certains facteurs déterminants: le sentiment de proximité et affectif et social, l'identité socioculturelle des sujets qui peuvent agir comme un élément agrégateur et qui, lorsqu'ils agissent comme un obstacle à la communication, peuvent toutefois faciliter l'introduction et la réalisation de perspectives et de solutions très différentes (Kozhevnikov, Evans, Kosslyn, 2014, p. 3-33; Aggarwal, Woolley, 2013, pp. 453-460), qui, pour converger vers une solution partagée, peut représenter une grande richesse et ressource. Un autre aspect fondamental à souligner est que dans cette expérience formatrice, l'intelligence collective semble avoir agi comme une entité qui se nourrit progressivement de l'approche d'intelligences collectives plus ou moins similaires dans l'identité socioculturelle, et entre des intelligences collectives socialement et culturellement extrêmement différentes les unes des autres si elles sont médiatisées par un ou plusieurs systèmes soucieux de faciliter la connexion entre les groupes, également sous l'augmentation de l'intelligence émotionnelle, des compétences interpersonnelles et de l'empathie (Marlow *et alii,* 2018; Driskell *et alii,* 2006) Il a également agi clairement sur l'intentionnalité de chaque individu de coopérer pour l'organisation d'un équilibre et d'une harmonie des contributions sans lesquels cette propriété ne pourrait agir. Dans cette expérience, il a été possible de mettre en évidence le rôle formateur de l'intelligence et le rôle inédit qu'une activité d'écriture collective a joué dans sa traduction au niveau pratique et conceptuel: elle a facilité l'exploration de nouvelles compétences, le renforcement et la diffusion de certaines d'entre elles. Il a également encouragé l'exploration de différents types d'apprentissage: par la recherche, par l'expérience, par la collaboration et la connexion, par l'association et l'imitation, témoignant comment l'intelligence collective peut également agir sur les processus métaréflexifs et métacognitifs des élèves.

Références

Akbari E., Castro J.C., Lalonde M., Moreno L., Pariser D. (2016). This allowed us to see what others were thinking»: curriculum for collective learning in art. *Art education*, *69*(5), 20-25.

Agasisti T., Ribolzi L., Vittadini G. (2021). La formazione del capitale umano. In G. Chiosso G., A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 121). Bologna: Il Mulino.

Aggarwal I., Woolley A. W. (2013). Two perspectives on intellectual capital and innovation in teams: collective intelligence and cognitive diversity. In C. Mukhopadhyay *et alii* (Eds.), *Driving the economy through innovation and entrepreneurship,* (pp. 453-460). Nuova Delhi, India: Springer.

Bigham J., Bernstein M.S., Adar E. (2014). Human-computer interaction and collective intelligence. In E.T.W. Malone, M.S. Bernstein (Eds.), *Handbook of collective intelligence*. Massachusetts, Londra: The MIT Press, Cambridge, 57-83.

Cavinato G., Vetrenar N. (2019). *Scrivere insieme: Idee e proposte per la scrittura collettiva*. Roma: Edizioni MCE.

Conte M. (2017). *Didattica minima.* Padova: LibreriaUniversitaria.

Damiani P. (2019). Nuovi contesti tecnologici e nuove capacità in un'ottica inclusiva. *Formazione & Insegnamento*, *17*(1 Suppl.), 313-320.

De Kerckhove D. (2001). *The Architecture of intelligence*. Boston: Birkhäuser Basel (trad. it. M. Palombo, *L'architettura dell'intelligenza. La rivoluzione informatica*, Testo & immagine, Torino).

Deluigi, R., Trotta, I. (2022). Dalla solitudine del Covid-19 alle parole interconnesse: progetti e percorsi pedagogici per la prevenzione dell'isolamento sociale nell'età senile. *Journal of Health Care Education in Practice, 1*(8), 60.70. doi: 10.14658/pupj-jhcep-2022-1-8

Driskell J.E., Goodwin G.F., Salas E., Gavan O'Shea P. (2006). What makes a good team player? Personality and team effectiveness. *Group dynamics* 10, 249-271.

Elia G. (2022). La proposta pedagogica e politica di Paulo Freire. In M. Fiorucci M., A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica, in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Forsyth D.R. (2006). *Group Dynamics*, (5ª ed.). Belmont, CA, USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.

Gesualdi M. (2007). *Lettere di don Lorenzo Milani Priore di Barbiana*. Milano: San Paolo.

Heckman J., Kautz T. (2014). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Bologna: Il Mulino.

Hjertø, K. B., Paulsen, J.M. (2016). Beyond collective beliefs: predicting team academic performance from collective emotional intelligence. *Small Group Research, 47*(5), 510-541.

Kozhevnikov M., Evans C., Kosslyn S. M. (2014). Cognitive style as environmentally sensitive individual differences in cognition: a modern synthesis and applications in education, business and management. *Psychological science in the public interest*, 15, 3-33.

Imbimbo E., Stefanelli F., Guazzini A. (2020). L'intelligenza collettiva di Adolescent: prove empiriche in gruppi di compagni di classe reali e online. *Internet futuro*, *12*(5), 81. https://doi.org/10.3390/fi12050081

Levy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: La Feltrinelli.

Loiodice I. (2019). *Il sapere/agire della formazione, per tutti e per la vita*. Milano: FrancoAngeli.

Margiotta U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.

Marlow S.L., Lacerenza C., Paoletti J., C. Burke S., Salas E. (2018). Does team communication a one-size-fits-all approach? A meta-analysis of team communication and performance. *Organizational behavior and human decision processes,* 144, 145-70.

Milani L. (1963). *Lettera di Don Milani a Mario Lodi*. Barbiana, 2 novembre 1963.

Michinov E. (2016). *L'intelligenza collettiva*. *Mente & Cervello* nr. 143.

Pinto Minerva F. (2012). La vecchiaia. Sguardi pedagogici. In F. Pinto Minerva, F. Frabboni, M. Baldacci (Eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente.* Milano: FrancoAngeli.

Pinto Minerva F., Vinella M. (2012). *La creatività a scuola*. Roma-Bari: Laterza.

Pisanu F. *et alii* (2021). Competenze non cognitive come risorse psicosociali per il successo formativo. In G. Chiosso, A.M. Poggi, G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori* (p. 86). Bologna: Il Mulino.

Weschsler D. (1971). Concept of collective intelligence. *American psychologist*, 26, 904-907. [Google Scholar]

Zorzi E., Gecchele L. (2020). L'emergenza dell'Alterità: a scuola, per una nuova etica della liberazione. *Studium Educationis, 21*(3), 82-98. DOI: https://doi.org/10.7346/SE-032020-06

Education, Well Being, Human Development

Educazione, benessere e sviluppo umano

Teodora Pezzano
Associate Professor | Department of Culture Education and Society | University of Calabria | teodora.pezzano@unical.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Pezzano, T. (2024). Education, Well Being, Human Development. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 164-169. https://doi.org/10.7346/PO-012024-21

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-21

ABSTRACT

The path of the theory of education to achieve an autonomous epistemological status has pointed out the plurality of scientific approaches to education. This dimension is oriented to improve critical thinking in each student for the development of the common good.
The aim of this paper is to analyze: a. what kind of relation can exist between democracy and education, as Dewey affirmed in *Democracy and Education* of 1916; b. what is the meaning of the principles of continuity, growth and interaction in the experience, as Dewey analyzed in *Experience and Education* of 1938; c. the meaning of the "circular governance" based on the development of the individual capabilities connected to education, well being and human development. These principles must orient the individual to the well-being and human development, determined also by the «circular governance», which guides human values to project a possible inclusive school and society.

Il percorso della teoria dell'educazione per raggiungere uno statuto epistemologico autonomo ha messo in evidenza la pluralità degli approcci scientifici all'educazione. Questa dimensione è orientata a migliorare il pensiero critico in ogni studente per lo sviluppo del bene comune. Lo scopo di questo lavoro è quello di analizzare: a. che tipo di relazione può esistere tra democrazia ed educazione, come affermato da Dewey in *Democrazia ed educazione* del 1916; b. quale è il significato dei principi di continuità, crescita e interazione nell'esperienza, come analizzato da Dewey in *Esperienza ed educazione* del 1938; c. il significato di "circular governance" basata sullo sviluppo delle capacità individuali connesse all'educazione, al benessere e allo sviluppo umano. Questi principi devono orientare l'individuo al benessere e allo sviluppo umano, determinato anche dalla "circular governance", che guida i valori umani per proiettare una possibile scuola e una possibile società inclusiva.

Keywords: education | well being | human development | capability, | democracy

Parole chiave: educazione | benessere | sviluppo umano | ccapacità | democrazia

Received: March 18, 2024
Accepted: April 11, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Teodora Pezzano, gteodora.pezzano@unical.it

Introduction

The central issue of the contemporary educational research is mainly based on the possibility to define the educational development of the human being, so as to construct an inclusive school and society. In fact, according to the international debate, the project of an inclusive school in which each student can realize his/her potentiality and his/her well being is fundamental (De Luca, Domenici, Spadafora, 2023).

In this perspective the relationship between these three concepts: education, well being, and human development is important to clarify the meaning of democracy in the school and society. In fact, the importance of the school as the "laboratory of democracy" and the meaning of education as a "necessity of life" depends upon the development of the potentiality in each individual and the positive relationship between the different individuals according to the principles of democratic education (Dewey, 1897; Pezzano, 2023).

To define this complex issue in such limited space, I will try to focus briefly on three questions, which could represent some interesting cultural roots of the well-being and human development: a. the concept of democracy linked to education, as Dewey described it in *Democracy and Education* of 1916; b. the concept of experience connected to education as it has been analyzed in Dewey's book *Experience and Education* of 1938, which establishes the concept of capability; c. the relationship between education and human development based on the "circular governance" of the social systems.

1. Democracy and Education as "a Way of Life"

The concept of democracy is too complex in the contemporary debate, particularly in our historic and geopolitical situation where it is not clear the relation between the authentic dimension of democracy and its contemporary crisis, as described in the concept of "post-democracy", which is opposite to the political structures of autocracies (Crouch, 2005).

A fundamental root to understand the concept of democracy in the educational perspective is represented by the Deweyan analysis of *Democracy and Education* of 1916 (Dewey, 1916).

This book is one of the most important John Dewey's works, because it clearly focuses on the relation between philosophy, education and politics, as it has been clearly demonstrated (Spadafora, 2015) *Democracy and Education* is an expression of an educational dimension of democracy.

Education is a "necessity of life", a "social function", a "direction", a "growth", particularly it is a "reconstruction", since this natural process of life determines the possibility of every individual to reconstruct continuously the personality adapting it to different situations of life.

These different meanings of education define human life as an expression of the educational process, closely linked to the complex development of the human being, either biologically, or in the social and economic situations.

In fact, the meaning of Deweyan democratic theory is represented by the definition of democracy as "a way of life". This concept means that democracy is the most appropriate natural expression of human life and the real meaning of democracy is based on this concept. This ideas means that democracy is a political system, but before being a political system it is an ethical "way of life" (Striano, 2015).

The democratic values of the human life is to reconstruct an authentic democracy. This concept of democracy is quite different for Dewey from the different cultural and political paradigms in the Western tradition. First of all Dewey analyzes the Platonic paradigm of the *Republic,* in which it is represented an ideal model of the State, ruled by the philosophers, which represents the individual subjected to the aristocratic political classes; second he examines the paradigm of the individualism of the XVIII century, in which the individual develops spontaneously his/her personality according to Rousseau's pedagogical theory, and to the natural principles of the human development. Moreover Dewey affirms that Rousseau's theory highlights the diversities of the individuals; third, Dewey deals with the paradigm of the national State, which represents, especially in the German context, the meaningful relation between the State and the citizen (Dewey, 1916, Chapter 7).

The democratic ideal is the Deweyan answer to these three paradigms. Democracy is a sentiment. For

this reason it expresses an important relation with education. Democracy is "a way of life", in other words the democratic education is a social behaviour in which it is necessary that the individual adapts himself/herself to different situations of life according to the theory of *Reflex Arc Concept* (Pezzano, 2017). Democracy is something more complex than a model of political government. It is an expression of associated life and intersubjective experience.

To realize democracy it is necessary to consider the intersubjective relation, the human development of every individual and its relation with others. To achieve this aim it is necessary to construct positive human relationships, analyze and understand the specificity of the intersubjective relation which determines the complexity of values in pedagogy between theory and practice (Colicchi, Baldacci, 2016).

The construction of democracy, then, is tied to the education of every individual connected to his/her intentions and choices. The three possibilities of the human action to develop a democratic education are: a. to develop the potentiality of every individual; b. to develop the cooperative relation between the individuals; c. to enhance the educators and teachers to develop aims within their human conduct.

In the ninth chapter of *Democracy and Education* it is fundamental the concept of "social efficiency", which defines very clearly the meaning of the democratic educational activity. In contrast to Rousseau's theory of natural education, Dewey affirms that human activity can construct the democratic "way of life", only through the "social efficiency". The concept of social efficiency represents the specific characteristic of a democratic society.

"Social efficiency", according to the Deweyan interpretation, is the expression of an education based on the possibility to acquire meaningful knowledges and competences to become the skilled worker and an active citizen at the same time (Dewey, 1916, Chapter 9).

In fact the "social efficiency" is not only an education for the job, but particularly is an education based on culture. Culture and Civilization represent the most important aspects of a democratic education. Civilization is not a negative aspect of education, as Rousseau theorized, but is the fulfilment of the individual's personal and social expectations. In other words "social efficiency" must educate the possible choices to adapt each project of life to the different aspects of the rights and duties of the citizen. The democratic way of life must be "devoted" to education, because it must permit that every individual can develop his/her embedded powers and dialogue freely on the different aspects of reality.

But the real characteristic of "social efficiency" is the centrality of experience. Democracy is a "way of life" only if you can develop the experience of the individual linked to the other experiences, because experience is a social phenomenon. For this, the relation between education and experience becomes central to understand the meaning of the well being connected to the human development.

In this perspective democracy must be considered the application of human activity to social environment. In fact democracy must permit the whole development of every citizen: physical, psychological, social and ethical. The possibility to realize this educational aspect of democracy can be verified in the relation between experience and education, which is connected to the category of capability.

3. Experience and Education. The Relation which Establishes the Concept of Capability

Democracy is based on education, because every individual has to define his/her well-being through the development of the embedded powers. In this perspective the focal meaning is to understand the role of experience linked to education.

The book *Experience and Education* was published in 1938, the same year in which Dewey published his fundamental research, *Logic: The Theory of Inquiry,* one year before the publication of *Theory of Valuation* of 1939, a central analysis of the human conduct and values.

In this book Dewey tries to clarify the concept of experience, in relation to the scientific method. As Dewey asserts in the second edition of *Experience and Nature* (1st edition 1925; 2nd edition of 1929), human experience is extremely problematic, it is a place in which is quite difficult to balance the frustrations and the gratifications, the mistakes and the correct actions. Death, for instance, is a fundamental aspect of human experience, which must be considered a natural moment of human life.

From this perspective Dewey proposes his analysis of experience connected to education. This relation is fundamental to understand the passage from the traditional education to the progressive one. Focusing

on the importance of experience we can make this question: why does a particular discipline exist in the curriculum if it is not located within the structure of experience?

To establish a pedagogical theory of experience is based on the educational process, which can improve the student's freedom and the critical reflection of learning (Dewey, 1910, 1932).

Just for this reason it is necessary to begin a progressive education different from traditional education, based on a new conception of a theory of experience. In this perspective a theory of experience must give a positive sense to human conduct. Experience must be considered and studied according to a criterion of an experimental continuity, that determines the changes of a different existential situations.

Experience was not born in a vacuum, but it develops in a context of different social situations, determined also from the traditional education. For this reason education will determine the different dimensions of the human growth.

In this sense two are the most important epistemological principles of experience: the principle of continuity and the principle of interaction between the subject and the object within a specific situation in which the individual lives.

Every moment of human life is determined by this process of continuity and interaction that develops in human experience. In this educational situation determined by the continuity and interaction it is fundamental the concept of "social control", born from common cooperation and sharing rules. This situation determines the possibility of a social shared organization, where it is not necessary the authority, but the power diffused and self-managed (Dewey, 1938, Chapter 4).

In this perspective the teacher is considered a "director of conjoint activities", who can permit in every student the possibility of defining and realizing his/her project of life. The real aim of the relation between experience and education is to enhance the freedom of thinking, which represents a specific method to inhibit the impulses and orient the human actions. The meaning of education in human experience is defined by the ends pursued in human activity. The end is an action's planning which realizes the human conduct and interprets the problematic situation of experience.

The only way to plan the experience through education, then, is the method of intelligence, the application of experimental method to human life. Science and technology can orient the individual to good or evil and experience is the only place to understand the meaning of education (Dewey, 1938, Chapter 8; Hickman, 1991, 2001).

The educational process, then, is a complex process in which the method of intelligence determines the definition of human life based on the synergy of these three concepts: education, well-being and human development.

4. Education, Well Being and Human Development as Expression of Human Capability to Construct Democracy

From the proposed analysis it is clear that the roots of democracy must be discovered in the human actions oriented to permit that democracy can be considered a "way of life" before being a form of government.

But what is a "way of life"? Human experience is determined by human activity, swinging between theory and practice, promoting in every individual his/her expectations of life, the tastes, the ethical conduct, but overall the possibility of construction of the personality in the experience. (Malavasi, 2020; Fabbri, 2023, 2024)

This possibility is strictly related to the complex concept of well-being connected to ethical and economic principles. In fact well-being is not only an expression of good wealth as absence of illness, as World Health Organization affirms, but a specific function of human activity which adapts itself to the environment (d'Alonzo, 2017). The well being of an individual, then, is an aptitude to discover the inner calls and to define and improve the quality of his/her life.

First of all this quality of life depends on the adaptation of the individual to the environment with the limits of his/her personality through a bio-psychological and social approach. In this way it is possible that the economic and social life of the individual can improve democracy as social and political organization which promotes the participation of every individual to the construction of the common good.

Amartya Sen and Martha Nussbaum define this personal aptitude and social conduct as a capability. This word means in the theory of education the possibility of every individual to expand his/her potentialities independently from the material wealth. It is clear that the concept of capability can be defined in a broader sense as a synergy between the concepts of education, well being and human development in the society and school.

In this specific field, then, a decisive educational value must be reinterpreted linking the capability of the individual to the concept of the "circular governance".

