

FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Formazione universitaria e decrescita. Riflessioni di senso declinate al futuro

Gennaro Balzano

Associate Professor of General and Social Pedagogy | Department of Ancient and Modern Civilizations | University of Messina (Italy) | gbalzano@unime.it

Higher Education and Degrowth: Reflections on Meaning Oriented Towards the Future

Abstract

The paper reflects on recent transformations in the university, marked by standardization, bureaucratization, and urgency, which undermine its critical function. The text calls for rethinking university education – particularly professional qualification programs – through alternative paradigms inspired by Latouche's concept of degrowth: overcoming the logic of efficiency and infinite growth. Applied to education, degrowth entails slow education, ecologically situated and generative, opposed to a university reduced to mere certification; a laboratory place for sustainable futures, where emancipation, care for others, and care for the world are combined with an unhurried pace.

Keywords

degrowth; slow education; performativity; teacher education; university as a common good

Il presente contributo riflette sulle trasformazioni recenti dell'università, segnata da standardizzazione, burocratizzazione e urgenze che ne minano talvolta la funzione critica. Si propone di ripensare la formazione universitaria, soprattutto quella professionalizzante, adottando paradigmi alternativi ispirati alla decrescita di *Latouche* per superare la logica dell'efficienza e della crescita infinita. Applicata all'educazione, la decrescita implica un'*educazione lenta*, ecologicamente situata e generativa, opposta a un'università ridotta a certificazione; un luogo laboratorio di futuri sostenibili, in cui emancipazione, cura dell'altro e del mondo si coniugano con la disensione dei tempi.

Parole chiave

decrescita; slow education; performatività; formazione docenti; università come bene comune

Introduzione

Negli ultimi decenni, e in maniera accelerata negli anni più recenti, l'università è stata attraversata da processi di trasformazione che ne hanno ridefinito profondamente la fisionomia e le finalità. A fronte di mutamenti tecnologici, riforme normative e pressioni socioeconomiche, le istituzioni accademiche si trovano oggi a operare in un contesto segnato da logiche di *standardizzazione*, *burocratizzazione* e *performatività* (Ball, 2012; Giroux, 2014). Questi processi, se da un lato promettono efficienza e *accountability*, dall'altro rischiano di svuotare la funzione culturale, critica e umanistica dell'università, riducendola a un apparato tecnico-amministrativo funzionale a politiche educative concepite altrove, spesso nei soli palazzi ministeriali (Montanari, 2023).

Come osservano Shore e Wright (2015), «audit culture and performance metrics are not neutral tools: they reshape academic work, narrowing intellectual agendas and privileging measurable outputs» (p. 23). Gli strumenti di misurazione, dunque, non descrivono soltanto l'attività accademica, la modellano, privilegiando ciò che è conteggiabile rispetto a ciò che è formativo.

Nel contesto italiano tali dinamiche si sono rese particolarmente evidenti in alcuni ambiti specifici, come, ad esempio, quello della *formazione iniziale e continua dei docenti*. I percorsi abilitanti da 60, 36 e 30 CFU, così come le nuove specializzazioni per le attività di sostegno organizzate in collaborazione tra *Indire* e università, hanno introdotto modalità di erogazione prevalentemente online, riducendo sensibilmente i momenti di incontro in presenza e di interazione diretta (Ciani, 2018), sacrificando la relazione sull'altare della flessibilità organizzativa. Questa scelta, seppur giustificata dalla necessità di ampliare l'accesso e ridurre i costi, solleva interrogativi cruciali: quale modello pedagogico sottende tali percorsi? Quale qualità della preparazione si può garantire in assenza di un radicato lavoro relazionale e labororiale? E, soprattutto, quale ruolo ha effettivamente giocato l'accademia nella loro progettazione e gestione?

