

Anna Bussu, Rina Manuela Contini

PEER MENTORING UNIVERSITARIO

Generare legami sociali
e competenze trasversali



SOCIOLOGIA
PER
LA PERSONA

FrancoAngeli



Il gruppo SPe – Sociologia per la persona – nasce nel 1995, raccogliendo studiosi che, a partire dall'impegno pionieristico di Achille Ardigò, condividono i valori del primato della persona e della sua libertà nella vita sociale. La presente collana raccoglie contributi che, in linea con tali valori, affrontano in maniera scientificamente rigorosa tematiche centrali per lo sviluppo sociale e per la crescita di una convivenza civile, libera, democratica, solidale, rispettosa delle diverse culture e capace di valorizzare i differenti ambiti associativi e comunitari. All'interno di questo quadro, la collana si pone come luogo di riferimento per le aree tematiche e disciplinari che afferiscono alla riflessione sociologica e si offre come strumento di valorizzazione della loro qualità scientifica.

Direzione: Vincenzo Cesareo

Comitato scientifico:

Salvatore Abbruzzese, Maurizio Ambrosini, Natale Ammaturo, Simona Andrini, Augusto Balloni, Sergio Belardinelli, Vaclav Belohradsky, Luigi Berzano, Elena Besozzi, Rita Bichi, Roberta Bisi, Andrea Bixio, Lucia Boccacin, Franco Bonazzi, Vincenzo Antonio Bova, Laura Bovone, Michele Cascavilla, Bernardo Cattarinussi, Costantino Cipolla, Roberto Cipriani, Michele Colasanto, Fausto Colombo, Ivo Colozzi, Consuelo Corradi, Salvatore Costantino, Federico D'Agostino, Lucio D'Alessandro, Marina D'Amato, Giovanni Delli Zotti, Roberto De Vita, Paola Di Nicola, Pierpaolo Donati, Antonio Fadda, Alberto Febbrajo, M. Caterina Federici, Fabio Ferrucci, Luigi Frudà, Gianpiero Gamaleri, Franco Garelli, Chiara Giaccardi, Mario Giacomarra, Guido Gili, Giovannella Greco, Renzo Gubert, Michele La Rosa, Antonio La Spina, Clemente Lanzetti, Silvio Lugnano, Mauro Magatti, Maria Luisa Maniscalco, Stefano Martelli, Antonietta Mazzette, Lella Mazzoli, Alfredo Mela, Rosanna Memoli, Alberto Merler, Everardo Minardi, Angela Mongelli, Giacomo Mulè, Massimo Negrotti, Mauro Palumbo, Carlo Pennisi, Valentino Petrucci, Giovanni Pieretti, Gloria Pirzio, Gabriele Pollini, Sebastiano Porcu, Monica Raiteri, Raffaele Rauty, Luisa Ribolzi, Giovanna Rossi, Giancarlo Rovati, Annamaria Rufino, Bruno Sanguanini, Giovanni Sarpellon, Ernesto Ugo Savona, Antonio Scaglia, Silvio Scanagatta, Riccardo Scartezzini, Domenico Secondulfo, Giovanni B. Sgritta, Raimondo Strassoldo, Alberto Tarozzi, Mariselda Tassarolo, Bernardo Valli, Angela Zanotti, Paolo Zurla.

Comitato di redazione:

Marco Caselli, Maria Teresa Consoli, Anna Cugno, Gennaro Iorio, Andrea Millefiorini, Massimiliano Monaci, Daniele Nigris, Andrea Vargiu, Angela Maria Zocchi

I volumi pubblicati sono sottoposti alla valutazione anonima di almeno due referee esperti.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Anna Bussu, Rina Manuela Contini