These concepts, which derive from the Deweyan roots of democracy as "a way of life" and from education as a progressive experience, represent the educational paths to better understand the meaning of a possible relation between education, well being and development. The concepts of capability and capability approach have an economic matrix, especially clarified by Amartya Sen's work and an important democratic meaning as the respect of diversities, analyzed in the Martha Nussbaum's work (Amartya Sen, 2020; Martha Nussbaum, 2014).

The real meaning of capability, then, is an expression of the concept of democracy as project of life of every individual. Democracy is a "sentiment", a natural development of the individual, who must have a social dignity in relation to the law and to other people, which can be studied in an educational perspective.

According to this reasoning the educational meaning of life must offer a social dignity for the individual and can determine the inevitable synergy between education well being and human development. In my opinion it is necessary to analyze two aspects of this issue: first, the specificity of the education of the individual. The education of every individual is a process very problematic developed between the intention and the unexpected event. *We become what we really are, because only the educational process gives sense to our life.* In this perspective pedagogy analyzes and orient human action towards the unexpressed future.

Second, the capability is fundamental because its central aim is to define the entire personality of the individual based on the human dignity and on the respect of the other people. The development of the individual in the environment and his/her capability of adapting to different changes determine the diversity and the particularity of every individual.

On the other side the intersubjective educational relation is asymmetrical and based on the possibility of sharing the common values and constructing others.

These two aspects are connected to the "circular governance", which is the cultural and environmental sustainability inspired by the Agenda 2030. We apply this economic and cultural principle linked also to cultural heritage to define the possibility of mankind to construct a sustainable development from a social, political, ecological catastrophe. The "circular governance", from an educational point of view, must be considered an important effort to construct in the family, school and society a sustainable environment. This kind of governance must evaluate the centrality of the individual. (Bosone M., et alii, 2019)

In this perspective it is very clear that the relation between the concept of democracy, theorized by Dewey, and the concept of "circular governance" is confirmed by some evidences. If the democracy is "a way of life", a synthesis of education, well being and human development, only the effort to construct a representation of environmental and cultural sustainability can determine the possibility to build an authentic democracy. To rethink the *Agenda 2030* in this direction could help to theorize a model of a better geopolitical, economic and social order.

The social relations, of which the school represents an "embrionic society", can be considered an organization that, in industrial and digital society, could control and limit the activity of every individual.

Pedagogy in this specific context must orient the individual and evaluate his/her centrality and dignity (Malavasi, 2020; Panciroli, Rivoltella, 2023). To project education, well being, and human development means a concrete possibility to establish democracy and a sustainable society. Our sustainable future, then, must be related to a theory of education to construct democracy.

References

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
Baldacci M., Colicchi E. (Eds.) (2016). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci.

Bosone M., Micheletti S., Gravagnuolo A., Garzillo C., & Wildman A. (2019). Towards A Circular Governance for The Adaptive Reuse of Cultural Heritage. *Bollettino del Centro Calza Bini*, 19/2, 279-305.
Crouch N. (2005). *Post-democrazia*. Roma-Bari: Laterza.
d'Alonzo L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
De Luca C., Domenici G., Spadafora G. (Eds.) (2023). *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo*. Roma: Anicia.
Dewey J. (1916). Democracy and Education. In *The Middle Works,* vol. 9, SIUP, Carbondale, 1984.
Dewey J. (1910, II ed. 1932). How We Think. In *The Middle Works*, 1899-1924, vol. 6: 1909-1910. SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1979.
Dewey J. (1938). Experience and Education. In *The Later Works*, vol. 13: 1938-39. SIUP, Carbondale and Edwardsville, 1984.
Dewey J. (1938). Logic: The Theory of Inquiry. In *The Later Works*, vol. 12: 1925-1953. SIUP, Carbondale, 1986.
Dewey J. (1939). Theory of Valuation. In *The Later Works of John Dewey,* vol. 13: 1925-1953. SIUP, Carbondale, 1988.
Dewey J. (2017). *Democracy and Education*, edited by Leonard J. Waks, Andrea R. English. New York: Cambridge University Press.
Dewey J. (1916, 2018). *Democrazia e educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione*, a cura di G. Spadafora. Roma: Anicia.
Dewey J. (1938, 2014) *Esperienza e educazione*, a cura di Francesco Cappa. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey J. (1897, 2023). *My Pedagogic Creed. Il Manifesto pedagogico per una scelta di vita democratica*. Introduzione, traduzione e cura di Teodora Pezzano. Roma: Avio.
Fabbri M. (2023). Inclusione, sfida e paradigma. In *Per una inclusione sostenibile. La prospettiva di un nuovo paradigma educativo* (pp. 61-70). Roma: Anicia.
Fabbri M. (2024). Dall'auctoritas all'autorevolezza. Per corsi antistorici di gestione del conflitto scuola-famiglia. In *La scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*. Lecce: Pensa Multimedia, (pp. 203 - 219
Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
Martha Nussbaum (2014). *Non per profitto, Perché le democrazia hanno bisogno della cultura umanistica.* Bologna: Il Mulino
Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale.* Brescia: Scholé.
Pezzano T., (2017). *Le radici dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. Milano: Franco Angeli.
Sen Amartya (2020). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
Spadafora G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
Striano M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Essere studentesse, essere madri: prospettive per la promozione del benessere attraverso il Servizio Genitori UNIPA

Being students, being mothers: perspectives on wellness promotion through UNIPA Parents Service

Giorgia Coppola
PhD Student | University of Palermo (Italy) | giorgia.coppola@unipa.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Coppola, G. (2024). Being students, being mothers: perspectives on wellness promotion through UNIPA Parents Service. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 170-176. https://doi.org/10.7346/PO-012024-22

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-22

ABSTRACT

Nowadays, human sciences increasingly focus on the educational potential of organisations and on the identification and promotion of personal and community wellness, even inside University. This paper has a twofold aim: on one hand, describing the University of Palermo Parents Service, born in 2021, as place of educational care of adults, meeting and sharing the lived-experience of being university students "as parents"; on the other, presenting some results of an innovative qualitative research regarding these students' educational needs. With regard to the first aspect, it is shown how the Service provides learning support and, mainly, educational support to parenting. With regard to the qualitative research, it was developed according to phenomenological research design in the fundamental pedagogy framework. Actually, a questionnaire was administered to all University of Palermo parents-students with the purpose of envisaging new educational tools, functional to support their parenting as well as their right to study. In particular, perspectives of mothers-students are provided. The research shows how, implementing University human-centered governance, the Service encourages gender equality, students' well-being, and inclusion.

Nell'ambito delle scienze umane, crescono gli studi che si concentrano sul potenziale educativo delle organizzazioni e sull'identificazione dei fattori che incrementano il benessere personale e comunitario, anche all'interno dell'Università. Il contributo ha un duplice obiettivo: in primo luogo descrivere il Servizio Genitori dell'Università degli Studi di Palermo, nato nel 2021, quale spazio di cura educativa degli adulti, di incontro ed elaborazione dei vissuti sull'esperienza universitaria "come genitori"; in secondo luogo presentare alcuni risultati di una innovativa ricerca qualitativa sui bisogni formativi di questi studenti. Circa il primo aspetto, viene messo in luce come il servizio promuova azioni di accompagnamento didattico degli studenti-genitori e sostegno educativo alla genitorialità. Circa il secondo aspetto, viene presentata una ricerca qualitativa condotta secondo una metodologia fenomenologica nella cornice della pedagogia fondamentale. È infatti stato somministrato un questionario, rivolto a tutti gli studenti e alle studentesse genitori dell'Ateneo, con l'obiettivo di rielaborare nuovi strumenti educativi volti al sostegno della genitorialità, insieme al diritto allo studio. Nel contributo vengono presentati in particolare le prospettive delle studentesse madri. Da questa ricerca emerge come il Servizio, mentre implementa governance human-centered dell'Università, promuove pari opportunità, il benessere e l'inclusione degli studenti e delle studentesse.

Keywords: university wellness | adult education | educational support to parenting | phenomenological method | study-life balance

Parole chiave: benessere universitario | formazione degli adulti | sostegno educativo alla genitorialità, metodo fenomenologico | conciliazione tra studio e vita familiare

Received: March 1, 2024
Accepted: April 15, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Giorgia Coppola, giorgia.coppola@unipa.it

1. L'Università come organizzazione generativa

Come è noto, si può far risalire a Johan Heinrich Pestalozzi il merito di aver avviato una concettualizzazione pedagogica del lavoro; egli infatti segnò il passaggio da una "pedagogia dell'industria" a una "pedagogia del lavoro", concependo quest'ultimo non solo come strumento di emancipazione sociale, ma soprattutto quale strumento di emancipazione morale, di crescita personale e comunitaria (De Serio, 2017). Il filone di riflessione pedagogico così inaugurato ha ormai una lunga tradizione (Alessandrini, 2017) e in esso occupa un posto non secondario l'approfondimento delle specificità del lavoro "al femminile" (D'Addelfio, 2017; Potestio, Scaglia, 2022).

Più recentemente l'attenzione del sapere pedagogico si è concentrata, oltre che sul lavoro, anche sulle organizzazioni, intese quali complesse realtà educative governate da logiche sociali, culturali e politiche. L'enfasi è stata posta sulla responsabilità sociale delle organizzazioni, sui temi dell'etica professionale, sulle risorse umane, sulle relazioni interpersonali e su un approccio umanistico al *management* (Alessandrini, 2012).

Umanizzare le istituzioni, in tal senso, vuol dire innanzitutto favorire il benessere della persona attraverso un ripensamento della cultura organizzativa e dei modelli gestionali (Rossi, 2014). A questo proposito appare opportuno fare una distinzione tra clima e cultura organizzativa (Barone, 2005). Il clima organizzativo è simile allo stato umorale della persona ed è fortemente influenzato da fattori legati al soggetto e fattori legati all'organizzazione. La cultura organizzativa, invece, abbraccia i tratti più profondi di un'organizzazione, sedimentati nel tempo e si esplica in specifiche scelte e progetti concreti.

In questi termini, il benessere organizzativo risiede nella qualità delle relazioni esistenti tra le persone e il contesto (Albanesi, Marcon, Cicognani, 2010).

Umanizzare l'istituzione, con particolare riferimento al contesto universitario, vuol dire però anche – ed è su questa ulteriore declinazione che ci soffermeremo in queste pagine – rendere l'istituzione *generativa*.

Infatti, la generatività è da intendersi come cura che promuove le potenzialità dell'altro, quindi capace di immettere nuove energie non solo nella biografia personale ma anche nel circuito sociale, rafforzando legami intersoggettivi propriamente *comunitari* (Vinciguerra, 2022). Infatti, la generatività quale processo "con il quale l'Umano, il Vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del 'fine in vista', attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo" (Mannese, 2021, p. 1186).

Una Università può essere una *comunità generativa* se al suo interno si coltiva una cultura generativa: se si svolgono un insieme di forme di socialità e una cultura organizzativa che "assumono un grande valore per l'educazione, non solo perché costituiscono nuovi contesti per l'educazione stessa, ma soprattutto perché ispirano ideali di vita che appaiono, ad uno sguardo attento, i più adeguati ad una promozione della fioritura umana nel nostro tempo" (Vinciguerra, 2022, p. 206).

2. Il Servizio Genitori

Da quanto detto finora emerge che al centro di una Università intesa quale luogo generativo vi è la promozione della fioritura della persona, nella sua unicità e con i suoi bisogni specifici.

D'altra parte, l'Università da tempo si è concentrata sulla rilevanza della qualità dei processi che attiva e degli esiti a cui conduce. Recentemente gli studi sulle organizzazioni hanno identificato nei fattori di tipo emotivo-affettivo, relazionale ed etici, oltre che cognitivi, elementi fondamentali che possono determinare un ampio spettro di esiti: gli apprendimenti significativi, la soddisfazione personale e il benessere individuale a lungo termine, l'inserimento lavorativo e una buona maturazione personale (Ricchiardi, 2017).

Da questa premessa e dalla volontà di avviare percorsi formativi di qualità che non trascurino il benessere dei singoli e della comunità, all'interno dell'Università degli Studi di Palermo è nato nel novembre del 2020, il Servizio Genitori: spazio di cura educativa degli adulti e di incontro ed elaborazione dei vissuti sull'esperienza universitaria dell'"essere genitori". Il Servizio da una parte si configura quale accompagnamento didattico agli studenti genitori, dall'altro rappresenta uno spazio entro cui fornire supporto alla genitorialità. Più precisamente, dal suo avvio ad oggi, il Servizio ha promosso le seguenti attività:

– sostegno didattico specifico agli studenti e alle studentesse genitori Unipa che hanno figli di età compresa tra 0 e 17 anni;
– promozione delle competenze strategiche per il conseguimento del successo formativo;
– sostegno educativo alla genitorialità e di promozione delle competenze genitoriali;
– attività di tipo educativo, diversificate in base alle età, rivolte ai figli degli studenti-genitori in spazi e luoghi dell'Ateneo e con l'Ateneo convenzionati;
– attività di formazione sui temi legati alla responsabilità educativa genitoriale alle scuole, agli enti locali, al territorio nel suo complesso.

In tal modo, nei suoi sia pur limitati anni di attività, il Servizio ha dato vita a pratiche virtuose di comunità che pongono le loro radici sulla promozione non solo del benessere, ma anche della crescita dello studente-genitore e sulla tutela del diritto allo studio, in un'ottica di conciliazione tra i tempi della vita familiare e i tempi di studio/lavoro (Pati, 2010).

Com'è noto, nella letteratura scientifica di riferimento sull'argomento quest'ultimo tema viene indicato con l'espressione inglese *work-life balance.* Il termine *conciliazione*, nella traduzione italiana, indica l'esistenza di un potenziale conflitto da risolvere. Il conflitto in effetti c'è e si vede se la questione di una possibile riconciliazione tra vita familiare e vita professionale coinvolge, in particolar modo, la donna. Il processo lavorativo e formativo femminile, infatti, a differenza di quello maschile, è spesso rallentato o arrestato a causa degli avvenimenti della vita familiare (White, 2003).

Per certi aspetti, il mondo ha fatto numerosi progressi verso il raggiungimento della parità di genere e dell'emancipazione femminile, eppure, ancora oggi, permangono forti asimmetrie nelle pari opportunità, nel riconoscimento sociale ed economico, nell'accesso al lavoro e all'istruzione per le donne. Secondo il *Global Gender Cap Report* (2023) l'Italia si classifica settantanovesimo su un totale di 146 Paesi coinvolti rispetto ai punteggi globali per il raggiungimento della parità di genere. Il divario si manifesta principalmente nelle componenti: partecipazione e opportunità economiche, salute e sopravvivenza ed *empowerment* politico, ma anche livello di istruzione – come la riflessione pedagogica da tempo sottolinea (Cambi, Ulivieri, 1994; Ulivieri, 2016; Lopez, 2018; Borruso, Gallelli, Seveso, 2022).

Il Servizio Genitori Unipa è nato durante la pandemia, quando tante donne si sono iscritte per la prima volta o reiscritte "beneficiando" del *lockdown* e della didattica a distanza, ma anche manifestando le forme di violenza, innanzitutto economica come specifica forma di "sessismo" (Lopez, 2023) e di discriminazione di cui erano o erano state in passato vittime. Per questo, il Servizio sin dall'inizio, fornendo supporto e accompagnamento educativo e formativo, promuove la parità di genere e l'equità delle opportunità. Esso realizza così alcune delle azioni positive previste dal Bilancio di genere dell'Ateneo.

Si può dire che l'assunto che sta alla base di tale impegno è che: "le donne rappresentano un potenziale inespresso e una fonte poco esplorata di talenti anche per le organizzazioni all'avanguardia. Garantire pari opportunità non basta, è importante rimuovere ostacoli e stereotipi che impediscono la crescita e l'affermazione sociale e lavorativa delle donne oltre che il benessere lavorativo delle organizzazioni" (De Feo, 2020, p. 217).

3. "Pensarci e ri-pensarci studenti e genitori": dalla conciliazione all'armonia

Nell'Ateneo palermitano quasi ottocento sono attualmente gli studenti (77% donne e 23% uomini) che hanno dichiarato durante l'atto di iscrizione di avere uno o più figli.

Il Servizio Genitori, dopo aver raccolto le manifestazioni spontanee di esperienze ed esigenze, ha diffuso un questionario "Pensarci e ri-pensarci studenti e genitori" a risposta aperta mirante a indagare i vissuti degli studenti-genitori, anche con l'obiettivo di ideare percorsi di accompagnamento coerenti con i loro bisogni specifici. Il Questionario è stato co-costruito con alcuni dei primi genitori che hanno aderito al Servizio, in un'ottica di ricerca-intervento partecipata.

L'età degli studenti che hanno risposto è compresa tra i diciotto e i cinquantacinque anni. La quasi totalità (94,6%) sono donne: questo ci offre uno spaccato dei vissuti delle studentesse-madri.

Le domande poste sono state le seguenti:

1. Qual è la motivazione per cui ti sei iscritta/o all'Università?
2. Hai un precedente percorso universitario? Se sì, quale? Se è stato interrotto, perché? Hai ripreso gli studi durante la pandemia?
3. Al momento stai lavorando? Che tipo di lavoro stai svolgendo?
4. Quanto la didattica a distanza ha influito sulla scelta di iscriverti all'Università?
5. Quali sono le maggiori difficoltà dell'essere genitori e studenti/esse?
6. La tua decisione di riprendere gli studi come è stata accolta dalla tua famiglia?
7. Ricevi l'aiuto di qualcuno dei tuoi familiari o di altre persone a te vicine?
8. Quali sono le opportunità e le risorse che scaturiscono dall'essere genitori e studenti/esse?
9. Secondo te, aver ripreso gli studi migliorerà o ha già migliorato in qualche modo la qualità della tua vita?
10. Se hai risposto sì alla domanda precedente, spiega brevemente come:
11. Secondo te, i tuoi figli come percepiscono il tuo essere studente/essa? Cosa stanno imparando da questo?
12. Quali sono le tue aspettative dopo la laurea?
13. Qual è il tuo rapporto con i tuoi colleghi/e che non sono genitori? E con quelli che sono genitori?
14. Come ti ha fatto sentire sapere che ci sono altri studenti/esse genitori?
15. Quale aiuto stai ricevendo dall'Ateneo? E che aiuto potrebbe ancora darti?
16. Quale contributo pensi di poter dare al Servizio Genitori come genitore studente/essa?