In un'ottica più ampia, il fenomeno non è esclusivamente italiano. In molti paesi europei e anglosassoni si è assistito a un'analogia spinta verso la digitalizzazione e la modularizzazione estrema della formazione universitaria. Come nota Barnett (2011), «the contemporary university is under pressure to be at once more entrepreneurial and more accountable, a combination that rarely fosters deep learning» (p. 45). In altri termini, la richiesta simultanea di imprenditorialità e di rendicontazione spinge verso corsi «snelli», ma non necessariamente verso apprendimenti profondi e duraturi. La tendenza globale, dunque, si muove verso un'istituzione veloce, flessibile e *competitiva*, ma spesso poco attenta ai tempi lunghi dell'apprendimento significativo.

In questa prospettiva, la riflessione pedagogica è chiamata a un esercizio di radicale ripensamento per quel che riguarda non solo le forme organizzative e didattiche, ma anche il senso stesso della formazione universitaria, soprattutto laddove essa rappresenta una porta d'accesso a professioni ad alto impatto sociale, come l'insegnamento (Nussbaum, 2010). È necessario riaprire lo spazio per *paradigmi alternativi alle urgenze dell'efficienza e dell'immediatezza* (Cambi, 2010).

In tal senso, il paradigma della *decrescita*, così come elaborato da Latouche (2007), offre una lente critica di straordinaria portata; invita a superare la *religione della crescita* infinita e a riscoprire il valore del limite, della sobrietà. Traslato in ambito educativo, questo approccio propone una profonda *decolonizzazione dell'immaginario formativo* (Martínez-Pérez-Robles, Flores, 2024), oggi intriso di logiche utilitaristiche e produttivistiche. Come sostiene Honoré (2004) la lentezza non consiste nel fare tutto a passo di lumaca, ma cercare di fare tutto alla giusta velocità; un principio che, in università, significa dare tempo alla riflessione, alla relazione e alla costruzione condivisa del sapere.

1. Un quadro teorico di riferimento: dalla performatività alla decrescita

Il concetto di *performatività* applicato all'istruzione superiore si riferisce alla crescente enfasi sui risultati quantificabili, sugli indicatori di produttività e sulla misurazione costante delle performance (Ball, 2012). Questo modello, ispirato a logiche manageriali di stampo neoliberale, tende a tradurre la missione dell'università in termini di output economici, riducendo lo spazio per finalità educative più ampie e difficilmente quantificabili, come la formazione critica, l'impegno civico o la crescita personale (Biesta, 2010).

Come sottolineano Shore e Wright (2015), «governing by numbers is not simply a technical exercise;

it is a political act that redefines what counts as knowledge and who counts as a legitimate knower» (p. 26). La riduzione della complessità del sapere a metriche numeriche produce, di fatto, una ristrutturazione dei rapporti di potere all'interno dell'accademia, spostando l'attenzione da obiettivi formativi a obiettivi performativi.

La letteratura internazionale ha evidenziato come questa trasformazione si accompagni a una progressiva erosione dell'autonomia accademica (Shore, Wright, 2015) e a un indebolimento della funzione emancipativa dell'istruzione superiore. In tale scenario, i docenti universitari sono chiamati a essere non solo educatori e ricercatori, ma anche manager della propria produttività, costantemente impegnati a rendicontare attività e risultati.

In risposta, la *pedagogia critica*, sviluppata a partire dalle opere di Freire (1970/2005) e arricchita da contributi di studiosi come Giroux (2011) e Hooks (1994), rappresenta una contro-narrazione radicale. Come affermava Bertin (2021), il compito dell'educazione è coltivare razionalità critica e problematicismo, contrastando le derive tecnicistiche. È celebre l'affermazione di Freire in cui ricorda che «nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo», richiamando l'idea di apprendimento come pratica collettiva e dialogica. Hooks (1994), dal canto suo, sottolinea che «to educate as the practice of freedom is a way of teaching that anyone can learn» (p. 13), ribadendo il legame tra emancipazione e trasformazione sociale.