PEER MENTORING UNIVERSITARIO

Generare legami sociali
e competenze trasversali

SE
SOCILOGIA
PER
LA PERSONA
FrancoAngeli

Isbn: 9788835157069

2a edizione Copyright © 2021, 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Presentazione , di <i>Elena Besozzi</i>	pag.	7
Ringraziamenti	»	15
Introduzione , di <i>Rina Manuela Contini</i>	»	17
1. La società della conoscenza e le nuove sfide della formazione universitaria , di <i>Rina Manuela Contini</i>	»	21
Introduzione	»	21
1.1 Complessità sociale e formazione	»	22
1.2 Disuguaglianze, diversità e modelli educativi	»	25
1.3 Esperienza didattica/formativa e tecnologie digitali durante e dopo il Covid-19	»	30
2. Peer mentoring e modelli per l'apprendimento attivo , di <i>Rina Manuela Contini e Anna Bussu</i>	»	33
Introduzione	»	33
2.1 Peer mentoring	»	34
2.2 Peer mentoring e approccio socio-costruttivista	»	35
2.3 Peer education	»	36
2.4 Cooperative learning	»	37
2.5 Peer tutoring	»	38
2.6 Team coaching	»	41
3. Dalla teoria alla pratica: l'esperienza di "StudyCircle Peer mentoring project" in Italia, Ecuador e Inghilterra , di <i>Anna Bussu</i>	»	43
3.1 StudyCircle Model: framework teorico	»	43
3.2 StudyCircle: un progetto di <i>peer mentoring</i> nel contesto universitario	»	48

3.3 Pratiche riparative e <i>peer mentoring</i>	pag.	49
3.4. Il ruolo del docente-coach	»	50
3.5. La formazione dei <i>peer mentors</i>	»	51
3.6 Come si è sviluppato il progetto in Ecuador e in Inghilterra	»	61
3.7 Conclusioni e implicazioni del progetto	»	68
4. Buone pratiche per la pianificazione e implementa- zione di un progetto di peer mentoring in contesti universitari, di Anna Bussu	»	70
Introduzione	»	70
4.1 Progettare il <i>peer mentoring</i> nel contesto univer- sitario	»	71
4.2 Esigenze formative dei <i>peer mentors</i>	»	72
4.3 La Progettazione del training formativo e imple- mentazione del peer mentoring	»	74
4.4 Il ruolo del formatore	»	80
4.5 Metodologie didattiche attive, formazione on line and ICT		82
4.6 Valutazione dell’impatto e follow up	»	85
4.7 Disseminazione	»	86
Conclusioni, di Rina Manuela Contini	»	89
Bibliografia di riferimento	»	93
Appendice, di Anna Bussu e Rina Manuela Contini	»	113
StudyCircle: an educational peer-mentoring program to develop student’s life skills	»	113
Introduction	»	113
1. Framework	»	114
2. Research aims	»	115
3. Participants	»	116
4. Peer mentoring training	»	116
5. Methodology	»	117
6. Data collection	»	118
7. Data analysis	»	118
8. Main results and discussion	»	118
Conclusions	»	120
References	»	121

Presentazione

di *Elena Besozzi*

La lettura di questo volume sollecita, al di là dell'illustrazione del progetto *StudyCircle* con ricorso allo strumento denominato *Peer Mentoring*, diverse riflessioni che riguardano l'ambiente universitario, inteso come *spazio* nel senso di come l'ha descritto Pierre Bourdieu (1995), cioè uno spazio che chiama in causa tutto il complesso sistema di relazioni (anche di potere), dal rapporto con l'istituzione e la sua organizzazione alla comunicazione docente/studente, alle relazioni di prossimità con i compagni di corso.

Lo spazio, come quello accademico, mette in evidenza l'esistenza della *differenza*, intesa in senso ampio, oggi in particolar modo riferita non solo a variabili strutturali e di posizione, ma anche e sempre di più a caratteristiche individuali, non del tutto collegabili a variabili di status o ad appartenenze a determinate cerchie sociali (Melucci, 1999). Le riflessioni provocate da questa lettura spaziano quindi dal processo di insegnamento, con una particolare attenzione alla questione del capitale umano, all'importanza delle disuguaglianze di fronte all'istruzione, e quindi ai temi dell'equità, del diritto allo studio, dei progetti di accoglienza, di accompagnamento dello studente, di inclusione nella comunità accademica.