Leggendo le risposte secondo il paradigma di ricerca della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017), dentro il quale si colloca la ricerca, è stato possibile, attraverso le narrazioni offerte dai partecipanti, avviare una prima indagine dell'*esperienza vissuta*.

3.1 *Il paradigma di ricerca*

Condurre una ricerca attraverso il metodo fenomenologico-ermeneutico vuol dire assumere una postura specifica nel fare ricerca, ponendo in primo piano i resoconti soggettivi dell'esperienza, intesa quale relazione tra il soggetto e il mondo.

Come è noto, la fenomenologia è una scuola di pensiero filosofico avviata all'inizio del 900 da Edmund Husserl, come alternativa all'atteggiamento filosofico naturale. Di contro, coltivare un atteggiamento fenomenologico significa ricondurre le cose alla loro *essenza*. Significa, ancora, avanzare verso le cose, andare in profondità delle cose, portarle alla luce.

Infatti, se nella tradizione filosofica classica il *fenomeno* è stato definito come il modo in cui un oggetto appare, in contrapposizione a come l'oggetto è – e in questo modo, si alimenta una frattura tra l'apparenza dell'oggetto e la realtà dell'oggetto – Husserl offre una concezione diversa di fenomeno, ossia inteso come ciò che si manifesta in sé stesso, ciò che si rivela (Zahavi, 2023). Di conseguenza la fenomenologia non è la scienza della mera apparenza, in quanto dietro al fenomeno non vi è qualcos'altro, bensì il suo svelarsi. L'atteggiamento fenomenologico si dischiude a partire dall'*epochè,* ossia la *messa tra parentesi,* la sospensione dei pregiudizi e dei saperi spontanei. Solo attraverso l'*epochè* è possibile riconoscere la realtà del *fenomeno* che si disvela (D'Addelfio, Giordano, 2020).

D'altra parte, la prospettiva fenomenologica si basa sull'assunto secondo il quale la coscienza è sempre coscienza di qualcosa, è *intenzionalità*. L'intenzionalità della coscienza però non giunge alla totale evidenza del reale. Questo infatti, è guidato da un *principio di evidenza*, secondo il quale ogni cosa ha un suo modo peculiare di mostrarsi; e da un *principio di trascendenza*, per cui ogni cosa trascende la sua stessa apparenza per mostrarsi parzialmente rispetto alla propria interezza.

La filosofia fenomenologica ha esercitato un'influenza notevole, trovando un'ampia diffusione nelle scienze umane, mossa dalla capacità di richiamare le altre scienze alla necessità di affondare le loro radici nel mondo della vita, rifiutando falsi dogmatismi.

Nonostante tutti gli indirizzi di ricerca empirica ispirati alla fenomenologia abbiano in comune l'interesse per l'esperienza vissuta dalla persona, è possibile declinare l'approccio fenomenologico secondo tre

differenti modalità: l'approccio eidetico, l'approccio ermeneutico e, sviluppatasi più recentemente, la *life-world research* (Sità, 2012).

L'approccio attraverso il quale sono stati letti i "dati" emersi dal questionario in oggetto è, come detto, quello fenomenologico-ermeneutico. Esso pone come sua centralità l'interpretazione dei vissuti della persona, partendo dal presupposto secondo il quale ogni conoscenza sia inevitabilmente interpretativa e che la ricchezza dell'esperienza sia il frutto della sua risignificazione.

Tale considerazione, applicata ai metodi della ricerca, indica precise modalità di raccolta e analisi dei dati: le narrazioni dei partecipanti rappresentano l'esito di una costruzione collaborativa tra il partecipante e il ricercatore; quest'ultimo riveste i panni di facilitatore e mediatore dell'esperienza dell'altro. L'esito di un percorso di ricerca, secondo la prospettiva fenomenologica di stile ermeneutico, è infatti accompagnare i soggetti a "divenire pienamente sé stessi" (van Manen, 1990, p. 12).

Per specificare meglio il passaggio dai "dati" ai "risultati" si può utilmente fare un parallelismo con l'idea di Riccardo Massa – formatosi anche alla scuola della fenomenologia – di "dispositivi educativi" che sono spesso *latenti* e *impliciti* e richiedono di essere esplicitati per diventare, grazie alla ricerca educativa, dispositivi davvero "esistenziali" (1987; 2002). D'altra parte, come è noto, la "clinica della formazione" – anche per il suo radicamento nel materialismo storico – appare particolarmente feconda per l'educazione degli adulti (Cappa, Orsenigo, 2020).

3.2 *Alcuni risultati emersi*

Seguendo il metodo fenomenologico-ermeneutico, sono state innanzitutto individuate alcune "etichette", ossia ampie dimensioni e categorie ciascuna riconducibile a peculiari aree di significato, funzionali a raccogliere le intuizioni per pervenire a una parziale comprensione delle essenze del fenomeno.

Rispetto alla dimensione connessa alla motivazione personale, con specifico riferimento alla scelta del percorso formativo, le aree di significato individuate sono riconducibili all'autorealizzazione professionale, alla possibilità di "mettersi in gioco" e di migliorarsi. La scelta di avviare un percorso di studi, per molti studenti, è stato motivo di riscatto, permettendo loro di riprendere aspirazioni accantonate per lungo tempo e guadagnare maggiore fiducia in sé stessi.

> Ho iniziato il mio percorso universitario totalmente senza fiducia in me stessa. Ma andando avanti nei mesi, dopo aver ottenuto i primi risultati, ho capito che non era come pensavo. Ho delle potenzialità e delle capacità che non credevo di possedere.
> Ho sempre pensato di non essere in grado, ma oggi ho avuto prova che posso farcela. Sono più sicura di me stessa. Sono più decisa nell'esprimere le mie idee. Ho capito che devo trovare il mio posto ma soprattutto che non è mai troppo tardi.

Dal questionario emerge che le maggiori criticità dell'essere madri e studenti risultano legate alla conciliazione tra i tempi della vita familiare, del lavoro e dello studio. La centralità è posta sulla dimensione temporale, ridotta a causa della sovrapposizione di ruoli e funzioni diversificate tra loro.

> Conciliare lavoro/bimbi/casa e trovare tempo e forze per studiare;
> Lavoro-famiglia e studio... non è semplice per niente. Studio la notte e a mio supporto vi è la grande volontà di farcela;
> Conciliare gli impegni universitari con gli impegni familiari. Pensare di non essere all'altezza della situazione.

Un altro elemento significativo indagato è stato il supporto informale percepito. A questo proposito, molte madri studentesse affermano di ricevere scarso aiuto da parte della famiglia d'origine, la quale spesso non condivide la scelta di proseguire il percorso formativo. I vissuti sperimentati dalle studentesse sono connessi a uno scarso riconoscimento dell'impegno preso e a un'importante disparità tra il maschile e il femminile, che si iscrive all'interno di una più ampia cornice culturale e sociale.

Proprio come forma di riscatto, sembra che ciò che spinge la donna a perseguire il proprio obiettivo formativo e che ne costituisce una direzione di senso è l'incremento dell'autostima personale. Questa è

connessa alla percezione di un *rinvigorimento* intellettuale (e persino fisico), alla ricerca di nuovi stimoli, all'evasione dai problemi quotidiani e alla ricerca di un *tempo* per sé.

> La prima motivazione tra tutte quella di realizzarmi, di raggiungere degli obiettivi per me stessa e per la mia famiglia, seguendo una passione che per diverso tempo ho dovuto accantonare.

Dalle narrazioni delle studentesse-madri emerge, inoltre, una forte interdipendenza proattiva tra i due ruoli: l'esperienza genitoriale diviene propedeutica ad una maggiore consapevolezza e maturità personale. In quest'ottica, il sacrificio si configura quale sfida ed esempio di perseveranza e speranza da *consegnare* ai propri figli.

> Porto con me le mie esperienze di genitore e di vita in genere e mi sento più consapevole e decisa a continuare il mio percorso di studi.

Dall'altra parte, nelle parole delle studentesse, i figli percepiscono il valore del sacrifico che diventa un esempio per loro:

> Il sacrificio è una sfida anche per loro, un esempio. Non arrendersi, non buttare via le proprie capacità davanti al primo ostacolo. Ho sempre parlato molto con loro ed adesso è il momento di dare l'esempio.
> Mi rendo conto che loro mi guardano;
> Stanno imparando che, se credi davvero in qualcosa, puoi farcela;
> Conoscono e apprezzano i miei sacrifici. E hanno capito che bisogna studiare e non si smette mai di imparare.

In conclusione, il questionario ha permesso non solo di entrare in contatto con l'esperienza dell'essere madre all'interno del contesto universitario ma soprattutto di ripensare alla conciliazione tra la vita familiare e lo studio assecondando una nuova prospettiva, centrata non più sulla risoluzione di un conflitto, bensì sulla costituzione di un'*armonia.* L'armonia, intesa quale *bene comune,* permette alla persona e all'intera comunità di trovare vantaggio dalla sua stessa presenza, attraverso l'attuazione di un *comportamento reciprocante.* La reciprocità, in questi termini, rappresenta "un dare senza perdere e un prendere senza togliere" (Zamagni, Zamagni Negri, 2012, p. 17), promuovendo quindi una vera e propria cultura della generatività.

Riferimenti bibliografici

Albanesi C., Marcon A., Cicognani E. (2010). Senso di comunità e benessere a scuola. *Psicologia scolastica*, *6*(2), 553-566.
Alessandrini G. (2012). La pedagogia del lavoro. *Education Sciences & So*ciety, 3(2), 55-72.
Alessandrini G. (2017). *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
Ashleigh M., Mansi A., Di Stefano G. (2019). *Psicologia del lavoro e delle organizzazioni*. Torino: Pearson Italia.
Barone M. (2005). Clima e cultura. Atmosfere e personalità organizzative. In G. Del Mare (Ed.), *Prospettive per la comunicazione interna ed il benessere organizzativo. Appartenere, integrarsi e comunicare nell'organizzazione che cambia* (pp. 87-99). Milano: FrancoAngeli.
Bellingreri A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. Brescia: La Scuola.
Borruso F., Gallelli R., Seveso G. (2022). *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi tra storia e attualità* (Vol. 46, pp. 1-249). Edizioni Unicopli.
Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development.* (Trad. it. *Ecologia dello sviluppo umano*). Bologna: Il Mulino, 1986.
Cambi F., Uliveri S. (1994). *I silenzi dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
Cappa F., Orsenigo J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti. *Pedagogia oggi, 1*, 41-54.
D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
D'Addelfio G., Giordano M. (2020). La fenomenologia come metodo di ricerca pedagogica con e per le famiglie. *La Famiglia*, *264*(54), 34-59.
De Feo A. (2020). Un approccio pedagogico al benessere organizzativo attraverso la gestione delle differenze in am-

bito lavorativo. In C. Naval *et alii* (Ed.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 215-224). Dykinson, S.L. https://doi.org/10.2307/j.ctv1dp0w3h.
De Serio B. (2017). Il "buon" lavoro nella storia della pedagogia. Un breve excursus storico sull'alternanza scuola-lavoro. *Metis. Mondi educativi. Temi incagini suggestioni*, 6(*1*).
Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
Lopez A.G. (2023). "Sessismo economico" e violenza basata sul genere: da questione culturale a questione educativa. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 11(2).
Mannese E. (2021). La generatività pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni. In P. Malavasi *et alii* (Eds.). *Sistemi educativi, orientamento, lavoro* (pp. 1184-1187). Lecce: Pensa MultiMedia.
Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
Massa R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica* (pp. 315-318). Milano: Bompiani.
Pati L. (2010). *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi? Giovani famiglie, lavoro e riflessione pedagogica*. Brescia: La Scuola.
Potestio A., Scaglia E. (2022). *Donne e lavoro nel Novecento*. Roma: Studium.
Ricchiardi P. (2017). Apprendimento di qualità in università. In R.S. Di Pol, C. Coggi (Eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente* (pp. 201-213). Milano: FrancoAngeli.
Rossi B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
Sità C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
Smith A. (1776). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations* (Tr. it. *La ricchezza delle nazioni*. Roma: Newton Compton, 1975).
Ulivieri S. (2016). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
van Manen M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: The Althouse Press.
Vinciguerra M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.
White M., Hill S., McGovern P., Mills C., Smeaton D. (2003). High performance'management practices, working hours and work–life balance. *British journal of industrial Relations*, *41*(2), 175-195.
Zahavi D. (2023). *Il primo libro di fenomenologia*. Torino: Einaudi.
Zamagni S., Zamagni Negri V. (2012). *Famiglia e lavoro. Opposizione o armonia*? Milano: San Paolo.

Pedagogia oggi

La formazione iniziale degli insegnanti nella cornice di un progetto di ricerca europeo: lo studio di caso DEMETER

Initial teacher training in the framework of a European research project: the DEMETER case study

Claudia Fredella
Research fellow | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milan Bicocca | claudia.fredella@unimib.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Fredella, C. (2024). Initial teacher training in the framework of a European research project: the DEMETER case study. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 177-185. https://doi.org/10.7346/PO-012024-23

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-23

ABSTRACT

The research involved 9 Primary Education students whose thesis was carried out within the Erasmus+ project DEMETER, aimed at implementing interdisciplinary teaching methodologies to address sustainable development goals. Starting from the hypothesis of the value of farms as learning contexts, teachers and farmers have been supported in co-designing didactic activities and involved in joint training. The student-teachers, at the end of their paths, answered, an open-ended and Likert scales questionnaire to investigate whether and how the project framework had supported them in designing their didactic activities and helped them develop a reflective and collaborative posture. The thematic analysis of the answers shows as strengths of their experience the facing up to an international context, peer-education, relationship with expert teachers and farmers, and the meaningfulness of pedagogical documentation. They report as challenging the need to combine theory and practice and to tailor the didactic practices to different contexts.

La ricerca ha coinvolto 9 studentesse di SFP il cui percorso di tesi è stato condotto all'interno del progetto Erasmus+ DEMETER, finalizzato all'implementazione di metodologie didattiche interdisciplinari nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Partendo dall'ipotesi del valore delle aziende agricole come contesti di apprendimento, insegnanti e agricoltori sono stati coinvolti in co-progettazioni di attività didattiche e in una formazione congiunta. Le studentesse hanno risposto a un questionario a risposte aperte e scale Likert per indagare se e come la cornice del progetto europeo le avesse supportate nella progettazione e aiutate a sviluppare una postura riflessiva e collaborativa. L'analisi tematica delle risposte evidenzia come punti di forza della loro esperienza il confronto con un contesto internazionale, il rapporto con i pari, gli insegnanti esperti e gli agricoltori e la significatività della documentazione pedagogica. Segnalano come sfidante il legame teoria/pratica e la necessità di adattare le progettazioni didattiche ai diversi contesti.

Keywords: initial teacher education | collaborative research | landscape | teaching practices | thematic analysis

Parole chiave: formazione iniziale degli insegnanti | ricerca collaborativa | territorio | pratiche didattiche | analisi tematica

Received: March 1, 2024
Accepted: April 17, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Claudia Fredella, claudia.fredella@unimib.it

1. Il progetto DEMETER

Il progetto Erasmus Plus DEMETER (DEveloping interdisciplinary Methodologies in Education Through Enhanced Relationships between schools and farm)[1] è stato promosso con l'obiettivo di sviluppare metodologie didattiche interdisciplinari, nella scuola dell'infanzia e primaria, basate su una stretta collaborazione tra aziende agricole e scuole, partendo dal presupposto che il valore delle aziende agricole come contesti di apprendimento sia sostenuto dal coinvolgimento degli insegnanti e degli agricoltori nella co-progettazione delle attività didattiche e da una formazione, iniziale e in servizio, degli insegnanti mirata nel campo dell'educazione allo sviluppo sostenibile (Smeds, Jeronen, Kurppa, 2015).

La ricerca mira a includere nel curriculo scolastico le esperienze in fattoria, come parte di un percorso più ampio di educazione al rispetto per l'ambiente e attenzione alla salute, consolidando la sinergia tra educazione, istituzioni, mondo del lavoro e della ricerca.

Tra gli output del progetto è stato realizzato un *toolkit* pensato come strumento per insegnanti e agricoltori per progettare percorsi di apprendimento interdisciplinari collegati agli obiettivi trasversali dell'Agenda 2030 e agli obiettivi di apprendimento disciplinari. La prima parte del *toolkit* contiene le linee guida per una progettazione efficace tra la scuola e la fattoria e una tabella che incrocia le schede delle diverse pratiche realizzate nel corso del progetto sulla base degli obiettivi di apprendimento individuati e permette quindi di riadattarle al proprio contesto. La seconda parte contiene le schede delle singole pratiche compilate dagli insegnanti sperimentatori seguendo un modello che li ha guidati nelle varie fasi di progettazione, e riprogettazione, monitoraggio e valutazione dell'apprendimento dei bambini.

Il ruolo pedagogico della fattoria come ambiente di apprendimento affonda le sue radici nel campo dell'*outdoor-education* e apre diverse connessioni tra l'educazione alla cittadinanza, allo sviluppo sostenibile, alla salute e al benessere (Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018; Schenetti, Guerra, 2018), rafforzando la cooperazione tra scuole, partner locali e società civile al fine di garantire "un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti", come indicato nell'Obiettivo 4 dell'Agenda 2030.

Numerosi studi dimostrano che l'educazione all'aperto e l'opportunità in particolare di interagire con l'ambiente agricolo possono facilitare un apprendimento più significativo negli studenti. L'autenticità di queste situazioni può essere vista attraverso il coinvolgimento dei bambini "nel risolvere problemi, cercare soluzioni e intraprendere azioni che 'fanno la differenza', per lo più all'interno del loro contesto locale, ma occasionalmente su un palcoscenico più grande" (Davis, Elliott, 2014, p. 173).

In questo contributo ci si concentrerà sul tema della formazione inziale delle insegnanti coinvolte e di come l'aver condotto il proprio percorso di tesi nella cornice del progetto europeo abbia supportato il loro sviluppo professionale verso l'assunzione di una postura riflessiva e collaborativa.

2. Metodologia della ricerca

La ricerca implementata con il progetto DEMETER si inserisce nel paradigma collaborativo (Desgagné, 1997) e ha coinvolto insegnanti, agricoltori e ricercatori nella progettazione dei percorsi proposti alle classi e nell'analisi della documentazione pedagogica raccolta nei diversi contesti per "rendere visibili" (Giudici, Rinaldi, Krechevsky, 2001) gli apprendimenti promossi e identificare quali elementi del partenariato scuola-fattoria siano stati centrali per attuare un'efficace co-progettazione e sostenere lo sviluppo professionale degli insegnati sui temi in oggetto.