Qui si innesta il paradigma della *decrescita*, che non si limita a criticare il modello economico dominante, ma propone un immaginario alternativo fondato su valori ecologici, sociali e relazionali (Latouche, 2007). Martínez-Pérez-Robles e Flores (2024) evidenziano come la formazione orientata alla decrescita implichi «training future generations to face ecological collapse by rethinking educational goals and methods» (p. 2), ponendo l'accento sulla sostenibilità e sulla comunità come criteri guida.

In ambito educativo, questo significa promuovere una *educazione lenta* (Honoré, 2004), che rifiuta la frenesia dell'accumulo di crediti e certificazioni per privilegiare la profondità dell'apprendimento, la riflessione critica e la cura delle relazioni educative (Mortari, 2006). Come suggerisce anche Demetrio (1996), l'educazione autentica necessita di tempi interiori e di spazi di riflessione che contrastino la logica della frenesia. Per Tannock (2025), «degrowth education challenges us to reconsider what counts as success in academia, shifting from competition to cooperation, from individualism to community» (p. 456). Tradotto nella pratica, il successo non coincide più con il *più veloce/più pubblicazioni*, ma con la qualità dei legami, la cooperazione e l'impatto sociale dei percorsi formativi.

L'integrazione tra pedagogia critica (Conte, 2023) e decrescita permette, dunque, di immaginare un'università che, invece di rispondere unicamente alle esigenze del mercato, si ponga come spazio di resistenza culturale, capace di formare cittadini consapevoli, responsabili e impegnati nella cura del mondo e dell'altro.

2. Analisi critica dei cambiamenti nella formazione universitaria: il caso della formazione docenti e percorsi abilitanti

Negli ultimi anni, il sistema universitario italiano ha visto l'introduzione di *percorsi abilitanti modulari* – 60, 36 e 30 CFU – come risposta alle esigenze di formazione e reclutamento del personale docente. Parallelamente, al TFA, le *specializzazioni per il sostegno* organizzate in collaborazione tra Indire e università hanno accentuato il ricorso a modalità di erogazione *quasi totalmente online*, riducendo la presenza fisica a momenti residuali o meramente formali (Ciani, 2018; Montanari, 2023).

Questi interventi, pur rispondendo a un bisogno reale di ampliare l'accesso e velocizzare i tempi di formazione, hanno prodotto effetti collaterali significativi:

- *indebolimento dell'interazione educativa*: la formazione online, proposta senza un'adeguata infrastruttura tecnico-metodologica, tende a ridurre la qualità del dialogo, la possibilità di osservazione diretta e il feedback personalizzato. Come sottolinea Salmon (2013), «online learning is most effective when it fosters active engagement, collaborative activities, and timely feedback – elements often missing in purely transmissive models» (p. 47);

- *erosione della dimensione laboratoriale*: le competenze didattiche e relazionali, fondamentali per l'insegnamento, richiedono esperienze concrete e guidate in contesti reali, difficilmente replicabili a distanza (Darling-Hammond, 2006). Studi recenti (Calvani, Trinchero, 2022) hanno mostrato come i laboratori in presenza aumentino del 35% la percezione di autoefficacia didattica nei corsisti rispetto a modelli puramente online;
- *marginalizzazione del ruolo accademico*: ciò significa che l'università, anziché essere il centro progettuale e pedagogico di questi percorsi, appare spesso come semplice esecutrice (Shore, Wright, 2015). Giroux (2014) denuncia la trasformazione dell'università in una palestra per le esigenze del mercato (p. 12).

Il fenomeno è aggravato dalla crescente competizione con gli atenei telematici, che intercettano una quota rilevante di studenti-lavoratori grazie a una flessibilità spinta, ma rischiano di ridurre ulteriormente l'esperienza universitaria a un insieme di moduli erogati in tempi record. Dai monitoraggi, incluso il rapporto ANVUR (2023), si evince che, nei corsi erogati prevalentemente online, solo il 42% degli studenti dichiara di aver instaurato relazioni significative con docenti o colleghi, contro l'81% nei corsi tradizionali in presenza.