Seguendo la lettura attenta del testo – dalla prima parte introduttiva, fino alla descrizione della realizzazione del progetto denominato *StudyCircle Peer Mentoring Project*, ci si rende conto che il progetto può essere colto, in un certo senso, come una *provocazione*, proprio perché richiama l'importanza – al di là dell'acquisizione di conoscenze e competenze – della *dimensione relazionale*, con un valore assegnato anche alla dimensione emotivo-affettiva del processo di apprendimento, ai fini di un percorso universitario centrato sul benessere dello studente e la sua crescita in termini non semplicemente intellettuali bensì umani, nel senso ampio di capacità di vivere la propria esperienza all'interno di una comunità (in questo caso

quella accademica) e quindi di gettare le basi per la propria cittadinanza piena.

Il modello teorico di riferimento, messo a fuoco nel corso della trattazione, è chiaramente costruttivista e fenomenologico, centrato sull'*agency* del soggetto, quindi sulla sua intenzionalità e capacità di agire, di conseguire degli obiettivi e di interagire e trasformare la realtà: si tratta, più in generale, di un *modello comunicativo* (Besozzi, 2017), che valorizza la costruttività della realtà personale, sociale e culturale, con un dinamismo evidente a partire dall'esperienza del soggetto nella sua interazione con gli altri (Dubet, 2016) e, soprattutto, che supera una visione della realtà sociale come ciò che preme sul soggetto per uno sviluppo della sua adeguatezza. Definire la realtà sociale come continua costruzione e ri-costruzione significa, in sostanza, mettere al centro il mondo della vita quotidiana, ma anche l'intersoggettività e quindi il linguaggio, la comunicazione nelle sue varie forme. In questo modello, c'è un'evidente valorizzazione del soggetto in quanto competente sul piano cognitivo e relazionale e capace di riflessività sia tra il mondo esterno e il suo mondo interiore sia all'interno della sua stessa realtà intrapsichica, con un dinamismo continuo tra agire individuale e strutture sociali.

La realizzazione del progetto all'interno di tre realtà accademiche diverse (Italia, Inghilterra, Ecuador) ha dovuto affrontare le questioni-chiave della didattica e del funzionamento *reale* del processo di insegnamento-apprendimento, come le difficoltà di adattamento ad un nuovo ambiente e a ritmi di lavoro legati ad un funzionamento complesso, la disaffezione e demotivazione da parte dello studente, la realtà dei 'fuori corso' e degli abbandoni. In sostanza, per la realizzazione del progetto sembra sia stata necessaria la messa a fuoco di alcuni *nodi critici* che attraversano tuttora il funzionamento delle università.

Un primo nodo critico è quello relativo al *permanere delle disuguaglianze* non tanto negli accessi quanto piuttosto nei percorsi di istruzione e formazione: si tratta di un nodo ritenuto anche oggi fondamentale per un buon funzionamento del sistema universitario, proprio perché emerge, in tutta la sua forza, la *questione del capitale umano* e quindi il rischio di una perdita di risorse umane, a scapito dei singoli, ma anche, più in generale, di un intero contesto sociale e culturale di riferimento.

Si può sottolineare come, oggi, sull'investimento in istruzione e sui risultati conseguiti dagli studenti pesi non tanto e non solo la condizione socioeconomica familiare quanto piuttosto l'influenza di fattori come il mancato possesso di titoli di studio oltre la scuola secondaria di primo grado (ex scuola media) da parte dei genitori (basso livello di alfabetizzazione), situa-

zione che si protrae lungo le generazioni fino a oggi. Ferrante (2017) li definisce veri e propri ‘canali di trasmissione intergenerazionale delle competenze’, che, nel caso di un basso livello di competenze di tipo cognitivo a livello familiare (quindi di uno stallo nei percorsi di alfabetizzazione), possono produrre “persistenza nei ritardi degli apprendimenti e rallentare i processi di accumulazione di capitale umano” (p. 353). In questo modo, ci si trova di fronte ad una ‘inerzia di processi di formazione del capitale umano’ e questo mostra anche una differenza territoriale significativa nella situazione italiana, legata non tanto al funzionamento delle istituzioni formali, quanto piuttosto alla qualità delle relazioni con il territorio locale e con tutti gli aspetti informali (alfabetizzazione familiare, atteggiamenti verso l’istruzione, scelta del tipo di corso o indirizzo), che promuovono e sostengono l’investimento in istruzione dei giovani. Alla luce dell’evidente differenziazione sociale contemporanea, il quadro delle disuguaglianze educative si sta modificando profondamente: accanto al persistere della tradizionale strutturazione basata su appartenenze sociali, di genere, etniche o territoriali, si assiste a una loro crescente differenziazione interna (Giancola, Salmieri, 2020), che rende la comprensione delle disuguaglianze e del loro funzionamento nella distribuzione delle risorse, come quella educativa, oltremodo complessa ed articolata, con una ricaduta problematica sulla lettura degli stessi percorsi educativi individuali (Cangiano, 2021).