Ci si è avvalsi degli strumenti propri della ricerca qualitativa (Pastori, 2017) quali diari degli insegnanti, trascrizioni delle conversazioni, prodotti dei bambini e interviste a diversi attori coinvolti. Inoltre il progetto

1 Il progetto DEMETER (settembre 2018-agosto 2021) è stato cofinanziato dal programma Erasmus+ dell'Unione Europea (Strategic Partnerships Key Action2), numero di sovvenzione 2018-1-SE01-KA201-039146. Il partner capofila è il Comune di Vänersborg (SE). Altri partner sono The Soil Association (UK), Hushållningssällskapet Väst (SE), Washingborough Academy (UK) Colégio do Sardão (PT), Comune di Bertinoro (IT), Scuola IC Da Vinci di Reggio Emila (IT), Università di Milano Bicocca (IT), Rete Emilia Romagna (IT). https://www.sern.eu/it/progetti/demeter/

ha previsto delle *training session* e dei meeting che sono stati anche occasione per un'analisi congiunta delle pratiche (Altet, 2017), invitando anche le studentesse che avevano già iniziato il progetto di tesi a condividere le loro progettazioni in fieri.

Ogni studentessa, infatti, ha realizzato durante il percorso di tirocinio una progettazione didattica sui temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile, a partire dalle linee guida contenute nel *toolkit* e identificando obiettivi disciplinari e trasversali coerenti con proprio contesto (Nigris, 2017).

Le studentesse quindi, al termine del loro percorso, hanno risposto a un questionario a domande aperte e scale Likert (Tab. 1) volto a indagare se e come gli strumenti messi a disposizione nella cornice del progetto europeo e la condivisione della documentazione pedagogica dei diversi partner le avessero supportate nelle loro progettazioni e aiutate a sviluppare una postura riflessiva e collaborativa[2].

Il questionario è stato costruito a imbuto partendo da due domande aperte più generali su criticità e punti di forza del percorso e andando poi ad indagare aspetti più specifici. Nonostante l'esiguità del campione si è comunque deciso di raccogliere anche un dato quantitativo con le scale Likert che fornisse un ordine di grandezza del "successo" percepito nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

1. Quali sono a tuo avviso i punti di forza dell'aver condotto il tuo percorso di tesi nel contesto di un progetto europeo Erasmus+? 1a. Puoi fare degli esempi specifici sul progetto DEMETER?
2. Quali sono a tuo avviso le criticità dell'aver condotto il tuo percorso di tesi nel contesto di un progetto europeo Erasmus+? 2a. Puoi fare degli esempi specifici sul progetto DEMETER?
3. Quanto la cornice teorica del progetto DEMETER è stata di supporto al tuo progetto di ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 3a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
4. Quanto la documentazione delle progettazioni didattiche dei vari partner del progetto DEMETER ti ha supportato nella realizzazione della tua progettazione e della tua ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 4a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
5. Quanto il confronto con le altre tesiste ti ha supportato nella realizzazione della tua ricerca? (da 1-per nulla, a 6-molto) 5a. Motiva la tua risposta portando esempi concreti.
6. Relativamente alla tua crescita professionale durante il tuo percorso di tesi, quali ritieni siano le competenze che hai sviluppato maggiormente grazie alla cornice del progetto DEMETER?
7. Ci sono degli aspetti non considerati dalle precedenti domande che vorresti aggiungere?

Tab. 1: Struttura del questionario somministrato con Google Moduli

Per l'analisi dei dati è stato adottato un approccio misto (Creswell, Plano Clark, 2017) che integra i risultati quantitativi delle scale Likert e l'analisi qualitativa delle domande aperte, effettuata attraverso un'analisi tematica finalizzata all'individuazione di pattern di significato utili a focalizzare gli aspetti sui quali le rispondenti hanno posto accento (Pagani, 2020). Sono stati seguiti gli step dell'approccio riflessivo indicati da Braun e Clarke (2021a, 2021b), di seguito brevemente descritti:

1. familiarizzazione con i dati: prima lettura dei testi accompagnata da osservazioni e annotazioni;
2. generazione dei codici iniziali: individuazione nel testo dei segmenti rilevanti rispetto alla domanda di ricerca e creazione delle corrispettive etichette per identificarli;
3. generazione dei temi iniziali;
4. revisione, definizione e denominazione dei temi.

3. Analisi dei dati

Va premesso che non tutte le studentesse hanno iniziato e concluso il percorso di tesi nello stesso momento e dunque le loro esperienze all'interno del progetto le hanno viste coinvolte in fasi differenti e di conseguenza con livelli di partecipazione al lavoro dell'équipe internazionale molto diversi. Le prime sono state coinvolte, attraverso la realizzazione delle progettazioni didattiche nei loro contesti di tirocinio, nella co-

2 Ringrazio sentitamente per il prezioso contributo le dott.sse Raluca Bogdan, Paola Borella, Noemi Brusadelli, Alessandra Destro, Lara Giacomelli, Caterina Gilardi, Laura Maialetti, Sabrina Princigalli e Naima Raggio.

struzione stessa degli output del progetto e in un caso è stato attivato un visiting presso una scuola partner in Portogallo, mentre altri percorsi hanno previsto solo contatti a distanza durante i meeting del progetto o per interviste. Come vedremo il fattore tempo ha inciso anche sulla valutazione di alcuni aspetti del percorso, in particolare nella relazione tra pari.

Una seconda riflessione preliminare all'analisi dei questionari riguarda la "soggettività dei numeri", riportati di seguito negli istogrammi che restituiscono le risposte con scale Likert. Appare evidente, da una comparazione tra i punteggi assegnati e le motivazioni riportate nelle domande aperte, la presenza di differenze rispetto al valore attribuito ai diversi gradi della scala (Lucisano, Salerni, p. 185). Talvolta anche da un confronto incrociato di diverse domande della medesima rispondente emergono discrasie tra le affermazioni su alcuni item e i punteggi indicati nelle scale. Un ultimo aspetto trasversale riguarda anche il differente grado di cura e attenzione nella compilazione e il tempo dedicato alla scrittura delle risposte aperte, che in un paio di casi risulta con evidenza molto compresso nella forma e nel pensiero.

L'analisi tematica delle prime due risposte aperte su punti di forza e criticità è stata effettuata congiuntamente e ha portato all'identificazione di quattro temi principali (Tab. 2):

1. Confronto con professionalità differenti;
2. Condivisione di metodologie e strumenti;
3. Rapporto teoria/pratica;
4. Vincoli del contesto.

Unità di senso	*Etichette*	*Temi*
Il confronto fra insegnanti, colleghe e tesiste è stato uno dei punti di forza perché ha reso possibile una valutazione in itinere del percorso svolto. (Q3) L'opportunità di conoscere culture diverse e scuole diverse da quella italiana. (Q6) Confrontarsi con diverse culture dell'insegnamento e apprendimento. (Q9)	Internazionalizzazione, contesti differenti, analisi pratiche, motivazione	Confronto con professionalità differenti
La lettura delle metodologie e delle linee guida del progetto DEMETER è stata fondamentale in quanto inizialmente mi ha invogliato a intraprendere tale percorso. (Q3) Sarebbe interessante proprio la creazione di una piattaforma sempre attiva in cui ogni scuola possa, in maniera continua nel tempo, aggiungere le proprie pratiche. (Q4) [Come punti di forza ho individuato:] interdisciplinarietà dei progetti e quanto sia importante per i bambini lavorare con e sul territorio. (Q5) Per realizzare la mia progettazione ho sempre tenuto in considerazione i 6 indicatori. (Q7) La documentazione che ci è stata fornita presenta anche tutta una serie di strumenti utili a programmare le attività. (Q9)	Database, Toolkit, schemi di progettazione, valutazione, indicatori, interdisciplinarietà	Condivisione di metodologie e strumenti
Gli output mi hanno permesso di avere uno sguardo più ampio sulla letteratura di riferimento ma allo stesso tempo proporre percorsi didattici pratici. (Q2) Aver condotto il percorso di tesi in tale contesto mi ha permesso di avere una guida nella realizzazione di percorsi didattici nella scuola in cui ho svolto il tirocinio. (Q4)	Progettazione didattica, relazione con diversi insegnanti, tirocinio	Rapporto teoria/pratica
Non vedo un continuo confronto con le scuole che hanno aderito al progetto o che semplicemente ne abbiano preso alcuni aspetti. (Q4) Non avere avuto un confronto diretto e reciproco con le altre realtà e non aver avuto la possibilità di svolgere il tirocinio all'estero (per motivi personali). (Q7) Avere la possibilità di fare le interviste di persona e vedere fisicamente la situazione dove si è svolto tutto avrebbe dato un maggior numero di elementi per la tesi. (Q9)	Rapporti tra le scuole, tirocinio all'estero, distanza	Vincoli del contesto

Tab. 2: Definizione e denominazione dei temi

Relativamente al primo tema, il confronto con professionalità differenti, ricorre l'aspetto dell'internalizzazione individuato da tutte le studentesse come un'opportunità di crescita e che ritroveremo infatti citato anche nelle risposte alla domanda sullo sviluppo delle proprie competenze. In alcuni casi la necessità dell'utilizzo della lingua inglese è stata considerata un aspetto positivo, in altri ha rappresentato una criticità. La possibilità di conoscere culture e scuole diverse è stata in quattro risposte sottolineata come un punto di forza, ma nel caso del visiting è stato il contesto scolastico a risultare deludente rispetto alle aspettative ("ho trovato una didattica molto frontale" Q1). In altri casi è stato sottolineato l'alto livello professionale degli insegnanti coinvolti, giudizio spesso fondato sulla base della documentazione pedagogica condivisa che "ha rappresentato un'importante fonte d'ispirazione ricca di stimoli" (Q7). È da evidenziare il riconoscimento da parte di tutte le studentesse della rilevanza di una documentazione pedagogica di qualità, non solo come strumento di progettazione, ma in un'ottica più ampia di supporto al loro sviluppo professionale (Balconi, 2020).

Il secondo tema individuato si riferisce più puntualmente alle metodologie e agli strumenti condivisi all'interno del progetto e utilizzati dalle studentesse nel loro percorso. In particolare vi sono due riferimenti agli indicatori per il monitoraggio e la valutazione delle pratiche che sono stati costruiti sia a partire da una *literature review* (Fredella, Cardani, Zecca, 2023), sia dall'analisi delle pratiche implementate nella prima fase di sperimentazione (Fredella, 2022).

Il terzo tema riguarda il rapporto teoria/pratica che, pur avendo diversi punti di sovrapposizione con i primi due temi, si è deciso di considerare a sé stante data la sua centralità nella definizione stessa del programma di studi di Scienze della Formazione Primaria (Nigris, 2004). Emerge infatti come il collegamento tra le esperienze di tirocinio e le ricerche legate ai progetti di tesi, sostanziatosi in un'analisi delle pratiche attraverso la lente della letteratura anche internazionale, abbia condotto le insegnanti in formazione verso l'assunzione di una postura riflessiva (Mortari, 2009) su diversi aspetti della professione insegnante, dalla competenza progettuale alla definizione degli obiettivi, dalle metodologie attive alla valutazione (Nigris, Balconi, Zecca, 2019).

Afferiscono all'ultimo tema, inerente ai vincoli del contesto, la fattibilità di includere nella propria formazione universitaria un'esperienza all'estero, che come già detto è stata attivata solo in un caso, l'impossibilità di visitare di persona il contesto da analizzare e la sostenibilità di un confronto continuativo con le scuole che hanno aderito al progetto.

Quest'ultimo aspetto era già emerso come criticità all'interno del partenariato, portando a una riflessione sulle condizioni che rendono sostenibile un processo di ricerca collaborativa tra accademia e scuola (Losito, 2018). Alcuni insegnanti avevano sottolineato la loro fatica nell'adempiere a tutti i "compiti" richiesti, quali ad esempio la produzione di un'accurata documentazione e la compilazione degli indicatori nella fase di sperimentazione delle pratiche.

Si riportano di seguito gli istogrammi elaborati dal programma Google moduli con le risposte alle domande che prevedevano le scale Likert e li si commenta alla luce delle risposte aperte fornite a motivazione del punteggio assegnato.

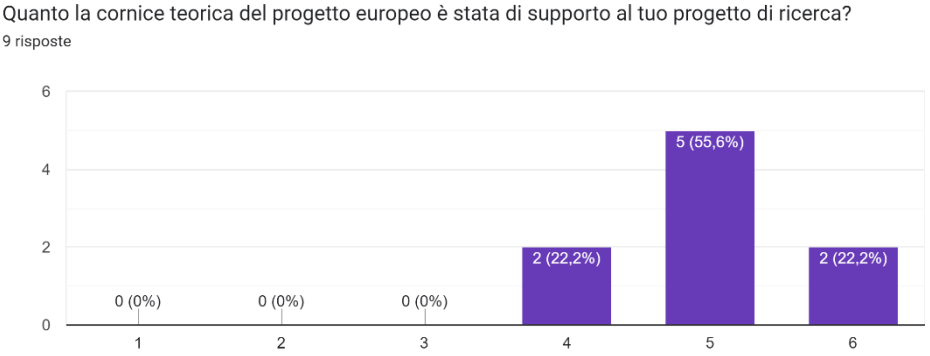


Fig. 1: Istogramma delle risposte alla domanda 3

In entrambe le risposte collegate ai punteggi più alti (Q2, Q3) si fa riferimento al *Toolkit* come punto di partenza e supporto per progettare e definire obiettivi da adattare al proprio contesto, aspetto che ricorre anche nelle risposte con punteggio 5 (Q9), dove in un caso viene definito come "fondamentale" (Q8). Si menziona l'utilizzo degli indicatori (Q6), la fattoria come "ambiente di apprendimento ricco di stimoli che permette di trattare tematiche di fondamentale rilevanza sociale" (Q7), l'importanza di "costruire un partenariato tra scuola e fattoria" e il tema de "la scuola che deve aprire lo sguardo al territorio" (Q5). I punteggi 4 sono accompagnati da motivazioni più generiche quali l'utilità della cornice teorica per "avere un quadro generale del tema" (Q4) e come "aiuto per la strutturazione del progetto" (Q1).

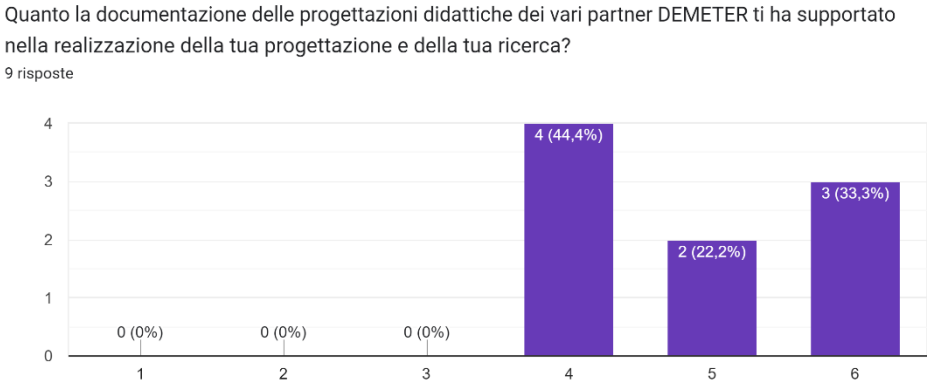


Fig. 2: Istogramma delle risposte alla domanda 4

Il punteggio sulla seconda scala inerente alla documentazione è complessivamente più basso rispetto alla prima sulla cornice teorica del progetto. Le motivazioni delle tre risposte con punteggio 6 la descrivono quale "punto di partenza" (Q3), supporto "fondamentale" (Q2) e riportano come sia stato "molto efficace per chi si approccia per la prima volta avere degli esempi da cui attingere nella definizione degli obiettivi della propria progettazione" (Q8). Le risposte con punteggio 5 citano l'utilità di "esempi concreti da cui prendere spunto e ispirazione (Q1) e di "ottimi incipit" (Q9).

Nelle quattro risposte collegate al punteggio 4 emerge una difficoltà relativa alla necessità di "calibrare il progetto sui bambini con cui si lavora" (Q4) e ricorrono i temi già menzionati per i punteggi 6 e 5. Una risposta è particolarmente emblematica rispetto alla sopramenzionata differente attribuzione di significato al punteggio numerico, poiché pur attribuendo solo 4 punti ripercorre in maniera molto articolata come il confronto con la documentazione prodotta dagli altri insegnanti l'abbia accompagnata in tutte le fasi del percorso e abbia "rappresentato un'importante fonte d'ispirazione ricca di stimoli" (Q7). Cita tutti gli item contenuti nelle schede di progettazione condivise e indica puntualmente quali elementi ha mutuato nella sua progettazione e con che esiti.

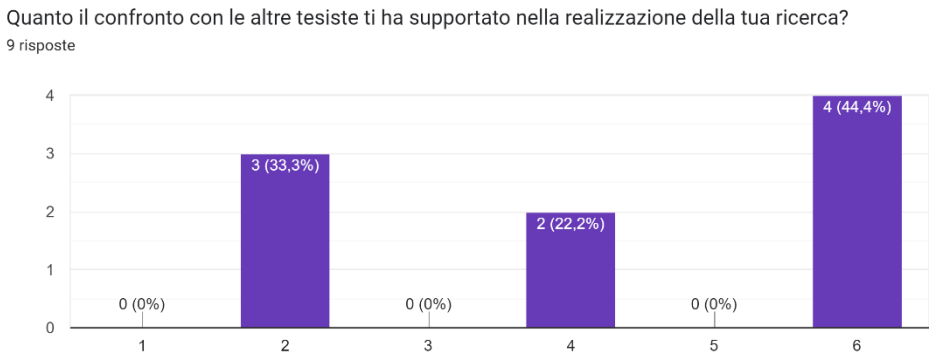


Fig. 3: Istogramma delle risposte alla domanda 5

Decisamente più polarizzati sono i risultati dell'ultima scala sull'impatto della relazione tra pari e questo dato è in parte correlato al momento di ingresso nel progetto, infatti, tutti i 6 sono stati attribuiti dalle studentesse che hanno partecipato fin dall'inizio. Interessante notare come in un caso si affermi come il confronto con le altre tesiste sia stato "molto utile per focalizzare il mio operato anche sulla pratica stessa" e si sottolinei al contempo "che spesso in ottica formativa viene trascurato" (Q2).