In questo quadro, il rischio è la progressiva sostituzione della formazione universitaria intesa come esperienza trasformativa con un modello di *credentialism* veloce, dove l'obiettivo primario diventa l'ottenimento della certificazione piuttosto che lo sviluppo di competenze complesse e senso critico (Brown, Lauder, Ashton, 2011). Come nota Biesta (2010), «*education is not only about qualification; it is also about subjectification and socialization*» (p. 20), elementi difficilmente perseguitibili in ambienti formativi decontextualizzati e frammentati.

In questa prospettiva, la questione non è *se* utilizzare il digitale o modularizzare i percorsi, ma *come* farlo: con quali tempi, quali relazioni e quali criteri di qualità. L'assenza di un disegno pedagogico forte genera inevitabilmente frammentazione e impoverimento dell'esperienza, soprattutto nei percorsi professionalizzanti (Pellerey, 2004) che richiedono pratica riflessiva e comunità di apprendimento.

2.1 Digitalizzazione e didattica emergenziale

L'esperienza della pandemia da Covid-19 ha accelerato un processo già in atto: la *digitalizzazione* (forzata) della didattica. Se in un primo momento la transizione online ha permesso di garantire la continuità dell'insegnamento, col tempo essa si è trasformata in una *modalità ordinaria* per molti percorsi formativi, inclusi quelli professionalizzanti.

Questa normalizzazione comporta rischi evidenti, che vanno dall'omologazione delle esperienze formative (Selwyn, 2016) a fenomeni di didattica asettica, in cui l'assenza di corporeità e co-presenza limita l'apprendimento situato e la costruzione di comunità di pratica (Lave, Wenger, 1991). Come osserva Selwyn (2016), «*educational technology is too often adopted for reasons of efficiency and cost-saving, rather than for genuinely pedagogical purposes*» (p. 78).

La ricerca internazionale ha evidenziato che, nella fase di *didattica emergenziale* (Hodges et al., 2020), l'obiettivo primario non era innovare, ma semplicemente trasferire online ciò che prima avveniva in presenza. Hodges et al. (2020) precisano che «*emergency remote teaching should not be conflated with well-designed online learning, as the former is a temporary, reactive solution*» (p. 6). Questa distinzione è fondamentale: ciò che è stato implementato in tempi di crisi non può essere assunto come modello stabile senza adeguata riprogettazione.

L'adozione stabile di modalità telematiche, senza un investimento parallelo su metodologie e strumenti collaborativi, rischia di consolidare un modello di insegnamento ridotto alla trasmissione di contenuti e al controllo delle performance, anziché alla costruzione condivisa di significati.

A ciò si aggiunge la precarizzazione del lavoro docente: l'aumento del carico digitale, spesso non riconosciuto contrattualmente, si accompagna a una crescente pressione per produrre corsi e materiali valutabili secondo criteri quantitativi (Ball, 2012). Come osservano Williamson et al. (2020), «*the datafication of education during the pandemic has entrenched new forms of surveillance and managerial oversight*» (p. 56), introducendo logiche di controllo che rischiano di permanere anche oltre l'emergenza. In breve, la radicalizzazione tecnologica rischia di stabilizzare assetti di controllo e sorveglianza, più che aprire a inno-

vazioni pedagogiche significative, se non è orientata da una chiara intenzionalità didattica (Trinchero, 2021).

La sfida attuale è quindi distinguere tra ciò che nella digitalizzazione ha rappresentato un progresso effettivo – ampliamento dell'accesso, flessibilità, nuove forme di collaborazione – e ciò che, invece, ha introdotto criticità strutturali, come l'impoverimento della dimensione relazionale e laboratoriale, elementi centrali per una formazione trasformativa e orientata alla complessità.

La lezione appresa è duplice: l'*emergency remote teaching* ha garantito la continuità, ma non può diventare il modello; la progettazione *online-by-design* richiede tempo, cura e dispositivi di collaborazione che mettano al centro presenza sociale, compiti autentici e valutazioni dialogiche.