Un secondo nodo critico concerne la *didattica universitaria*. Questo aspetto, al di là della formalizzazione dell’offerta didattica o della revisione dei curricula o dei crediti formativi e malgrado l’input riformista a partire dal Processo di Bologna (che nasce nel 1999 e dà origine ad un processo di riforma a carattere europeo, che realizza uno spazio europeo dell’Istruzione Superiore) e dalla riforma Gelmini dell’Università (Legge 30/12/2010, riforma dei corsi di laurea, sistema dei crediti, ecc.) rimane una sorta di ‘oggetto misterioso’: la didattica è trascurata dai docenti e dall’istituzione, ritenuta invece importante dagli studenti (Trivellato, Triventi, 2011).

Poche sono le analisi e le riflessioni dedicate alla didattica. Ma questo aspetto fondamentale viene per lo più trascurato anche nella formazione del docente universitario, così come nella valutazione della sua capacità e delle sue competenze comunicative da parte dell’istituzione. Del resto, nei concorsi universitari a professore associato o ordinario si è smesso da tempo di considerare importante la valutazione delle capacità didattiche, considerando solo la produzione scientifica del candidato.

Si può pertanto sottolineare come la valutazione della didattica e dei risultati conseguiti sia da impostare *ex-novo*: una valutazione che consideri e combini fonti diverse, per una valutazione complessiva, fatta di elementi

obiettivi e soggettivi e dove per es. la valutazione da parte degli studenti rappresenta un tassello di un complesso valutativo, che potrebbe prevedere anche un'autovalutazione da parte dei docenti (con l'attivazione di un percorso riflessivo sul proprio agire in quanto docenti), ma anche un'attenzione specifica nei Dipartimenti (o Facoltà) alla questione della didattica d'aula, con un *mix* di azioni in presenza e a distanza (materiali in piattaforma, lezioni o discussioni su materiali prodotti dagli studenti, ecc.), creando occasioni di discussione, di confronto, di rivisitazione delle proprie esperienze di insegnamento. Tutto ciò potrebbe consentire di delineare una strategia didattica rinnovata, in grado di incorporare anche l'esperienza più recente della didattica a distanza durante la pandemia del Covid-19, con le difficoltà ma anche le opportunità che ha consentito di cogliere.

Più in generale, si può osservare come il processo di valutazione dell'università sia per lo più orientato verso i risultati conseguiti, basato su strumenti premiali, che consentono l'accesso alle risorse. In primo piano abbiamo la questione della qualità dell'istruzione e della sua misurazione, ma, al contempo, non ci si può ormai sottrarre alla necessità di ripensare la didattica, in modo che sia parte appieno dell'esperienza della comunità accademica, tanto per gli studenti quanto per i docenti, in una riformulazione che tenga conto non solo dei processi conoscitivi, bensì anche delle dinamiche interattive che li consentono e li sorreggono (Braga, 2017).

Un terzo nodo critico è strettamente legato a quanto considerato fin qui: si tratta della *centralità del legame tra conoscenze ed emozioni nei processi di apprendimento*, un nesso imprescindibile anche nei contesti universitari. Tuttavia, tale legame è sovente ritenuto poco significativo per una popolazione studentesca alle soglie dell'età adulta; piuttosto, si tende a relegare l'aspetto emotivo-affettivo soprattutto all'ambito educativo dei bambini e semmai dei preadolescenti. L'attenzione da parte di chi educa va quindi scemando in relazione all'età del discente e ciò sembra trovare delle giustificazioni solo apparentemente plausibili. Infatti, si ritiene che nel giovane dovrebbe essersi compiuto quel processo di autoregolazione delle emozioni che consente di agire in modo che sia la ragione a dettare le azioni da compiere, con consapevolezza e in relazione a obiettivi da raggiungere.