Il punteggio 6 nel Q3 (che ha attribuito tutti 6) si può forse ricondurre al problema del "contagio tra i dati" (Lucisano, Salerni, p. 186), poiché in questo caso nella risposta aperta non è stata fornita alcuna argomentazione significativa. Al contrario sembra sottostimato il 4 del Q4 poiché nella risposta aperta sono indicate "molteplici motivazioni", portando anche esempi concreti di contaminazioni tra due pratiche che hanno permesso di "integrare e, di conseguenza, migliorare dal punto di vista della progettazione e della valutazione le attività da proporre ai bambini attraverso il confronto attivo e reciproco (ho a mia volta esposto alle mie colleghe i miei punti di vista e fornito consigli)" (Q4).

I tre questionari con punteggio 2 sono delle studentesse entrate nell'ultima fase del progetto, che non hanno avuto occasione di partecipare alla formazione e ai meeting internazionali e dunque, seppur si sia incentivata la relazione con le colleghe già laureate, hanno evidentemente risentito di questo aspetto.

Passando all'analisi delle risposte relative alle competenze sviluppate, nelle riflessioni delle future insegnanti sul loro sviluppo professionale si sono individuati cinque temi:

– la capacità di co-progettare con il territorio (Q1, Q2, Q5, Q6, Q7);
– la capacità di progettare in chiave interdisciplinare (Q1, Q7);
– la capacità di documentare e valutare le attività proposte (Q2, Q3, Q6);
– la capacità di fare ricerca (Q3, Q7, Q8, Q9);
– la capacità di collaborare e lavorare in gruppo (Q3, Q4, Q7; Q8).

Come si può notare alcune risposte hanno indicato un solo aspetto, evidentemente considerato prevalente, mentre altre toccano diverse tematiche. Si riporta a titolo d'esempio una delle risposte più articolate che mostra efficacemente il riconoscimento dello sviluppo di competenze professionali complesse e con un riferimento esplicito alle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente.

> Per rispondere a questo quesito reputo interessante riferirmi alle Competenze Chiave Europee. A questo proposito, ritengo che le competenze che ho sviluppato maggiormente grazie alla cornice Demeter durante il mio percorso di tesi siano le seguenti:
> 1) competenze di base in scienza;
> 2) competenze sociali e civiche: ho potuto comprendere insieme ai bambini quanto sia importante agire in maniera responsabile in ogni nostra piccola scelta quotidiana per promuovere il benessere animale e, a nostra volta, educare in tal senso più persone possibili (ad esempio, non alimentando il mercato degli allevamenti intensivi… […]);
> 3) spirito di iniziativa e imprenditorialità: ho potuto scegliere tra opzioni diverse, pianificare e progettare in piena autonomia le uscite didattiche in quanto il coordinatore delle attività didattiche mi ha lasciato piena libertà d'azione. […] Durante la mia ricerca-azione ho anche riscontrato dei «problemi» che ho saputo risolvere agendo in maniera flessibile. Per esempio, ho dovuto ricalendarizzare più di una volta un'uscita didattica a causa del tempo metereologico sfavorevole (non rappresenta un ostacolo semplice da affrontare nel momento in cui operi in una classe in qualità di tirocinante). In alcune circostanze, ho potuto «scontrarmi» con un metodo più tradizionale di fare scuola riuscendo però a trovare un punto d'incontro con la Tutor Accogliente che mi ha accompagnata piacevolmente durante l'intero percorso. (Q7)

Da sottolineare anche il riferimento al tema dei vincoli del contesto scolastico e al rapporto con la tutor accogliente, che è una delle figure chiave, insieme alle tutor universitarie, nella relazione teoria/pratica durante la formazione iniziale (Balconi et al., 2020).

Infine, l'ultima domanda aperta conteneva una sollecitazione ad aggiungere eventuali aspetti non considerati dalle precedenti domande, che è stata raccolta solo in due casi, entrambe studentesse che hanno partecipato al progetto dal principio, che esplicitano la speranza di avere "nuovamente occasioni simili,

soprattutto in ottica internazionale per allargare gli orizzonti scolastici, educativi e formativi" (Q8) e sottolineano la "soddisfazione di vedere pubblicata una tabella creata da me e da un'altra tesista" (Q2).

4. Riflessioni conclusive

Le parole delle studentesse restituiscono le potenzialità di una proposta di formazione iniziale che contempli l'inserimento in contesti di ricerca (Cochran-Smith, Lytle, 2009) e di confronto tra pari e ribadiscono l'importanza di coltivare "una formazione di tipo partecipativo" (Nussbaum, 2011, p. 112).

Questo aspetto già intrinseco al percorso di studi di SFP, ad esempio negli scambi tra pari sollecitati durante gli incontri di tirocinio indiretto, potrebbe essere ulteriormente supportato attraverso l'attivazione di una relazione con il territorio non episodica che permetterebbe di sviluppare un'abitudine alla co-progettazione più strutturata.

Si evidenzia uno sviluppo di competenze sia relative a temi didattici e disciplinari, sia su aspetti comunicativi e relazionali, evidenziando una crescita "non solo professionalmente, ma anche umanamente" (Q3).

Si sottolinea come la qualità della relazione sia un elemento chiave per la motivazione ad apprendere (Zecca, 2016) e sia dunque fondamentale promuovere gli aspetti collaborativi nella formazione insegnante, come indicato nel framework europeo (Ávila, Borghi, Mattozzi, 2009; Commissione europea, 2021).

Il percorso ha infine indirizzato le future insegnanti verso un pensiero relazionale che si dipana su dimensioni diverse, cognitive ed emotive, sostanziandosi in un modo di conoscere (Morin, 2000) e di affrontare le tematiche relative all'educazione allo sviluppo sostenibile in un'ottica sistemica, ancorandole da un lato alle specificità dei territori di riferimento e dall'altro a temi globali.

Riferimenti bibliografici

Ávila R.M., Borghi B., Mattozzi I. (Eds.) (2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per "la strategia di Lisbona"*. Bologna: Pàtron.

Altet M. (2017). L'apporto dell'analisi plurale delle pratiche didattiche alla co-formazione degli insegnanti. In P.G. Rivoltella, P.C. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 329-348). Brescia: La Scuola.

Balconi B. (2020). *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carocci.

Balconi B., Nigris E., Reggiani A., Vannini I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *Lifelong Lifewide Learning, 16*(35), 215-239.

Braun V., Clarke V. (2021a). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology, 18*(3), 328-352.

Braun V., Clarke V. (2021b). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.

Cochran-Smith M., Lytle S.L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.

Commissione europea (2021). *Teachers in Europe Careers, Development and Well-being: Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Creswell J.W., Plano Clark V.L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Newbury Park, (CA): Sage.

Desgagné S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des Sciences de l'Éducation, XXIII*(2), 371-393.

Davis J.M., Elliott S. (Eds.) (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. London: Routledge.

Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Fredella C. (2022). La collaborazione scuola/territorio per lo sviluppo di competenze di cittadinanza: il caso delle aziende agricole come contesti di apprendimento. In E. Zizioli, A. D'Amore (Eds.), *Con e per ogni 'filo d'erba'. Progettazione partecipata e percorsi di emancipazione dentro e fuori la scuola* (pp. 117-126). Città di Castello: Zeroseiup.

Fredella C., Cardani A., Zecca L. (2023). Linking Farm and School: a Theoretical Review. *Investigación en la Escuela*, 106, 1-17.

Giudici C., Rinaldi C., Krechevsky M. (2001). *Rendere visibile l'apprendimento. Bambini che apprendono individualmente e in gruppo*. Reggio Emilia: Reggio Children.
Losito B. (2018). Contesti e risorse per la Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 52-60). Milano: FrancoAngeli.
Lucisano P., Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
Nigris E. (ed.) (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
Nigris E. (2017). Rapporto fra saperi didattici e saperi disciplinari nelle tesi di laurea del corso in formazione primaria. Dalla formazione iniziale alla formazione in servizio. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla (Eds.), *La professionalità degli insegnanti, la ricerca e le pratiche* (pp. 841-863). Lecce: Pensa MultiMedia.
Nigris E., Balconi B., Zecca L. (2019). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson.
Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
Pagani V. (2020). *Dare voce ai dati: l'analisi dei dati testuali nella ricerca educativa*. Bergamo: Junior.
Pastori G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Bergamo: Junior.
Schenetti M., Guerra E. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. *Investigación en la Escuela*, 95, 15-29.
Smeds P., Jeronen E., Kurppa S. (2015). Farm Education and The Effect of a Farm Visit on Children's Conception of Agriculture. *European Journal of Educational Research, 4*(1), 1-13.
Zecca L. (2016). *Didattica laboratoriale e formazione. Bambini e insegnanti in ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Pedagogia oggi

L'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensanti. Attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi

The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems

Maria Ricciardi
Researcher of General and Social Pedagogy | Department of Human, Philosophical and Educational Sciences (DISUFF) | University of Salerno | maricciardi@unisa.it

OPEN ACCESS

Siped Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Ricciardi, M. (2024). The University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities. Actors, processes and educational impacts of Generative Pedagogy and Organizational Systems. *Pedagogia oggi*, *22*(1), 186-193. https://doi.org/10.7346/PO-012024-24

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Pedagogia oggi is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
https://doi10.7346/PO-012024-24

ABSTRACT

The article intends to investigate the possibility of rethinking the University as an organizational system of further, new and other educability. Consistent with the Report of the International Commission on the Future of Education (Unesco, 2021), it aims to identify the cornerstones of an educational culture aimed at building human-centered communities, both in terms of institutional and professional governance and of pedagogical and didactic habitus. The reflection is divided into three parts: the first outlines the conceptual framework of organization as a pedagogical category (Mannese, 2019); the second discusses the relationship between professional action and identity construction (Rossi, 2008); the third aims to define the University as a generative space/time of Talents and Knowledge-Sharing Communities, starting from the epistemology of Mannese's Generative Pedagogy (2023).

Il contributo intende indagare la possibilità di ripensare l'Università come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità. In coerenza con il Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (Unesco, 2021), si propone di identificare gli assi portanti di una cultura formativa tesa a costruire co- munità human-centered, sia in termini di governance istituzionale e professionale che di habitus pedagogico e di- dattico. La riflessione si articola in tre parti: la prima delinea la cornice concettuale dell'organizzazione come categoria pedagogica (Mannese, 2019); la seconda discute il rapporto tra agire professionale e costruzione iden- titaria (Rossi, 2008); la terza mira a definire l'Università come spazio/tempo generativo di Talenti e Comunità pensanti, a partire dall'epistemologia della Pedagogia Generativa di Mannese (2023).

Keywords: university | talents | knowledge-sharing communities | generative pedagogy | organizational systems

Parole chiave: università | talenti | comunità pensanti | pedagogia generativa | sistemi organizzativi

Received: March 1, 2024
Accepted: April 8, 2024
Published: June 30, 2024

Corresponding Author:
Maria Ricciardi, maricciardi@unisa.it

1. Introduzione

Negli ultimi anni, l'Università ha dovuto navigare in un mare di sfide legate a mutamenti sociali, tecnologici ed economici in rapida evoluzione, che hanno messo alla prova la sua capacità di mantenere un'efficace missione istituzionale.

L'Unione Europea (2021a), attraverso la Strategia Industriale e il Piano d'Azione per l'Economia Sociale (ES) 2021-2030, ha sottolineato l'importanza dell'ES come motore di una ripresa inclusiva e delle transizioni verso un'economia più verde e digitale. Nonostante il suo ruolo cruciale, il potenziale dell'ES rimane ancora sottovalutato (Commissione Europea, 2021b). Parallelamente, le Università hanno intensificato la valorizzazione della ricerca tramite *spin-off e start-up*, inquadrati nella Terza Missione, enfatizzando lo sviluppo umano sostenibile in linea con i principi UNESCO e la competenza *EntreComp*. Pur mirando a generare valore economico, sociale e culturale, talvolta, queste iniziative tendono a concentrarsi sull'aspetto imprenditoriale a scapito dell'impatto sui Talenti e le Comunità. Secondo uno studio di Patera (2024), i modelli sociopolitici e culturali influenzano significativamente le pratiche formative, ponendo la sfida di integrare un'educazione che promuova non solo lo sviluppo imprenditoriale ma anche quello umano e sociale.

In questo contesto, è emersa la necessità di una riflessione critica sul ruolo e sul potenziale dell'Università come spazio di educabilità innovativo ed equo. Quali sono i presupposti del profilarsi dell'Università come spazio/tempo generativo in grado di mettere in atto strategie di lungo periodo e processi trasversali per perseguire in modo integrato equità sociale e tutela ambientale nel quadro dell'Agenda 2030, sviluppo umano e comunitario, oltre che economico e politico?

Il presente contributo si propone di esplorare le possibilità di ripensare l'Università non solo come luogo di trasmissione del sapere, ma come un sistema organizzativo capace di generare nuove forme di apprendimento, di comunità e di *governance*, orientate alla costruzione di un futuro più equo e sostenibile. La riflessione si articola attorno alla nozione di "spazio/tempo generativo", un concetto che sottolinea l'opportunità dell'Università di fungere da catalizzatore per la formazione di Talenti (Margiotta, 2018) e Comunità pensanti (Violante *et alii*, 2021). Questo approccio si basa sulla premessa che l'educazione superiore può e deve svolgere un ruolo centrale nel promuovere una cultura formativa *human-centered*, che valorizzi il soggetto non solo in termini di competenze professionali, ma anche come persona, cittadino attivo e consapevole nel contesto di una società democratica e multiculturale.

Per indagare queste potenzialità, il lavoro si struttura in tre sezioni principali. Inizialmente, si delinea la cornice concettuale entro la quale l'organizzazione si definisce come categoria pedagogica, esplorando le implicazioni teoriche e pratiche di tale visione (Mannese, 2019). Successivamente, si analizza il rapporto tra l'agire professionale e la costruzione identitaria dei soggetti che ne fanno parte, evidenziando come le dinamiche professionali influenzino e siano influenzate dall'ambiente educativo e formativo (Rossi, 2008). Infine, si interpreta l'Università come spazio/tempo generativo, attingendo all'epistemologia della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2023) e considerando le strategie per creare un ambiente che favorisca l'espressione dei Talenti nel loro agire individuale e collettivo e, quindi, la costruzione di Comunità pensanti.

La metodologia di ricerca adottata si è avvalsa di fonti secondarie per un'analisi documentale in grado di estrarre tendenze rilevanti rispetto al tema di interesse e per offrire una visione ampia, basata sulla revisione della letteratura di settore, funzionale alla definizione del contesto e delle premesse teoriche di un progetto di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, fondato e diretto da E. Mannese.

L'obiettivo è offrire una prospettiva innovativa sull'Università, che ne evidenzi il potenziale come agente di cambiamento sociale, culturale e ambientale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030. Si intende, pertanto, stimolare una riflessione critica sull'efficacia e sull'equità dell'educazione superiore, considerando le sfide e le opportunità legate all'adattamento e all'innovazione delle sue funzioni istituzionali di ricerca, formazione e cooperazione con i territori e a livello internazionale.

2. L'organizzazione come categoria pedagogica

Le radici dello studio dell'organizzazione come categoria pedagogica sono trasversali a diverse aree disciplinari. Esso coinvolge aspetti teorici, pratici e critici del sistema educativo. Si inscrive in un più generale contesto di studio delle organizzazioni del sistema educativo e del loro impatto sul processo di apprendimento e sullo sviluppo dell'agire individuale e collettivo. L'idea di organizzazione come categoria pedagogica emerge, dunque, da diverse tradizioni di pensiero, ognuna delle quali contribuisce alla comprensione di come le strutture organizzative influenzino l'apprendimento e l'educazione.

Già in "Democrazia e educazione" (1916), ritroviamo un contributo significativo all'esplorazione del ruolo delle strutture e delle organizzazioni nel contesto educativo. Il pragmatismo di Dewey sottolinea proprio l'importanza dell'ambiente e della comunità come elementi chiave nel processo educativo, suggerendo che l'organizzazione della scuola e della classe dovrebbe riflettere i principi di democrazia e partecipazione attiva. Quindi, l'organizzazione scolastica non è solo scenario di pratiche educative, essa configura anche uno spazio di lotta e trasformazione sociale. È questo il monito della "Pedagogia degli Oppressi" di Freire (1970), che ha messo in luce l'importanza delle strutture e delle organizzazioni educative nel perpetuare o nel contrastare le disuguaglianze sociali. La Pedagogia critica esplora come le strutture e le pratiche educative siano legate alle questioni di potere, identità e resistenza. L'organizzazione scolastica è concepita come un campo di battaglia dove si manifestano le dinamiche sociali, economiche e politiche.

Ricerche successive – come quelle di Hargreaves (2012), Fullan (2001), Senge (2012), Darling-Hammond (2010), Bryk e Schneider (2002), Elmore (2004) e Hattie (2009) – hanno esplorato in dettaglio l'impatto delle organizzazioni educative, indagando come la cultura organizzativa, le politiche, la leadership e i cambiamenti socio-economici influenzino le istituzioni educative.

La riflessione sull'organizzazione come categoria pedagogica non può prescindere dall'analisi delle modalità di influenza delle strutture organizzative sui processi di insegnamento e apprendimento, sulla cultura formativa.

In questa prospettiva si inscrive la definizione dell'organizzazione come spazio per un apprendimento continuo e quella del lavoro come formazione. Rossi (2008) descrive il contesto lavorativo in termini di ambiente nel quale i soggetti possono evolvere, acquisendo nuove conoscenze, costruendo la loro identità e diventando parte attiva di reti relazionali e processi complessi. Pone l'accento su una cultura organizzativa in grado di favorire l'*empowerment*, riconoscendola come risorsa fondamentale per l'apprendimento e lo sviluppo professionale. Potremmo affermare che Rossi interpreta la formazione come un mezzo cruciale per coltivare, potenziare e mobilitare i Talenti, valorizzando il loro contributo all'interno dell'organizzazione. Esplorando il concetto di organizzazione come spazio di educabilità e sviluppo, lo studioso enfatizza la centralità di una cultura organizzativa che promuova comunità professionali incentrate sul soggetto. Sottolinea il valore del lavoro come espressione umana, critica l'adattamento delle persone alle esigenze dell'organizzazione e sostiene la creazione di un lavoro che favorisca l'autorealizzazione e il successo aziendale. Tali istanze di "neoumanesimo organizzativo" richiedono una leadership trasformazionale che distribuisca il potere e valorizzi il benessere, con l'obiettivo di perseguire la prosperità dell'organizzazione nel complesso (Rossi, 2008, pp. 28-106).