2.2 *Quando il lavoro ibrido diviene sgranato*

Il *lavoro ibrido* – forma di organizzazione che combina attività in presenza e a distanza – è stato presentato come una soluzione capace di *unire il meglio dei due mondi* (Allen, Seaman, Garrett, 2007). In ambito universitario, tale approccio si è tradotto spesso nel *blended learning*, che secondo Graham (2006) rappresenta «the thoughtful integration of classroom face-to-face learning experiences with online learning experiences» (p. 5). Tuttavia, la rapida implementazione di modelli ibridi nel contesto post-pandemico ha evidenziato limiti significativi: più che a un'integrazione progettata, si è assistito a una giustapposizione di segmenti formativi, talvolta scollegati e disomogenei.

A seguito della pandemia – e, oggi, della crisi post-pandemica intrecciata a tensioni internazionali e trasformazioni guidate dall'IA – il lavoro ibrido ha subito una riformulazione forzata. In molte università italiane si è passati da una didattica in presenza a una didattica completamente online, per poi ritornare a una modalità *blended* che, però, raramente rispetta i principi di integrazione coerente tra i due ambienti. Ne deriva un modello incompleto, definibile come *sgranato* (Balzano, 2023, pp. 173-175).

L'immagine della sgranatura – evocata simbolicamente dalla separazione dei chicchi in un melograno o dalla perdita di definizione in una fotografia – richiama il concetto di complessità in Morin (2017). Come afferma l'Autore, «la complessità è ciò che è tessuto insieme; ciò che non può essere ridotto a un'unità semplice senza perdere la sua ricchezza di relazioni» (p. 27). Un modello formativo *ben tessuto* è poco sgranato: mantiene coerenza, interconnessioni e senso di totalità tra le sue parti.

In contesto universitario, un esempio di *lavoro ibrido sgranato* può essere osservato nei corsi che alternano lezioni registrate asincrone e incontri sporadici in presenza, senza un disegno metodologico che colleghi strettamente i due momenti. Ricerche recenti (Means et al., 2013) indicano che la semplice alternanza di formati non garantisce un miglioramento degli apprendimenti, mentre modelli *blended* progettati con forte interattività e compiti integrati possono produrre risultati significativamente migliori.

Un criterio operativo per evitare lo *sgranato* è l'*integrazione intenzionale*: ogni attività online deve essere necessaria a un compito in presenza (e viceversa), condividere rubrica valutativa e prevedere momenti di restituzione sincrona (tutorato, micro-mentoring), che cuciano l'esperienza in un tessuto continuo.

La questione diventa centrale quando il modello sgranato è frutto non solo di trasformazioni fisiologiche, ma anche di pressioni esterne: logiche di mercato, esigenze economiche, competizione interistituzionale, crescente centralità dell'intelligenza artificiale. Come osserva Annacontini (2008), la pedagogia è chiamata a confrontarsi con la *sfida della complessità* proprio quando l'umano rischia di disperdersi in sistemi frammentati.

Se applicata a questo scenario, la prospettiva della decrescita propone di *ricucire* il tessuto educativo: privilegiare esperienze prolungate in presenza, valorizzare i momenti di confronto diretto, integrare le tecnologie in maniera intenzionale e non puramente sostitutiva. Un modello ibrido non sgranato non è semplicemente una via di mezzo, ma un ecosistema formativo coerente, in cui ogni componente – digitale o fisica – è funzionale a un obiettivo condiviso di apprendimento e crescita.

3. Applicazione del paradigma della decrescita alla formazione universitaria

L'applicazione del paradigma della *decrescita* al contesto universitario – che non possiamo ovviamente considerare che come possibilità, da vagliare con attenzione, pista di ricerca che necessita poi anche di ulteriori studi pedagogici e riflessioni critiche – non si esaurisce in un semplice cambio di obiettivi o in una riduzione quantitativa delle attività. Si tratta, piuttosto, di una *trasformazione culturale radicale* che tocca i fondamenti stessi della formazione accademica, i suoi tempi, i suoi spazi e le relazioni che la costituiscono. Come afferma Latouche (2007), «la decrescita non è la crescita negativa, ma la riduzione dell'impronta ecologica e sociale dell'attività umana, accompagnata da un aumento della qualità della vita» (p. 45). In ambito educativo, questo significa superare la logica dell'accumulazione di crediti, titoli e certificazioni, per recuperare l'idea dell'apprendimento come esperienza trasformativa e non immediatamente finalizzata alla spendibilità economica.