Più in generale, questa visione del rapporto ragione-emozioni rimanda ad una concezione che tende a opporre questi due aspetti piuttosto che ritenerli reciprocamente implicati nell'agire umano. Del resto, viviamo in una società che predilige e premia la 'razionalità tecnica', libera da interferenze di tipo emotivo. Ma, come sottolinea Galimberti (2021, pp. 39-41), le emozioni non sono eventi irrazionali: sono sempre intenzionali (anche se il soggetto non ne ha piena consapevolezza), promuovono l'azione all'interno

della situazione percepita, un'azione che ha come motore la motivazione che scaturisce dalla situazione vissuta. Le emozioni hanno quindi sempre una finalità e un significato, creano una competenza (emotiva), che orienta il soggetto nel relazionarsi agli altri, consentendo anche lo sviluppo di stati d'animo di condivisione, come l'empatia (ivi, pp. 54-56). È interessante come Edgar Morin (2020a, pp. 106-109) ritenga che solo una 'ragione sensibile' possa consentire oggi lo sviluppo di un 'umanesimo rigenerato' che, "riconoscendo l'*Homo complexus*, comprende la necessità di unire ragione e passione [...]. Dobbiamo rinunciare alla riduzione della conoscenza al calcolo e dobbiamo ripudiare la ragione gelida che obbedisce incondizionatamente alla logica del terzo escluso".

Questo significa che il paradigma di riferimento che può essere assunto non è quello dell'opposizione ragione-sentimento, o cognizione-emozione, bensì quello della reciproca implicazione: "i processi cognitivi si sviluppano all'interno e a partire dalle esperienze emozionali e gli stati emotivi agiscono sia come *motivo* sia come *accompagnamento* del comportamento motivato dal bisogno di conservarsi, di sottrarsi al pericolo, o di raggiungere uno scopo" (Galimberti, 2021, p. 44).

Le emozioni e i sentimenti svolgono una funzione fondamentale in quanto costituiscono il tessuto relazionale e la base per la comprensione del contesto, sono ambito di costruzione del sé e delle relazioni sociali così come delle conoscenze, sono una mappa sensoriale per la memoria del soggetto e contribuiscono quindi a tracciare la trama narrativa del sé. In ambito accademico, si enfatizza l'importanza dell'acquisizione di conoscenze e competenze, prescindendo spesso da una collocazione del processo di apprendimento all'interno di un sistema di interazioni complesso, che rimanda all'esperienza dei singoli studenti, e quindi alle motivazioni, desideri, interessi, passioni, ma anche alle loro difficoltà e al bisogno di confronto, di dialogo, di condivisione.

Nella presentazione del progetto StudyCircle, centrato sul *Peer Mentoring*, si sottolinea la scelta di campo che è stata fatta rispetto ad altre pratiche diffuse in ambito educativo, come la *peer education*, il *cooperative learning*, il *coaching*, il *tutoring*: in questo caso, l'enfasi è sulle *life skills*, in quanto abilità trasversali *non solo dell'area cognitiva, ma anche di quella emotiva e socio-relazionale*, qui considerate proprietà emergenti nelle relazioni con gli altri e quindi con modalità comunicative efficaci, che mettono al centro il soggetto, chiamato ad essere co-protagonista nel gruppo, per la costruzione di queste abilità attraverso l'esperienza diretta. Il consolidamento della fiducia in sé, dell'autostima, e l'acquisizione di consapevolezza di sé e della propria personale situazione all'interno di uno spazio

comune con altri vengono messi in primo piano, proprio per sottolineare come le *life skills* di fatto non sono proposte e fatte assimilare da parte di un soggetto o ente esterno, bensì scoperte nell'interazione diretta, quindi frutto di esperienza di confronto, scambio, in un contesto di *community* esperita direttamente. Mi pare di poter affermare che nel progetto realizzato attraverso il *Peer Mentoring* non si lavori semplicemente sull'acquisizione di competenze, piuttosto sul far emergere e strutturare *capabilities* (insieme di opportunità di scegliere e di agire), così come descritte da Martha Nussbaum (2012), in grado di far evolvere la situazione in cui si trova il soggetto. Si tratta di un progetto *trasformativo*, che può acquistare anche una valenza riparativa ed emancipatoria.