L'investimento sulle identità personali a produrre valore (Rossi, 2008, p. 59) è fondativo della lettura pedagogica di Mannese dell'organizzazione come sistema generativo di cambiamento (2019, p. 51). Analizzare le organizzazioni come sistemi generativi significa esplorare l'aspetto antropologico del lavoro ed implica l'adozione di un approccio pedagogico interpretativo, enfatizzando l'importanza della cura e dell'umanizzazione, il passaggio dall'io al sé, l'incontro dialettico con la cultura, l'impegno umano verso l'umanità, seguendo l'idea di Heidegger e la tradizione della pedagogia della *Bildung* (Mannese, 2019, p. 51).

Come evidenziato dalla breve rassegna, la categoria di organizzazione è complessa sia semanticamente che concettualmente. A indicarne la multidimensionalità, le teorie sull'organizzazione offrono una varietà di lenti attraverso cui esaminare e comprendere le organizzazioni. Nel complesso, gli studi di settore analizzano le organizzazioni come entità indipendenti e razionali (Weber, 1922; Taylor, 1947), sistemi sociali aperti (Parsons *et alii*, 1956), strutture contingentemente razionali (Thompson, 1967; Lawrence, Lorsch, 1969), le interpretano in termini di cultura (Argyris, Schön, 1978) o come parte di "popolazioni organizzative" (Stinchcombe, 1965), secondo un approccio ecologico.

Questi modelli multidisciplinari pongono le basi per un'analisi pedagogica dell'organizzazione, sottolineando l'importanza di ricerche che concepiscano le organizzazioni e i contesti lavorativi come spazi di apprendimento e trasformazione. Si impone il ripensamento dei dispositivi educativi e formativi per valorizzare l'apprendimento situato all'interno delle organizzazioni (Mannese, 2019, pp. 52-53).

3. Tra agire professionale e costruzione identitaria

La riflessione di Mannese esamina l'intersezione tra teoria e pratica educativa nel contesto del sistema lavoro-organizzazione, ponendo l'accento sulla dimensione educativa del lavoro (Cambi, 2010; Baldacci, 2012; Rossi, 2012; Iavarone, 2013). Il concetto di lavoro come sistema generativo si incardina sulla rilevanza dell'aver cura di sé e dell'Altro. Interpretando il lavoro attraverso l'ontologia dell'"esser-ci", la pedagogia può offrire un contributo significativo all'agire educativo nel/del contesto lavoro-organizzazione (Mannese, 2019, pp. 53-55).

Sottolineando come il principio di cura educativa permetta di reinterpretare i contesti organizzativi in termini di valore e senso educativo, Mannese esplora la trasformazione concettuale dell'organizzazione da semplice proto-paradigma a "luogo dell'umano" (ivi, pp. 55-56). L'evoluzione dello studio delle organizzazioni ha condotto alla loro considerazione quali artefatti sociali destinati a trasformare valori e aspettative collettive in azioni sociali (Gagliardi, 2000). L'approccio puramente funzionale e produttivistico viene messo in discussione dalla dinamica e dall'ontologia dell'agire umano, che richiedono una visione non riduzionistica di intelligenza, apprendimento, competenze. Morelli descrive le organizzazioni come realtà in cui emergono dinamiche, creatività e progettualità, grazie alla socializzazione e alla ricorsività della conoscenza e dell'apprendimento, ponendo l'accento sulla natura soggettiva e in divenire delle competenze. Le intende come "teorie intorno al proprio mondo" (Morelli, 2009, p. 45). Le organizzazioni, pertanto, non vanno intese solo come contesti produttivi, ma come teorie viventi che riflettono il mondo umano. In questo senso, il lavoro acquista una valenza educativa e formativa. Questo cambiamento di prospettiva richiede di interpretare le competenze non solo come strumenti di lavoro, ma come espressioni dell'essere umano in relazione con il contesto organizzativo, in continuo divenire e adattamento alle esigenze di un mondo in trasformazione.

L'attuale scenario di costruzione identitaria evidenzia la prevalenza di un "io" fluido e multiforme che sfida il soggetto a mantenere una coerenza narrativa di sé, specialmente in una società che è passata da una struttura gerarchica a una reticolare, provocando un'instabilità delle identità (Rossi, 2008). Ne deriva il compito della ricerca pedagogica di studiare le organizzazioni considerandone il lato umano e relazionale, riconoscendo che l'esistenza umana, secondo Heidegger, è caratterizzata da un movimento ontologico, non statico né immobile. Quindi, l'analisi dei contesti organizzativi e di vita non può prescindere da questa comprensione dinamica dell'essere nel mondo, così rimarcando l'importanza di un approccio che valorizzi la dimensione umana e educativa all'interno delle organizzazioni (Mannese, 2019, pp. 55-56).

4. L'Università come spazio/tempo generativo

Il ripensamento dell'Università in chiave *human-centered* pone al centro i soggetti e le loro relazioni (Fabbri, Rossi, 2009) per creare ambienti che valorizzino l'apprendimento significativo e la produzione di conoscenza autentica, la creatività, la responsabilità sociale.

Per comprendere come dare forma ad uno spazio/tempo generativo, si rinviene una base teorica solida e feconda in alcuni contributi che muovono una critica alle strutture educative tradizionali e possono essere applicati al contesto dell'Università, interpretando la vita organizzativa come esperienza di formazione.

L'approccio ecologico di Bateson (1972) considera l'apprendimento e il pensiero come processi interconnessi con l'ambiente circostante. Per l'Università, ciò significa creare un ecosistema educativo dove studenti, docenti, strutture e processi organizzativi interagiscono in maniera da promuovere curiosità, scoperta e innovazione costante, mettendo in campo un apprendimento situato e incarnato. L'obiettivo è progettare

esperienze educative che immergano gli studenti in quello stato di flusso di cui parla Csikszentmihalyi (1990), dove sono completamente coinvolti e motivati dall'attività che stanno svolgendo. Implica adottare metodologie didattiche che stimolino la passione, l'autonomia e la sfida, allestendo, curando e finalizzando contesti educativi (Massa, 2004) e processi formativi alla fenomenologia dei Talenti emergente nelle contingenze. L'Università è chiamata a favorire lo sviluppo di quella comunità di pratica che descrive Wenger (1998), nella quale studenti e docenti condividono interessi e obiettivi comuni, apprendendo reciprocamente attraverso la partecipazione attiva e la condivisione di conoscenze e rafforzando il senso di appartenenza e l'identità professionale. Affinché l'Università diventi un'organizzazione che apprende nell'ottica di Senge (1990) è necessario che sia capace di evolversi continuamente attraverso i suoi successi e fallimenti, in modo funzionale ai cambiamenti esterni. Ciò richiede una cultura aperta all'innovazione, alla ricorsività e alla non linearità dei processi di apprendimento generativo (Mannese, 2023). Sono questi i presupposti per la promozione di quell'apprendimento che Mezirow (1997) definisce trasformativo del modo in cui i soggetti vedono se stessi e il mondo. Riflettere criticamente sulle proprie visioni favorisce lo sviluppo di una coscienza critica. Sulla scia della descolarizzazione di Illich (1971), ripensare radicalmente l'organizzazione dell'apprendimento può ispirare l'Università ad esplorare modalità e forme organizzative di ulteriore, nuova e altra educabilità, che superino i tradizionali confini fisici e disciplinari, rifondandosi come "non luogo" dei sistemi educativi, dove Talenti e Comunità pensanti fioriscono attraverso quel necessario tempo lungo di sedimentazione dell'apprendimento generativo (Mannese, 2016, 2023).

Sulla base della riflessione di Rossi (2008) e nella prospettiva della Pedagogia Generativa (Mannese, 2016, 2019, 2023), è possibile isolare gli assi portanti di una cultura formativa orientata alla costruzione di comunità *human-centered* lungo i quali ripensare l'Università come sistema organizzativo di ulteriore, nuova e altra educabilità. I vettori emergenti sono:

– la formazione dei Talenti e la costruzione di Comunità pensanti;
– la collaborazione, l'interdisciplinarità e l'apprendimento generativo;
– la responsabilità sociale, la sostenibilità e l'impatto glocale.

Lungo il primo asse, la *governance* dovrebbe promuovere politiche e pratiche che riconoscano e sviluppino Talenti e Comunità pensanti per la costruzione di una nuova permeabilità tra Università e territori (Gisotti, Masiani, 2023). Questo richiede un sistema di leadership che valorizzi unicità ed equità, la creazione di spazi che facilitino collaborazione, riflessione condivisa, dialogo interdisciplinare. La valutazione dovrebbe considerare anche il contributo alla vita comunitaria e al benessere collettivo. L'approccio educativo dovrebbe essere centrato sul soggetto-persona, promuovendo metodologie attive che permettano agli studenti di conoscere se stessi, sviluppare la loro voce critica (Batini *et alii*, 2023). La flessibilità dei docenti dovrebbe incoraggiare a partecipare a progetti interdisciplinari e comunitari ed enfatizzare lo sviluppo di pensiero critico, creatività, comunicazione efficace, capacità di lavorare in gruppo (Cardarello *et alii*, 2023).

Lungo il secondo asse, le forme di *governance* dovrebbero incentivare e supportare iniziative volte alla creazione di centri e laboratori interdisciplinari, il finanziamento e lo sviluppo di progetti di ricerca congiunti, programmi di studio che integrino diverse aree di conoscenza, la mobilità. L'approccio educativo dovrebbe essere progettato per incoraggiare l'apprendimento basato sulle questioni complesse, da affrontare con una varietà di prospettive e competenze. Assumendo che "la tecnica sia dell'umano e per l'umano" (Cambi, Pinto Minerva, 2023), l'uso critico di tecnologie digitali attraverso una capacità riflessiva libera e pluridisciplinare può supportare l'apprendimento collaborativo e l'accesso a risorse ed esperti globali. La valutazione dovrebbe riconoscere e premiare il pensiero innovativo, la capacità di integrare conoscenze di diverse discipline e l'impegno nella soluzione di problemi reali.

Lungo il terzo asse, l'Università dovrebbe adottare una missione chiaramente definita che enfatizzi la sua responsabilità sociale e il suo impegno verso la sostenibilità, attivando *partnership* con organizzazioni locali, nazionali e internazionali per amplificare il suo impatto sociale e ambientale. Questo implica l'integrazione di tali valori nella gestione dell'istituzione stessa, nelle operazioni quotidiane e nelle politiche di investimento, oltre nei curricula attraverso progetti di *service learning* (Bringle, Hatcher, 1995, 1996; Furco, 1996; Sandaran, 2012; Fiorin, 2016; Craveri *et alii*, 2018; Gordon *et alii*, 2022), ricerca-azione e

altre forme di impegno comunitario. L'obiettivo è formare cittadini consapevoli, capaci di agire localmente e pensare globalmente.

5. Conclusioni

L'articolo prova a esplorare l'evoluzione del concetto di educabilità universitaria, ponendo l'accento sulla necessità di adattare/innovare le istituzioni di istruzione superiore alle sfide educative contemporanee attraverso approcci *human-centered*. Ciò implica una riflessione profonda sui modelli educativi attuali e sulla necessità di strategie di lungo periodo in grado di far presa su sviluppo umano, equità sociale (Nussbaum, 2012), sostenibilità ambientale, in linea con gli obiettivi dell'Agenda 2030.

Una visione ecologica fondata sulla speranza per il futuro delle nostre società esige, secondo Malavasi (2024), un controllo democratico su politiche socio-economiche, un impegno consapevole nell'educazione all'interno di ambienti complessi di apprendimento, un approccio giuridico che accoglie diverse interpretazioni del concetto di "diritto". "Non siamo i padroni della terra" scrive Alessandrini (2022). In quanto parte integrante dell'ecosistema globale occorre riconoscere i nostri limiti come specie. Si tratta di educare ai cambiamenti con strategie e strumenti per sviluppare capacità critica, senso civico ed ermeneutica dell'esperienza (Iavarone, 2022). Promuovere una cultura della sostenibilità significa educare alla democrazia (Sen, 2000), formare Talenti e Comunità pensanti capaci di prendere decisioni responsabili per il loro futuro e per quello del nostro pianeta.

Ispirate da un impegno globale, le "Università per la sostenibilità" (CRUI, 2019) assumono un approccio olistico e lungimirante per promuovere sviluppo economico, benessere della comunità, equità sociale e protezione dell'ambiente. L'esplicitazione degli assi portanti per il ripensamento dell'Università declina attori, processi ed impatti educativi della Pedagogia Generativa e dei Sistemi Organizzativi, al centro di una più ampia architettura progettuale che connota la strategia di azioni della Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle Inequality* di cui è Chair holder la prof.ssa Mannese. I tratti essenziali di un modello di *governance* istituzionale-professionale e di *habitus* pedagogico-didattico per un futuro educativo universitario sono delineati in coerenza con il Rapporto della Commissione internazionale sui Futuri dell'Educazione (Unesco, 2021).

Dall'urgenza di un'azione collettiva per promuovere futuri di pace, giustizia e sostenibilità scaturiscono cogenti implicazioni per la ricerca, la pratica e la politica educativa. Efficacia ed equità di tale generatività pedagogica richiedono un impegno significativo per la crescita della coscienza democratica e la promozione della diversità culturale, in termini di adattamento e innovazione delle funzioni istituzionali di ricerca, formazione e cooperazione a livello locale e globale.

Nella costruzione un nuovo contratto sociale per l'educazione, le Universita devono essere attive in ogni aspetto. In quanto "creative, innovative e impegnate a rafforzare l'educazione come bene comune, hanno un ruolo chiave da svolgere nei futuri dell'educazione, sostenendo la ricerca e il progresso della scienza e fungendo da partner di altre istituzioni e programmi educativi nelle loro comunità e in tutto il mondo" (Unesco, 2021, p. 11).

Riferimenti bibliografici

Alessandrini G. (2022). *Non siamo i padroni della terra: educare alla cultura della sostenibilità*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Bateson G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco, CA: Chandler Publishing Co.

Batini F., Grion V., du Mérac E.R. (2023). Ascoltare gli studenti per formare gli insegnanti?. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 40-54.

Bringle R.G., Hatcher J.A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning, 2*, 112-122.

Bringle R.G., Hatcher J.A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, *67*, 221-239.

Bryk A.S., Schneider B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
Cambi F. (2010). *La cura di se come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
Cambi F., Minerva F.P. (2023). *Governare l'età della tecnica: Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
Cardarello R., Nigris E., Salvato R. (2023). La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *15*(25), 17-28.
CE. Commissione Europea (2021a). *Scenarios towards co-creation of a transition pathway for a more resilient, sustainable and digital Proximity and Social Economy industrial ecosystem.* In https://ec.europa.eu/social-/main.jsp?catId=1537&langId=en
CE. Commissione Europea (2021b). *Creare un'economia al servizio delle persone: un piano d'azione per l'economia sociale.* In https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=-CELEX%3A52021DC0778&qid=164493-7802979
Craveri L., Begotti T., Tirassa M., Acquadro Maran D. (2018). Il Service Learning in Università: l'esperienza di Torino. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, *2*, 103-114.
CRUI (2019). *Le Università per la Sostenibilità*. I Magnifici Incontri. In https://www2.crui.it/crui/positionpaper/PositionPaper_Tav4A.pdf
Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
Darling-Hammond L. (2010). *The Flat World and Education: How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York, NY: Teachers College Press.
Del Gobbo G., Falconi S., Mugnaini S., De Maria F. (2023). La ricerca pedagogica per la transizione verso la sostenibilità: un caso di ricerca collaborativa e apprendimento research-based. In L. Dozza, P. Ellerani, A. Parola (Eds.), *Ricerca partecipativa e formazione sistemica* (pp. 574-585). Lecce: Pensa MultiMedia.
Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
Elmore R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
Fabbri L., Rossi B. (Eds.) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
Fiorin I. (2016). *Service Learning e cambia il paradigma*. In https://eis.lumsa.it/sites/ default/files/eis/img/47-50%20Fiorin.pdf.
Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
Fullan M. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Teachers College Press.
Furco A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. *Service Learning, General, 128*. In https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen
Gisotti M.R., Masiani B. (2023). La scuola fa città. Il ruolo degli spazi aperti scolastici e di quartiere nelle pratiche di educazione alla democrazia. *IN_BO. Ricerche E Progetti Per Il Territorio, La Città E l'architettura*, *14*(18), 198-217. In https://doi.org/10.6092/issn.2036-1602/14836
Gordon C.S., Pink M.A., Rosing H., Mizzi S. (2022). A systematic meta-analysis and meta-synthesis of the impact of service-learning programs on university students'empathy. *Educational Research Review*, *37*. In https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100490.
Hargreaves A., Fullan M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
Hattie J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Milano: FrancoAngeli.
Iavarone M.L. (2013). Per una pedagogia del benessere organizzativo. In E. Frauenfelder, F.M. Sirignano (Eds.), *La formazione delle human resources. Traiettorie pedagogiche ed orizzonti educativi* (pp. 69-86). Lecce: Pensa MultiMedia.
Illich I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
Malavasi P. (2024). Educazione, coscienza ecologica, sviluppo umano. *Rivista Lasalliana*, *91*, 1(325), 53-63. In https://hdl.handle.net/10807/260435.
Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche, 5*(1). In http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/6/6
Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Mannese E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Margiotta U. (2018). *La formazione dei Talenti*. Milano: FrancoAngeli.
Massa R. (Ed.) (2004). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, *74*, 5-12. In https://doi.org/10.1002/ace.7401
Morelli U. (2009). *Incertezza e organizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
Nussbaum M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. tr. it. Bologna: Il Mulino.
Patera S. (2024). Educational challenges in entrepreneurship training. A systematic analysis of academic initiatives in the Italian context. *Pedagogia Oggi*, *21*(2), 96-106.
Rossi B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni*. Milano: Guerini Scientifica.
Sandaran S.C. (2012). Service Learning: Transforming Students, Communities and Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *66*, 380-390.
Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. tr. it. Milano: Mondadori.
Senge P. M. (1990). *The fifth discipline: The art & practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday.
Senge P.M., Cambron-McCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A. (2012). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, NY: Crown Business.
UNESCO (2021). *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*. In https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_ita
Violante L., Buttafuoco P., Mannese E. (Eds.) (2021). *Pedagogia e politica. Costruire Comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

RECENSIONI

Domenico Simeone (a cura di)
Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo
San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2023

L'iniziativa del *Global Compact on Education* (Patto educativo globale), avviata da Papa Francesco nel settembre del 2019, sta dando luogo a diversi e proficui rilanci. Il volume che presentiamo, curato da Domenico Simeone, introdotto dal Card. José Tolentino de Mendonça (Prefetto dei Dicastero per la Cultura e l'Educazione) e frutto di un lavoro collettaneo, si inserisce fra questi. La struttura del testo riprende i sette obiettivi indicati nel Patto (mettere al centro la persona, ascoltare le giovani generazioni, promuovere la donna, responsabilizzare la famiglia, aprire all'accoglienza, rinnovare l'economia e la politica, custodire la casa comune), con l'obiettivo di commentarli da un punto di vista scientifico e accademico.