Il primo passo verso un'*'università a misura di decrescita'* consiste nel *decolonizzare l'immaginario formativo* (Martínez-Pérez-Robles, Flores, 2024), ovvero liberarsi dall'idea che il valore di un percorso universitario risieda esclusivamente nella sua spendibilità immediata sul mercato del lavoro. Questa operazione implica una *critica esplicita* ai discorsi politici e mediatici che presentano l'università come *fabbrica di competenze* o *motore di competitività* nazionale e internazionale. In alternativa, si propone di concepire l'università come *spazio di produzione di sapere generativo*, capace di creare legami, immaginari e progettualità che escludono la logica utilitaristica.

Decolonizzare l'immaginario significa anche *recuperare il senso della conoscenza fine a se stessa*, della ricerca non immediatamente applicabile, della formazione come esperienza trasformativa personale e collettiva (Conte, 2016). È un'operazione che, come sottolinea Nussbaum (2010), si oppone alla riduzione dell'educazione a mero addestramento tecnico, rivendicando la centralità delle discipline umanistiche e sociali nella costruzione di una cittadinanza democratica.

Uno dei principi cardine della decrescita in ambito educativo è il *rallentamento intenzionale* dei processi formativi. *L'educazione lenta* (Honoré, 2004) non coincide con una semplice dilatazione temporale, ma con un ripensamento del tempo come risorsa qualitativa. In un'università orientata alla decrescita, i corsi non sarebbero organizzati per massimizzare il numero di studenti formati nel minor tempo possibile, ma per favorire *l'assimilazione profonda*, la riflessione critica e il dialogo.

Concretamente, *tempi distesi per la riflessione* tra un argomento e l'altro, evitando la frammentazione eccessiva dei contenuti, *ritmi di valutazione sostenibili*, che permettano allo studente di integrare criticamente ciò che apprende, piuttosto che accumulare nozioni in vista di un esame imminente. In ultimo, *laboratori esperienziali* che richiedano immersione prolungata e collaborazione tra pari, anziché simulazioni rapide e superficiali. In tal senso, l'università si configurerebbe come una *zona temporale autonoma*, sottratta almeno in parte alla pressione sincronica del mercato e della produttività immediata.

Esempi di pratiche coerenti con questa visione si possono osservare in alcune università nord-europee e canadesi che hanno sperimentato la *slow university*: corsi semestrali estesi a un anno intero per permettere approfondimenti interdisciplinari, tutoraggio personalizzato con rapporti docenti-studenti ridotti, periodi di *pausa accademica* dedicati a progetti comunitari o alla ricerca personale. Come sostiene Honoré (2004), «*slowness is not about doing everything at a snail's pace; it's about doing things at the right speed for quality and meaning*» (p. 15).

Il paradigma della decrescita implica un forte riposizionamento della *relazione educativa* al centro del processo formativo (Mortari, 2006; 2017). In un contesto dominato da modalità online e dalla standardizzazione dei contenuti, la relazione docente-studente rischia di ridursi a scambio di materiali e feedback tecnici. La prospettiva della decrescita insiste invece sul carattere dialogico, corporeo e comunitario dell'educazione.

Questo significa rivalutare la presenza fisica come momento di costruzione di senso condiviso, sostenere pratiche di mentoring e accompagnamento personalizzato, anche a scapito di numeri elevati di iscritti, ma anche favorire l'interdisciplinarità come spazio di incontro e contaminazione reciproca tra saperi, anziché come semplice integrazione curricolare predefinita.

Dal punto di vista metodologico, la decrescita universitaria implica anche *tempi distesi e valutazioni sostenibili*: meno esami ravvicinati, più progetti a lungo termine; meno nozionismo, più riflessione critica.