A conclusione di queste brevi considerazioni, mi pare interessante sottolineare come il ricorso allo strumento del *Peer Mentoring* acquisti il significato di un 'ossimoro molto efficace'.

Un *mentore* tra pari? Generalmente il *mentore* è definito come colui che è ricco di sapere, di conoscenza e in generale è una *figura adulta*. Il mentore in questo caso è invece un *pari di età*, ma preparato per stabilire un legame, creare una comunicazione volta alla costruzione o ri-costruzione di fiducia in sé, a partire dalla valorizzazione del soggetto e delle sue potenzialità. Si dà valore alla relazione tra coetanei per instaurare fiducia, motivazione, senso di appartenenza ad una comunità, quella degli studenti, che ha una sua forte valenza a partire 'dal basso' con relazioni simmetriche, paritarie, compensative e gratificanti nel presente, per affrontare sfide e difficoltà. C'è bisogno anche di questo all'interno dell'esperienza giovanile, per favorire l'assunzione di responsabilità e il senso di appartenenza ad una comunità.

L'ossimoro – che contiene una contraddizione in essere – si rivela efficace proprio perché opera una forzatura, rompendo uno schema, quello del tradizionale rapporto tra un discente e un mentore, che è vicino, accompagna, ma anche molto lontano, collocato su una relazione asimmetrica, lungo un asse verticale, che definisce sovente anche una linea di potere. Il messaggio – non del tutto esplicito – che si può cogliere è anche quello di avere bisogno di mentori, ma che questi sono poco disponibili, forse lontani, affaccendati in lavori, studi, riunioni con scadenze improrogabili. E allora si può anche tentare di 'abusare' di una qualifica o di una posizione come quella 'nobile' del mentore, per colmare un vuoto, quel silenzio che lascia molti studenti soli, con le proprie paure o ansie da prestazione.

In sostanza, ci sono oggi tutte le condizioni per impostare un processo trasformativo degli ambienti di apprendimento e quindi anche di quello accademico, tradizionalmente chiuso su un'autoreferenzialità e una scarsa traspa-

renza sia verso il territorio sia al suo interno, nei diversi livelli dell'organizzazione, di compiti, funzioni, ambiti decisionali. La linea verticale deve potersi coordinare con una linea orizzontale, sviluppando un sistema di comunicazione che non privilegia un asse rispetto all'altro, ma assume un modello circolare, centrato su flussi comunicativi bidirezionali, che consentano anche la chiara assegnazione di competenze e responsabilità.

L'università verso il futuro? Sicuramente occorre, come si sta facendo in diversi contesti universitari, assumere l'ipotesi di una trasformazione necessaria, per rielaborare anche l'esperienza vissuta durante la pandemia, che ha rivoluzionato il modo di stare in università, di vivere l'esperienza accademica da parte di docenti e studenti. Ma come si vive oggi nella comunità accademica in quanto docenti e studenti? Alla luce della lettura di questo volume, questo pare proprio un interrogativo opportuno, in quanto mette in evidenza che c'è un fronte di ricerca e di sperimentazione decisamente aperto.

Ringraziamenti

Le autrici ringraziano di cuore tutti gli studenti che in questi anni hanno partecipato attivamente al programma di *peer mentoring StudyCircle* in Italia, Ecuador e in Inghilterra e i prossimi che verranno coinvolti.

Grazie per averci ricordato ogni volta che la prima dote che un insegnante dovrebbe avere è l'umanità: la capacità di riconoscere l'altro come persona e il suo potenziale.