L'Introduzione di José Tolentino de Mendonça (pp. 7-22) pone al centro della riflessione il ruolo delle università, declinato nei sette impegni del Global Compact. Se ne deduce una visione liberale del mondo universitario, «luogo di incontro tra la fede e la ragione» e di «confronto delle idee», lontano dalle derive del mero enciclopedismo e dell'erudizione.

Il primo capitolo di Domenico Simeone (pp. 23-57) costituisce, di fatto, una seconda introduzione al testo, che illumina genesi e ragioni del Patto e i suoi legami con l'esortazione apostolica *Evangelii Gaudium* del 2013 e le encicliche *Laudato si'*, del 2015, e *Fratelli tutti*, del 2019. Il messaggio è volto a «superare gli approcci utilitaristici ed economici che hanno caratterizzato l'educazione negli ultimi decenni», riconoscendo e valorizzando il «potere trasformativo dell'educazione» nella costruzione di nuovi paradigmi attraverso «una nuova pedagogia incentrata sull'etica della responsabilità e sul principio di solidarietà, elementi indispensabili per la realizzazione di quel villaggio dell'educazione dove, nell'incontro tra le generazioni, le culture e le religioni, ci si possa educare a un nuovo umanesimo».

Pierpaolo Triani (*Mettere al centro la persona*, pp. 37-57) riparte dalla formulazione di Papa Francesco di un «impegno a un'educazione che promuova la specificità di ogni persona, che ne coltivi la relazionalità, che ponga la massima attenzione a contrastare qualunque forma di discriminazione ed esclusione sociale». Viene proposto un itinerario, guidato anche dalle sollecitazioni di autori personalisti, attraverso i temi dell'opzione antropologica, del rapporto fini-metodi, della parità valoriale, dell'educazione come atto di responsabilità, della relazionalità, dell'unicità personale, dell'autorità liberatrice e dell'arte dell'accompagnamento.

Monica Amadini (*Ascoltare le giovani generazioni*, pp. 59-78) sostiene la necessità che gli adulti abbandonino rappresentazioni riduzionistiche o pregiudiziali nei confronti dei giovani per educarsi a un «profondo atteggiamento di accoglienza», capace di «preservare la dimensione del mistero» e di lasciarci «scuotere dalle provocazioni che la diversità ci consegna». Ricostruire il patto con i giovani e «allacciare alleanze» con essi significa muovere con maturità e responsabilità verso di loro.

Antonella Sciarrone Alibrandi (*Promuovere la donna*, pp. 79-91) rilegge i sette obiettivi in chiave femminile, certificando «il forte legame sussistente fra il ruolo assegnato alle donne nel Patto educativo Globale e il fine ultimo di tale Patto che è quello di

educare alla fraternità universale» tutelando i valori della parità, dell'uguaglianza e della giustizia.

Livia Cadei (*Responsabilizzare la famiglia*, pp. 93-112) analizza il tema secondo due «direttrici principali»: «il riconoscimento della famiglia come bene relazionale in se stessa» e «la promozione dell'*empowerment* delle famiglie». Il percorso proposto porta al valore del rafforzamento dei luoghi e degli strumenti che permettano di «accompagnare le famiglie e le loro alleanze».

Milena Santerini (*Aprire all'accoglienza*, pp. 113-129) richiama all'impegno di un «*patto di ospitalità* umana» di fronte al fiorire dei nazionalismi che limitano culturalmente le possibilità di politiche di accoglienza e che sono di «ostacolo all'emergere di una società-mondo». L'educazione appare lo strumento per «imparare a 'viaggiare' nella cultura dell'altro, con l'obiettivo non solo di valorizzare le differenze, ma soprattutto promuovere lo scambio, il dialogo, l'incontro, la coesione sociale». Si tratta, nell'itinerario dell'autrice, di questioni che guardano non solo al tema dell'incontro fra popoli, ma anche della «normalità dei vulnerabili»: «il fragile, il piccolo, l'anziano, il disabile».

Valentina Rotondi e sr. Alessandra Smerilli (*Rinnovare l'economia e la politica*, pp. 131-148) mettono al centro la necessità di elaborare nuovi paradigmi attraverso la proliferazione di nuove narrazioni del lavoro e della cura della "casa". Lo sguardo è rivolto principalmente ai giovani e al loro diritto a far valere la loro capacità di insegnarci che «il vero scopo della vita è rispondere a una chiamata, non solo per se stessi, ma per il bene comune».

Pierluigi Malavasi (*Un Patto Educativo Globale per custodire la casa comune! Sfide e scenari*, pp. 149-166) chiude il volume richiamando quella «pedagogia per custodire lo sviluppo umano» definita nel solco della *Laudato si'* e della *Fratelli tutti*. Il paradigma dell'ecologia integrale si nutre di «saperi ambientali, economici e sociali» e costituisce un compito urgente: «*l'intero pianeta come responsabilità umana* è certamente una novità sulla quale è necessario riflettere, che il linguaggio deve rendere evidente e 'spiegare', per cui la progettualità pedagogica è oggi chiamata fortemente in causa».

In definitiva, il volume, a cui senz'altro rimandiamo per una lettura approfondita, ci consegna l'oggetto educazione come tema interdisciplinare (ne sono un segnale le diverse voci che intervengono nel testo) guidato da un'opzione antropologica, valori coerenti e solide categorie pedagogiche. In filigrana il testo rammenta, lungo tutto il suo sviluppo, il potere trasformativo dell'educazione e la necessità di uno sguardo rivoluzionario sugli accadimenti umani, proponendosi come veicolo, nell'ambito del Patto, della necessità di uno sguardo coraggioso, capace di re-immaginare l'educazione (come recita l'ultimo Rapporto Unesco, ripreso da Simeone nel suo contributo) per inverare un futuro migliore, umanisticamente inteso.

Michele Aglieri

Franco Cambi, Franca Pinto Minerva
Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione
Mimesis, Milano-Udine, 2023

Il volume *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione* tematizza e approfondisce – attraverso un approccio competente e critico connotativo dei due Autori – una delle questioni cruciali e centrali della contemporaneità, riferita al ruolo della tecnica e delle frontiere aperte rispetto alla stessa condizione umana: frontiere che, nella prospettiva del post-human, schiudono scenari imprevedibili e, per certi versi, perturbanti nel momento in cui paiono muoversi nella direzione del tramonto dell'Anthropos.

In tale prospettiva, l'impegno di Cambi e Pinto Minerva – legati da un lungo sodalizio scientifico e accademico, pur nella costruttiva differenza dei rispettivi punti di vista – è proprio quello di fornire analisi, interpretazioni e proposte sul tema che riflettano la complessità dello stesso attraverso un procedere rizomatico e interlocutorio, sempre sottoposto al vaglio di uno sguardo pedagogico critico e riflessivo, complesso e plurale, mai dogmatico e definitivo. Per quanto le parti non siano distinte rispetto ai due Autori – segno evidente che il lavoro rappresenta la sintesi del pensiero di entrambi – è possibile cogliere in alcuni passaggi la specificità dei punti di vista con cui ciascuno di loro "guarda" e legge la tematica. E ciò sollecita il lettore a cogliere ulteriormente la complessità del tema che non può avere risposte univoche e rigide ma, proprio attraverso il rimando dinamico e critico delle analisi e delle riflessioni espresse, ne sottolinea e ne rimarca ulteriormente la permanente mutabilità e apertura alle dimensioni del rischio e della possibilità, dell'evoluzione e della regressione.

Fin dalla Premessa generale, gli Autori chiariscono che ci sono due modi di leggere il Post-human: uno più negativo, uno più positivo. Ciò a dire che comunque non si può esprimere una valutazione definitiva perché il tema del Post-Human "viaggia" insieme alla storia e al destino dell'Homo sapiens sapiens.

Molti sono gli interrogativi che i due Autori si pongono, affrontando in maniera "complessa" la "complessità" del tema stesso e delle variabili in gioco: tutte rimandano all'interrogativo circa il tramonto dell'Anthropos e la sua sostituzione con la Tecnica, con ciò che di perturbante esso prefigura, avviando, fin dalla premessa, l'impegno pedagogico a «tutelare l'Anthropos il più possibile e proprio nella sua specificità tradizionale, nel suo *identikit* di libertà, riflessività e autocoscienza [sì che] la Tecnica resta sì come Grande Risorsa umana ma perde il suo ruolo di Mito Sovrano e di Dogma Assoluto» (pp. 10-11). In tale prospettiva, l'azione regolativa del *sapere pedagogico* diventa fondamentale per riscoprire e "coltivare" (direbbe Nussbaum) l'umanità, riaffermandola come principio e fine della Civiltà.

Nel primo capitolo, recuperando nel titolo il termine coniato da Kelly (2011) di *technium*, si avvia una approfondita e articolata analisi sulle differenti fasi di sviluppo che hanno caratterizzato il passaggio dall'intelligenza artificiale alla vita artificiale, finalizzata a «investigare su quanto ancora la tecnologia, nella sua continua evoluzione, può dare all'umano in termine di risorse e rappresentare in termini di rischi. Un intento, questo, per connettere questi straordinari mutamenti con le loro ricadute sull'identità dell'umano, nel nostro caso del soggetto in formazione, focus della riflessione pedagogica» (p. 14).

Si tratta di prendere atto della ormai acclarata continuità coevolutiva tra biologia e artificiale e dei reciproci cambiamenti che intervengono tra loro in forma non lineare, imprevedibile e simbiotica, per ribadire il ruolo che la formazione ha nel costruire nuove forme di pensiero: «un pensiero *trasfigurante*» (p. 20), che non si "pieghi" al potere della Tecnica (e di coloro che sono in grado di manipolarla) ma sia in grado di gestire e governare i processi trasformativi in atto.

Viviamo oggi , scrivono gli Autori, nell'epoca che il premio Nobel Paul Crutzen ha definito "Antropocene", caratterizzato da un accresciuto potere della specie umana sull'intero ecosistema vivente, che si è poi tradotto nella capacità dell'uomo di alterare alcuni equilibri esistenti tra le specie (con tutta una serie di conseguenze preoccupanti) e, soprattutto, nell'avvento del digitale che ha progressivamente eroso i confini tra realtà fisica e realtà virtuale, spesso mescolando i due piani in un "metaverso", cioè «un mondo in cui ciascuno può accedere a tutte le situazioni comunicative dell'umano

attraverso il proprio Avatar. […] In tal modo, con le tecnologie della realtà virtuale e della realtà aumentata, il metaverso determina una sorta di "realtà mista" in cui il mondo virtuale e il mondo fisico interagiscono continuamente e ciò che il soggetto fa nel mondo fisico influenza l'esperienza dell'Avatar corrispondente nel mondo virtuale e viceversa» (pp. 27-28). Il rischio, reale, è una manipolazione dell'umano, dei suoi pensieri e desideri, dei suoi movimenti, delle sue relazioni, delle sue emozioni, frutto di un costante controllo nella vita privata da parte di poteri occulti che determinano e governano la vita dei singoli e delle comunità. Una lettura, questa, che non nasconde o minimizza gli aspetti perturbanti ma allo stesso tempo – in quel procedere rizomatico e mai definitivo che rappresenta la cifra più significativa di questo libro – non dimentica di sottolineare la "faccia buona" del cyberspazio, che ha consentito la connessione e la circolazione di idee, saperi, informazioni, relazioni e intrattenimenti mai primi ipotizzabili.

Il secondo capitolo parte dall'analisi del costrutto del post-umano, analizzandone le origini e le diverse interpretazioni, a partire dalle rappresentazioni artistiche che avevano messo in evidenza «il passaggio dallo statuto invariante dell'umano a uno incentrato sulla sua permanente trasformazione» (p. 37). Centrale è la convinzione che «il post-umano, proponendo relazioni ibridative e inclusive tra tutte le forme di vita, propone di prendere le distanze da un pensare in termini disgiuntivi, essenzialistici e sostanzialistici. […] Il post-umano intende, in tal modo, mettere in chiaro le inscindibili relazioni che l'uomo ha con tutti gli enti del mondo della vita» (p. 39). La messa in crisi dell'umanesimo classico – se ben governata da un pensiero critico, problematico e metamorfico – non porta necessariamente a una crisi di valori ma certamente a una ridefinizione di essi in una logica non più centrata esclusivamente sull'umano bensì aperta alle relazioni con tutte le alterità presenti sulla terra. Questo significa, dicono gli Autori, che «il post-umano non va contrapposto all'umano. È un modo radicale per ripensarlo, per rimetterlo in campo "diversamente", per ridefinirlo all'interno delle concatenazioni delle reti di relazioni in un ambiente arricchito della molteplicità delle alterità con cui condividere una comune prospettiva di co-sviluppo con ricadute evolutive» (p. 41).

La cosa importante, dicono gli Autori, è che questa nuova consapevolezza deve nutrirsi di valori fondamentali costitutivi dell'Anthropos quali «la fiducia, la gentilezza, l'altruismo, l'amore» (p. 42) cioè valori che rappresentino un baluardo contro i rischi delle possibili manipolazioni della tecnica, di cui è la stessa Madre Terra a subirne le conseguenze più pesanti. L'avvento dell'intelligenza artificiale e della vita artificiale, più che rappresentare un "nemico" da contrastare e pensare di bloccare, va analizzato e "anticipato" al fine di governarlo alla luce dei valori di cui sopra, sorretto da forme di pensiero critico e immaginativo, l'unico in grado di reggere la sfida della complessità. La commistione tra uomo e macchina, tra biologico e artificiale è ormai largamente presente nell'uso di protesi, di chip ecc. inseriti nel corpo umano e che di fatto anticipano proprio la nascita del cyborg, un vero e proprio sconfinamento rispetto al dualismo uomo-macchina, biologico e artificiale, frutto proprio di quel principio fondativo della *metamorfosi* quale forma stessa di vita: una forma evolutiva capace, appunto, di superare le scissioni accogliendo al suo interno le differenze, senza negarle ma meticciandole tra loro, a partire dalla unitarietà corpo-mente che nell'ipotesi post-umana non viene negata bensì integrata dalla componente macchinica.

Questa posizione si differenzia dall'approccio transumanista, che pur partendo dalla posizione postumanista, arriva a esiti del tutto differenti. «Questa concezione si base sull'idea di poter per così dire "estrarre" la mente umana dal suo corpo biologico […] realizzando un essere "vivente" artificiale, privo di bisogni e di dolori, di ansie, di dubbi e di paure, di tristezze e di melanconie. […] L'obiettivo e l'essenza del *transumanismo* sono invece, per l'appunto, l'abbandono di quella materia vulnerabile e deperibile, intellettivamente e percettivamente limitata e, soprattutto, mortale che è il corpo umano, attraverso cui passano i pensieri, le emozioni, i desideri e i sogni» (pp. 54-55). In tal modo "astraendo" il pensiero umano dall'apparato corporeo che lo aveva generato per costituire una "mente collettiva", di puro pensiero svincolato da corpi deperibili e mortali, così ignorando – sottolineano gli Autori – che la complessità del pensiero nasce proprio all'interno di un corpo che lo genera e di cui non può fare a meno. È proprio l'unione inscindibile tra corpo e mente – integrata dall'ausilio delle macchine che ne migliorano le potenzialità – che disegna una nuova forma di umanità post-umana ma non sostituibile da una entità di puro spirito quale sarebbe una mente svincolata dal corpo e dalla singolarità che tale unione determina, per confluire in una mente collettiva, globale, quale nuova forma di divinità che peraltro – non mancano di sottolineare gli Autori – priverebbe del

tutto le libertà del singolo e determinerebbe un permanente stato di sorveglianza da parte di un ristretto gruppo di potenti (possessori dei meccanismi informatici che governano le informazioni) sulla gran parte degli altri esseri viventi. L'idea, allora, non è quella di annullare la dimensione umana complessa per come nasce dall'incrocio tra corpo e mente, integrata dalle macchine bensì – sulla scorta degli studi di Donna Haraway – quella di considerare l'umano come una realtà multispecie, che deve la sua ricchezza non alla "perdita" di una parte di sé (quale quella corporea) ma alla ricomposizione e anzi alla simbiosi con le altre specie viventi oltre che all'ibridazione con le macchine.

Il capitolo si conclude con il pensiero di Lovelock e della sua "ipotesi Gaia", «ove organismi viventi e componenti inorganiche della Terra interagiscono in un sistema complesso vivente e autoregolantesi» (pp. 62-63) e che danno origine a una nuova epoca geologica denominata *Novacene*, «in cui le tecnologie generate dal *Sapiens* daranno luogo a forme inedite di 'iperintelligenza'. Qui, esseri umani e macchine intelligenti, ibridandosi progressivamente al fine di collaborare alla sopravvivenza della vita sul nostro pianeta, coevolveranno come parti integranti dell'intero cosmo. […] In breve Lovelock, nel prospettare l'età del Novacene, ove donne, uomini e macchine viventi sono indissolubilmente congiunti, ci sollecita alla transizione verso una nuova umanità, dove si presenta cruciale apprendere a essere-umani con e tra entità differenti che coevolvono insieme impegnati, in quanto figli della comune terra madre Gaia, nella sua difesa, custodia e cura» (pp. 63, 65).