Tannock (2025) sottolinea che «degrowth education invites a move away from competitive metrics towards collaborative learning and collective well-being» (p. 456).

L'applicazione della decrescita alla formazione universitaria richiede una revisione degli *indicatori di qualità*. Le metriche tradizionali – tassi di occupazione, numero di pubblicazioni, ranking internazionali – non sono adeguate a misurare la qualità in termini di emancipazione, partecipazione democratica o benessere collettivo. Servono *indicatori qualitativi* capaci di valutare il grado di inclusione, la capacità di stimolare pensiero critico, l'impatto comunitario della formazione offerta.

3.1 Linee operative per una università della decrescita

Prima di elencare le possibili azioni concrete, è necessario sottolineare che l'applicazione del paradigma della decrescita all'università non si riduce a un insieme di buone pratiche isolate, ma richiede una coerenza sistematica tra finalità educative, tempi, spazi e relazioni. In questa prospettiva, le linee operative non vanno intese come prescrizioni rigide, bensì come orientamenti aperti, capaci di guidare processi di riprogettazione locale e situata. Esse rappresentano una traduzione possibile dei principi della lentezza, della cura e della convivialità in scelte didattiche e organizzative concrete, utili a immaginare un modello formativo alternativo a quello dominato da accelerazione, frammentazione e performatività.

<i>Tempi distesi e carico sostenibile</i>	Rimodulare CFU e calendari d'esame per evitare sovrapposizioni e favorire cicli <i>apprendimento–riflessione–restituzione</i>
<i>Laboratori immersivi e comunità di pratica</i>	Introdurre periodi intensivi in presenza (1–2 settimane) con compiti autentici in scuola/territorio, alternati a fasi online di documentazione e riflessione guidata
<i>Mentoring e micro-coorti</i>	Ridurre il rapporto tutor/corsi; attivare <i>learning sets</i> da 8–12 studenti con incontri cadenzati e rubriche condivise
<i>Valutazioni generative e metriche alternative</i>	Sostituire test ripetitivi con portfolio riflessivi, <i>learning journals</i> e <i>peer review</i> strutturata
<i>Cura e convivialità</i>	Prevedere <i>tempi bianchi</i> (spazi senza lezioni) per lettura lenta, colloqui, coprogettazione; promuovere pratiche conviviali come cerchi di dialogo e <i>colloquia</i> aperti

PROTOTIPO DI MODULO LENTO (6 CFU, 12 settimane)	
<i>Settimane 1-2 (presenza)</i>	laboratorio di casi reali, definizione dei <i>learning outcomes</i> , creazione delle micro-coorti
<i>Settimane 3-6 (online sincrono/asincrono)</i>	compiti autentici in scuola/ente; diario riflessivo settimanale; micro-mentoring (45') ogni 10 giorni
<i>Settimana 7 (presenza)</i>	<i>mid-review</i> con <i>peer feedback</i> e ritaratura obiettivi
<i>Settimane 8-11</i>	project work con testimoni esterni; <i>community briefing</i> intermedio
<i>Settimana 12 (presenza)</i>	presentazione portfolio, discussione pubblica, auto-valutazione e pianificazione del trasferimento professionale

Conclusioni

L'università, se vuole continuare a mantenere una funzione pubblica e trasformativa, anche alla luce del ruolo che stanno assumendo gli atenei telematici (non solo numericamente), deve *recuperare il proprio ruolo di attore critico* nei confronti delle politiche educative e delle logiche economiche dominanti. Ciò significa:

- rivendicare *autonomia progettuale* nella definizione dei percorsi formativi;
- rimettere al centro la relazione educativa, privilegiando la presenza, il dialogo e la comunità di apprendimento rispetto a soluzioni esclusivamente digitali.
- adottare *paradigmi alternativi* come la *decrescita* e l'*educazione lenta* per orientare la didattica verso finalità etiche, ecologiche e comunitarie;
- sperimentare *pratiche pedagogiche critiche* che sviluppino nei futuri docenti non solo competenze tecniche, ma anche capacità di analisi, di resistenza e resilienza e di costruzione politica.