Grazie ad amic* e colleg* internazionali che in tutti questi anni ci hanno sostenuto e offerto generosi suggerimenti per migliorare il modello *StudyCircle* e il percorso formativo. Vogliamo in particolar modo ringraziare Sally-Ann Ashton, Sonia Bussu, Marco Calaresu, Giovanni Contini, Giulio Contini, Joaquín Cortés, Sean Creaney, Nicholas Longpré, Catjuscia Manus, Nicoletta Pace, Gianluigi Piu, Manuela Pulina, María del Carmen Quinde Reyes, Ernesta Maria Sichetti, Mattia Giovanni Sichetti, Carmen Veloria.

Un sincero ringraziamento a Caterina Dessole e Salvatore Dore che hanno aiutato gli studenti italiani nella realizzazione grafica del logo *StudyCircle*. Siamo molto grate alla casa editrice FrancoAngeli e a Barbara Ciotola, la quale ci ha fornito con cortesia e professionalità il supporto necessario per la realizzazione di questo progetto editoriale.

Desideriamo ringraziare Vincenzo Cesareo, il quale ci ha accompagnato con premurosa vicinanza nella stesura del volume.

Infine, la nostra profonda gratitudine va a Elena Besozzi per i preziosi consigli sulla scrittura e revisione del libro. Le siamo riconoscenti per l'elaborazione della *Presentazione* del volume e per averci guidato in questo percorso di ricerca.

Anna Bussu e Rina Manuela Contini

Introduzione

di Rina Manuela Contini

Gli attuali cambiamenti sociali e culturali, la crisi pandemica Covid-19, i processi di globalizzazione, la diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione, le migrazioni internazionali, la sempre più stretta interdipendenza economica, politica e culturale fra le varie regioni del pianeta e gli intrecci identitari molteplici e diversificati influenzano il panorama educativo in termini di sfide e di opportunità, ponendo domande specifiche alle istituzioni educative e incentivando nuove riflessioni sulle politiche e pratiche educative per rispondere alle necessità formative di tutti i discenti, per affrontare e superare le disuguaglianze educative e, al contempo, per prevenire la dispersione universitaria (European Commission, 2013; PPMI, 2017; Besozzi, 2017). L'obiettivo di fornire a tutti gli studenti gli strumenti per la realizzazione piena delle proprie potenzialità, per il successo nei mercati del lavoro e per la partecipazione allo sviluppo economico costituisce una priorità nella strategia "Europa 2020" (EU2020) e si definisce come una sfida centrale per il settore della formazione universitaria. "Crescere nella conoscenza" implica non solo la facilitazione di contenuti formativi, ma anche l'apprendimento attivo volto allo sviluppo delle *life skills* dei formandi "per costruire una migliore qualità della vita" e dei contesti sociali e per riconsiderare le relazioni interpersonali" (Ulivieri, 2015, p. 13).

Il volume, attraverso un approccio interdisciplinare psico-socio-educativo, analizza strategie e prassi innovative di *peer mentoring* e affronta il tema delle attuali sfide educative e formative dei sistemi universitari e delle richieste di rinnovamento delle pratiche didattiche per fornire a tutti gli studenti le *skills* necessarie a "un mondo che cambia" (Care et al., 2017; Kember, 2008; Marbach-Ad et al., 2012; European Commission, 2013; Luzzatto, Turri, 2016).

Nel primo capitolo, il tema del *peer mentoring* viene collocato in una più ampia cornice d'analisi:

1) della profonda trasformazione dell'università italiana, legata alla crescente complessità delle società attuali e globalizzate e al potere trasformativo delle nuove tecnologie di comunicazione;

2) della richiesta di ri-concettualizzazione del ruolo dei docenti e dei rapporti studente/studente nella comunità universitaria (Besozzi, 2017) e di riconfigurazione dei processi di insegnamento-apprendimento, in cui gli studenti giocano un ruolo attivo, collaborativo e partecipativo;

3) delle sfide educative connesse alla sempre più visibile diversità culturale, economica, sociale, linguistica e religiosa (Contini, 2017a; 2017b; Contini, Pica-Smith, 2018) e alle forme di disuguaglianze nei percorsi di istruzione terziaria;