Con il terzo capitolo si avvia una riflessione più approfondita e propositiva rispetto a quello che – alla luce dell'articolata e complessa analisi ricognitiva e interpretativa sviluppata nei capitoli precedenti – è pedagogicamente necessario fare per evitare che la tecnica, nei suoi aspetti più perturbanti, prenda il sopravvento dell'umano, per quanto quest'ultimo trasformato alla luce della prospettiva post-umanista. E qui fa da subito capolino la consapevolezza che ci troviamo a un punto di svolta, che può portare "al capolinea della civiltà" – come racconta il titolo del primo paragrafo di questo capitolo – oppure restituire, modificata, decostruita e ricostruita, quella dimensione dell'humanitas che sia capace di salvaguardarne la ricchezza. In tal modo "riscattandosi" dai tentativi sempre più incombenti del predominio della tecnica svincolata dall'umano e "ostaggio" di un "Grande Fratello computerizzato" al quale consegnare la propria libertà, coscienza e autonomia di pensiero e di emozione. In tal senso, in questo capitolo emerge una più chiara preoccupazione di una deriva del post-human che, anziché capitalizzarne gli aspetti positivi, si consegna nelle mani di una Entità sovraordinata all'Anthropos e ne deprime gli aspetti fondativi, che sono appunto il pensiero critico e problematico, la capacità di discernere in forma autonoma e "libera". Le strategie da adottare rispetto a tale rischio sono strettamente correlate alla capacità di tenere sempre presente sia i rischi che le opportunità che la tecnica ha generato, con alcune strategie che, partendo appunto dalla necessità innanzitutto di *conoscere* la tecnica nei suoi aspetti, positivi e negativi, consentano di esercitare sempre un *controllo* diffuso di essa per approdare a un suo *governo* affidato all'Anthropos, «ripreso e riesposto e rilanciato come nucleo intorno al quale deve riorganizzarsi la Civiltà dell'Uomo e per l'Uomo» (p. 79). Ciò anche al fine di arginare quella che in questo capitolo viene vista come una «gabbia» (p. 80) e cioè la seduzione del transumanesimo, che prefigura un mondo liberato da tutto ciò che di deperibile appartiene all'esistenza umana – la malattia, il dolore, la morte – ma allo stesso tempo privata proprio di quella capacità critica che caratterizza l'uomo nella sua humanitas.

In questo complesso gioco di rischi e di possibilità, di aperture e di chiusure, di potenzialità e di derive, si colloca il *sapere pedagogico* quale sapere esperto dell'educazione, della formazione e dell'istruzione: un sapere che "sfida" la complessità del nostro tempo e di quello che ci sta davanti nel custodire quell'uomo umano che non teme il progresso della tecnica ma lo riconduce alla sua capacità di valutazione e controllo.

Ciò diventa ancora più importante nel momento in cui, nel quarto capitolo, si analizza il problema della ecologia come grande sfida che non può essere affidata alla tecnica, quest'ultima, troppo spesso essa stessa strumento e artefice della crisi ecologica che stiamo vivendo. Al centro, tuttavia, rimane l'"uomo umano" arricchito dalle ibridazioni macchiniche ma sempre in possesso della sua humanitas, cioè della capacità di vigilare criticamente su ciò che egli stesso ha prodotto, quindi la tecnica. «E qui si apre il Compito Epocale della pedagogia – scrivono gli Autori – che deve riconoscere le ibridazioni ma ad esse porre argine (e critico e operativo) con la tutela dell'*Anthropos* proprio nella sua "umanità" tradizionale, riconoscendola come il traguardo più alto dell'evoluzione» (p.93). Si tratta di

andare nella direzione di un neoumanesimo, capace di tenere al centro l'Anthropos, per quanto ridefinito alla luce delle nuove ibridazioni con la tecnica, che tuttavia sappia, quest'ultima, muoversi nel rispetto di un paradigma ecologico che riconosca l'unitarietà tra uomo e ambiente e la rispetti e la potenzi, nella convinzione che, dice Morin, apparteniamo tutti a una stessa "comunità di destino".

E allora, quale formazione per l'orizzonte delle identità in transito? È questo il titolo dell'ultimo capitolo del volume, che interroga direttamente la pedagogia sulla sua capacità di accogliere la dimensione trasformativa che caratterizza oggi l'umano nella direzione del post-umano "inverandola" nella dimensione trasformativa del processo formativo. La formazione, infatti, è di per sé stessa trasformazione: una trasformazione che però, se non vuole diventare negazione del proprium dell'umano a vantaggio del predominio della tecnica, non può limitarsi a un passivo adeguamento al potere assoluto della tecnica ma ne deve mantenere l'azione di controllo e di governo: proprio al fine di salvaguardarlo e difenderlo nella sua peculiarità e unicità. Si tratta di un compito estremamente arduo e complesso, a partire dalla necessità di imparare a guardare con uno sguardo non rigidamente ed esclusivamente antropocentrico il nuovo sistema di relazioni – uomo/alterità viventi/artefatti tecnologici – utilizzando invece nuovi schemi concettuali, che sappiano leggere, interpretare e concretizzare la trasversalità che lega sistemi differenti e, per fare ciò, necessita di uno sguardo pluri-inter-transdisciplinare, al fine di «poter intercettare e intendere la rete di legami di natura organica, artificiale e sociale entro cui si costituiscono le soggettività. Si tratta di uno spazio di transito ove si incontrano *soglie* di attraversamento di un procedere rizomatico che si dispone in un 'pluriverso' di traiettorie non lineari» (p. 102) muovendosi nella logica della ricomposizione dialettica piuttosto che della separazione o, ancor peggio, del predominio di un sistema sull'altro.

Per realizzare tale obiettivo, occorre non demonizzare alcun sistema e, soprattutto, non perdere la ricchezza e l'unicità di cui ciascuno di essi è portatore, in primis l'umano e la storia che lo ha caratterizzato fin dalla sua comparsa sulla Terra, e quindi anche i suoi linguaggi – orali, scritti, comunque sempre ancorati nel medium corporeo – da integrare con i linguaggi digitali. Allo stesso modo, cultura umanistica, cultura scientifica e tecnologica si saldano all'interno di una scienza pedagogica che gli Autori denominano "Ecopedagogia", «capace di leggere e interpretare la tessitura dei legami che collegano la formazione all'intera comunità di vita, ovvero all'ambiente organico, meccanico e sociale e capace, altresì, di costruire reti di comunicazione fra innovazione tecno-scientifica e scienze umane» (p. 104). L'approccio ecosistemico diventa quindi la capacità della pedagogia di capitalizzare la ricchezza delle contaminazioni tra sistemi senza perderne alcune peculiarità come quella – comune agli umani e anche agli altri non umani, come gli animali e le piante – legata alle dimensioni della cura e dell'accudimento, della sollecitudine, del dialogo e del sostegno reciproco. In tal senso, la dimensione post-umana potrebbe e dovrebbe diventare una dimensione che non esclude l'umano ma anzi lo valorizza e lo amplifica nelle sue componenti peculiari. Un soggetto umano mutato ma non archiviato nella sua umanità bensì arricchito dal confronto e dall'integrazione dialettica con le alterità viventi e non.

In tal senso, compito della pedagogia è quello di non rinunciare a proporre un progetto educativo, a indicare cioè linee di sviluppo futuro non definitive bensì costantemente sotto il controllo di una ragione dialettica, critica e problematica, ancorata alla realtà ma anche dotata di immaginazione. È proprio la logica immaginativa, infatti, scrivono gli Autori, che rappresenta la "fonte" a cui l'umano attinge per alimentare le sue capacità ibridative e connettive, per non farsi dominare da modelli tecnicistici che ne condizionano la mente e per guardare "oltre", verso visioni del mondo imprevedibili ma sempre possibili, restituendo «centralità e valore alla creatività propria del pensiero umano» (p. 117). Senza dimenticare che tale capacità immaginativa è incorporata nei sensi, cioè nell'esperienza diretta (toccata, ascoltata, guardata attraverso i sensi) e si nutre di memoria attraverso il linguaggio quale proprium specie specifico, che fa riferimento e accoglie modelli di cultura non chiusi bensì nutriti del dialogo tra più culture, che ampliano le comunità in dimensione planetaria.

Il ruolo delle istituzioni formative, in tal senso, rimane centrale, anche se richiede una continua revisione in chiave di emancipazione e di sviluppo democratico, a partire dalla famiglia per estendersi alla scuola, ai luoghi dell'associazionismo politico, sociale, culturale, ricreativo, secondo quel modello del Sistema Formativo Integrato che riconosce la fondamentalità di tutti gli attori istituzionali ma mantiene sempre al centro la *scuola* in quanto sede specializzata dei processi di insegnamento/apprendimento, quindi con funzione di raccordo e di ri-

composizione delle offerte formative che altrimenti rischierebbero di essere frammentate e disperse. Ovviamente, il modello di scuola all'altezza del compito complesso che l'attende è quello di una scuola non chiusa in sé stessa e nei suoi sistemi tradizionali di sapere bensì aperta materialmente e virtualmente ad accogliere la pluralità delle espressioni culturali e dei relativi media, per la formazione di «soggetti attivi, protagonisti della costruzione di un "nuovo mondo". Soggetti dotati di strumenti scientifici e critici delle tecnoscienze e sostenuti dall'apporto creativo dei saperi delle scienze umane» (p. 126). Una scuola che deve necessariamente ripensarsi anche nell'organizzazione dei suoi tempi e dei suoi spazi, oltre che nelle architetture disciplinari e nelle procedure curricolari e metodologico-didattiche, che accolga i saperi e i linguaggi dei media digitali proprio al fine di farne oggetto di una appropriazione e padronanza critica, frutto di un pensiero riflessivo e creativo alimentato dai saperi umanistici, in dialogo con quelli tecno-scientifici.

Isabella Loiodice

Gianfranco Bandini
Public History of Education. A Brief Introduction
Firenze University Press, Firenze, 2023, pp. 129

Secondo il *Manifesto della Public History Italiana*, per Public History si intende «un campo delle scienze storiche a cui aderiscono coloro che svolgono attività attinenti alla ricerca, alla comunicazione e alla pratica della storia, come alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, materiale e immateriale. Tali attività si realizzano con e per diversi pubblici, tanto all'interno quanto all'esterno degli ambiti accademici e istituzionali, nel pubblico e nel privato». Negli ultimi anni le pratiche di Public History hanno interessato anche l'ambito della storia dell'educazione. Gianfranco Bandini, nel suo volume *Public History of Education. A Brief Introduction*, illustra proprio le modalità con cui l'approccio della Public History può essere applicato nel contesto educativo e formativo e, più in generale, a tutte le professioni che si basano sulle relazioni umane e in che modo sia possibile costruire una conoscenza storica condivisa con scuole, comunità e professionisti del mondo dell'educazione.

Bandini, già all'interno del volume curato con Stefano Oliviero *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze, Firenze University Press, 2019), sottolineava la convinzione secondo cui nell'ambito della storia dell'educazione si potesse avviare «un percorso di rinnovamento della disciplina utilizzando un approccio indicato nelle sue linee fondamentali, già molti anni fa, dalla Public History e solo di recente posto all'attenzione del contesto educativo». Infatti, quel volume voleva rappresentare a tutti gli effetti l'atto fondativo di una proposta di lavoro formativo, didattico, di studio e ricerca per valorizzare i saperi storici nell'ambito dell'educazione e delle professionalità educative con l'auspicio che la storia dell'educazione potesse svilupparsi anche attraverso l'adozione di un approccio di Public History, in modo da mettere in contatto i saperi accademici con i vari contesti educativi, con gli istituti culturali e con la società.

Solo un anno più tardi la pubblicazione di questo volume, nel corso dell'assemblea dell'Associazione Italiana di Public History, è stata presentata e approvata la costituzione di un gruppo di lavoro sul tema della *Public History of Education*, su iniziativa proprio di Gianfranco Bandini, il quale, in occasione del primo convegno nazionale sul tema della Public History of Education, nel 2018, aveva presentato il progetto di un *Manifesto della Public History of Education*, indirizzato soprattutto alle professioni educative e di cura per fare in modo che la storia e la Public History avessero un ruolo adeguato nella formazione degli educatori. Un Manifesto che evidenzia come scuole, musei, archivi, biblioteche ed enti territoriali costituiscano i naturali interlocutori delle attività di Public History così come mette in luce il rapporto della Public History con la comunità e con il territorio per quanto riguarda la trasmissione, la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale.

Alle origini e ai contenuti del *Manifesto della Public History of Education* è dedicato ampio spazio nel volume *Public History of Education. A Brief Introduction*, nel quale Bandini presenta un nuovo modo di fare storia dell'educazione attraverso pratiche di Public History, anche in vista della necessità di non «dimenticare le pressanti esigenze del presente, che pongono sempre nuove e a volte inaspettate domande alla ricerca».

Lo studioso ha voluto sottolineare l'importanza di un approccio di Public History nell'ambito della storia dell'educazione in quanto consente anche un rinnovamento negli studi e nella didattica. A dimostrazione di ciò, lo studioso – oltre a soffermarsi sul rapporto tra storia e memoria, sul contributo della storia orale, sui rapidi cambiamenti nella storia digitale e sulla nascita della Public History – presenta un caso di studio proprio per dimostrare l'utilità di questo tipo di approccio metodologico e tematico. Alla luce della necessità di rinnovare la didattica e la ricerca, infatti, l'idea è stata quella di lavorare sull'importanza della memoria nella formazione dei futuri insegnanti. Studenti e studentesse sono stati coinvolti nella raccolta di oltre 400 interviste – pubblicate poi in un canale YouTube – cercando di delineare la storia di chi ha insegnato dagli anni Sessanta ad oggi, con lo scopo di decifrare quella "scatola nera della scuola" alla quale, negli ultimi anni, ha fatto più volte riferimento la storiografia educativa e di conoscere così ciò che accadeva realmente all'interno dell'aula scolastica, andando oltre una ricostruzione della storia della scuola condotta

meramente da un punto di vista storico-legislativo. Bandini, inoltre, dedica un capitolo anche a un'altra tipologia di fonte, gli album fotografici di famiglia, che rappresentano «un intenzionale documento della storia familiare, all'interno del quale possono essere osservati i momenti salienti, spesso gioiosi, a volte drammatici, della vita dei componenti» e il cui utilizzo è in grado di aprire nuove e interessanti prospettive per la ricerca nell'ambito dell'esperienza sociale ed educativa del XX secolo.

Il volume si chiude con un contributo dedicato al ruolo della Public History a scuola: essa, infatti, secondo l'autore, può essere intesa come un efficace modo di fare storia a scuola. Ciò significherebbe introdurre un'innovazione nell'insegnamento in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti. Bandini propone nel volume una serie di casi studio che hanno visto l'applicazione di un approccio di Public History, partendo dalla pionieristica esperienza della Cliomedia Officina, nata nel 1985 e impegnata nella ricerca e nella diffusione della conoscenza della storia e nella conservazione e valorizzazione del patrimonio archivistico, fino a presentare altre iniziative, come alcuni festival che hanno permesso di rafforzare ed evidenziare il legame tra scuole, comunità e territorio.

Quello che dunque emerge dal volume, frutto di anni di esperienza diretta dell'autore nel campo della Public History applicata alla storia dell'educazione, è la necessità di intraprendere questa nuova strada. Una strada lungo la quale anche gli storici e le storiche dell'educazione possono dare un contributo nuovo e originale alla formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio), offrendo un approccio partecipativo e comunitario.

Lucia Paciaroni

Luciano Corradini

Racconti di vita e di scuola di ex studenti dell'ITI "Leopoldo Nobili" di Reggio Emilia degli anni '60

Marcianum-Press Studium, Venezia, 2023

Non è molto frequente che, a distanza di sessanta anni, i compagni di una classe quinta di un Istituto tecnico industriale si incontrino con il loro insegnante di Lettere e si raccontino le proprie storie di vita; quando poi le classi sono tre -quelle dei diplomati nel 1964, nel 1965 e nel 1966 dello stesso istituto- vuol dire che quel professore trentenne, di Italiano, Storia ed Educazione Civica, dell'ITI "Leonardo Nobili" di Reggio Emilia, aveva qualcosa di speciale.

Quando poi questi giovani, giunti a sfiorare gli ottanta anni di età, scrivono e pubblicano un libro con il loro professore che si trova alla soglia dei novanta la curiosità aumenta. Di che si tratta? Siamo di fronte a un testo che ci fa ripercorrere gli ultimi sessanta anni della scuola italiana attraverso l'autobiografia di una persona che ha testimoniato la sua passione per l'insegnamento nelle classi scolastiche, nelle aule universitarie, nelle associazioni professionali dei docenti e nelle stanze del Ministero dell'Istruzione.

Insieme all' autobiografia del professore Corradini, il volume racchiude altre ventidue brevi autobiografie dei suoi alunni, uno di loro è stato anche parlamentare per un quarto di secolo.

Racconti di vita e di scuola si può considerare un testo di storia della scuola italiana perché attinge al ricco archivio personale di un personaggio mite e tenace che ha inciso profondamente nel rinnovamento della politica scolastica nel nostro Paese, basti pensare alla sua lunga battaglia, vinta, per la reintroduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica nel curricolo scolastico.

L'autore si è rivolto perfino al suo antico collega dell'Università statale di Milano, Duccio Demetrio, per qualche consiglio sul metodo della narrazione autobiografica.

Dopo una cena di circa trenta anni fa, l'ex prof e i suoi ex studenti incominciarono a scambiarsi pagine in cui raccontavano le loro esperienze di scuola e di vita. Gli studenti non vollero mai rinunciare a chiamare Luciano Corradini "Prof" nonostante la sua ripetuta richiesta di darsi del tu; il motivo è comprensibile: l'unità del gruppo si manteneva intorno all'affettuosa autorevolezza attribuita alla persona che tutti amavano e che gli aveva insegnato ad amarsi reciprocamente, nel rispetto delle sensibilità di ciascuno.

Questo libro fa riflettere sull'eredità pedagogica che abbiamo ricevuto, su come l'abbiamo vissuta e come possiamo trasmetterla, arricchita e vivificata, alle nuove generazioni. Faccio mio un commento editoriale. "Quello che emerge da questo libro a più voci è una dimensione in cui l'autobiografia non è esibizione narcisistica, ma terreno di verifica dell'universalità di un'esperienza e di un bisogno profondo: essere umani e non essere soli e persi nella vita". Aggiungo che dalla lettura di queste storie di vita e di scuola gli insegnanti attualmente in servizio trarranno motivi di speranza circa l'esito del loro quotidiano lavoro educativo, i cui frutti si vedono a distanza di anni.

Giuseppe Zanniello