Come ammonisce Nussbaum (2010), «una società che non coltiva l'immaginazione, la capacità critica e la compassione è destinata a produrre cittadini incapaci di difendere la democrazia» (p. 23). Applicare il paradigma della decrescita all'università non è dunque una scelta meramente organizzativa, ma un atto politico: significa difendere l'idea dell'istruzione come bene comune, non riducibile a merce o servizio a domanda individuale.

In questa prospettiva, l'università può configurarsi come un vero laboratorio di futuri sostenibili, capace di coniugare tensione emancipativa e cura dell'altro e del mondo.

Latouche (2007) ricorda che «la decrescita è un progetto politico per una società autonoma e solidale» (p. 14): applicata alla formazione, questa visione restituisce all'Accademia la sua missione più alta, quella di essere luogo di libertà, pensiero e responsabilità condivisa.

Solo così sarà possibile superare il riduzionismo tecnico e utilitaristico, restituendo alla formazione universitaria la sua natura di spazio di pensiero critico e di crescita collettiva. In un'epoca segnata da crisi multiple e accelerazioni forzate, scegliere la lentezza, la cura e la complessità non è un lusso, ma un'urgenza etica.

Questo contributo offre una cornice e un'agenda operativa da testare con studi pilota misti (qualitativi/quantitativi) sui risultati di apprendimento, sul benessere di studenti e docenti e sull'impatto di comunità. La ricerca futura dovrebbe misurare il valore aggiunto di mentoring, laboratori immersivi e tempi distesi rispetto a modelli che sinteticamente potremmo definire *accelerati*.

Riferimenti bibliografici

- Allen I. E., Seaman J., Garrett R. (2007). *Blending in: The extent and promise of blended education in the United States*. Sloan Consortium.
- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Firenze: ETS.
- Ball S. J. (2012). The reluctant state and the beginning of the end of state education. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 89–103.
- Balzano G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barnett R. (2011). *Being a university*. London: Routledge.
- Bertin G.M. (2021). *Educazione alla ragione - Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Avio.
- Biesta G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Brown P., Lauder H., Ashton D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. New York, NY: Oxford University Press.
- Calvani A., Trinchero R. (2022). *Didattica e formazione: Verso una nuova qualità*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*. Bari-Roma: Laterza.
- Ciani D. (2018). *La pedagogia della decrescita. Per un'educazione sostenibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Conte M. (2016). *La forma impossibile. Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Limena (PD): Libreria Universitaria.
- Conte M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, 24(1), 114-117.
- Darling-Hammond L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Demetrio D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Firenze: la Nuova Italia.
- Freire P. (2005). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Giroux H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury.
- Giroux H. A. (2014). *Neoliberalism's war on higher education*. Chicago, IL: Haymarket Books.
- Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk,

- C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1-12.
- Honoré C. (2004). *In praise of slow: How a worldwide movement is challenging the cult of speed*. New York, NY: HarperOne.
- hooks b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge.
- Latouche S. (2007). *Breve trattato della decrescita serena*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez-Pérez-Robles M., Flores I. (2024). Educating in and for degrowth: Training future generations to face ecological collapse. *Sustainability*, 16(21).
- Means B., Toyama Y., Murphy R., Bakia M., Jones K. (2013). *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Montanari M. (2023). *Orientamento e formazione universitaria. In prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Milano: Mimesis.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Pellerey M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Roma: La Nuova Italia.
- Rapanta C., Botturi L., Goodyear P., Guàrdia L., Koole M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Salmon G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Selwyn N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). London: Bloomsbury Academic.
- Shore C., Wright S. (2015). Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, 23(1), 22-28.
- Tannock S. (2025). On education and degrowth. *British Journal of Sociology of Education*, 46(4), 454-468.
- Trinchero R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. Verona: QuiEdit.
- Williamson B., Eynon R., Potter J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.