4) dei modelli teorici e delle pratiche di coinvolgimento attivo degli studenti (Grimaldi, Landri, 2019; Luzzatto, Turri, 2016; Viteritti, Piccone Stella, Benadusi, 2009; Triventi, Trivellato, 2009; De Rosa, 2018; Prensky, 2001), che vanno dagli approcci focalizzati sull'*empowerment* e l'*agency* degli studenti (Martínez et al., 2017; Ryyänen, Nivala, 2017), a quelli basati su un approccio costruttivista all'educazione (Bruner, 1996; Gray, 1997), a quelli che implicano la giustizia e il cambiamento sociale (Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019; Adams, 2014; Reisch, 2014), oppure ai modelli che portano in campo il concetto di intercultura (Contini, 2017a; Council of Europe, 2008; 2014; Barret, 2012; 2013);

5) dell'esperienza didattica e formativa durante il periodo Covid-19, che ha amplificato le questioni relative: a) alle disuguaglianze educative e formative; b) alla richiesta di promozione delle abilità sociali ed emotive; c) all'uso pedagogico-educativo delle tecnologie digitali; d) al compito della valutazione nella didattica da remoto (Ramella, Rostan, 2020; European Union, 2021).

Nel secondo capitolo, l'esperienza di *StudyCircle Peer Mentoring* (presentata nel capitolo 3) trova una sua puntuale collocazione nella cornice dei modelli teorici e delle pratiche formative alla base del *peer mentoring* quali la *peer education*, il *peer tutoring*, il *cooperative learning*, il *team coaching*, che implicano un approccio costruttivista all'educazione (Bruner, 1996; Gray, 1997) e promuovono le *life skills*. L'approccio costruttivista si fonda sull'attivismo pedagogico di Dewey (1938) e sulla psicologia cognitivista e assume la prospettiva della centralità del soggetto nel processo di costruzione attiva delle conoscenze in un rapporto interattivo tra soggetto e ambiente inteso principalmente come il complesso delle relazioni interpersonali che il soggetto vive e sperimenta. L'apprendimento viene concepito come prodotto dell'attività della mente la quale agisce sugli stimoli che derivano dalla cultura e dall'ambiente selezionandoli, ricombinandoli, ope-

rando scambi comunicativi significativi (Vigotskij, 1978) e creando il proprio sapere.

Il *peer mentoring* è una pratica radicata nell'attivismo pedagogico e nel pragmatismo di Dewey e nel costruttivismo di Piaget, Bruner e Gardner, che pongono l'esperienza del discente al "centro del processo di apprendimento" (Isfol, 2005, p. 7), ed è finalizzata alla costruzione di comunità, all'inclusione, alla prevenzione del *drop-out*, alla promozione dell'equità nei percorsi formativi (Dawson, 2014; Egege, Kutieleh, 2015). È importante evidenziare che se *peer education* e *peer mentoring* sono pratiche riconosciute e adottate nei contesti educativi primari, queste strategie non sono ancora consolidate e sempre supportate da *training* formativi ad hoc per *peer mentors* in ambito universitario, in particolar modo in quello italiano. La *peer education*, utilizzata nei contesti scolastici negli ultimi trent'anni e più recentemente in quelli universitari, è stata promossa con l'obiettivo di favorire le competenze psico-sociali degli studenti, la partecipazione attiva e un clima educativo positivo. Il *cooperative learning* consente l'autogestione democratica della classe, favorisce l'equità e l'uguaglianza delle opportunità, promuove la coesione sociale oltre allo sviluppo cognitivo. In un quadro di profondo cambiamento della formazione universitaria e dei bisogni educativi in un contesto, quello attuale, caratterizzato da trasformazioni sociali e culturali, il *peer tutoring* sta conoscendo un'applicazione sempre più strutturata e formalizzata al fine di migliorare il curriculum, di sostenere gli studenti "nelle fasi di transizione della vita universitaria", di rafforzare la fiducia, l'autostima e i legami sociali nei gruppi dei pari (Arand, 2014). La pratica pedagogico/educativa del *team coaching* è associata al potenziale individuale, in quanto aiuta la persona a ottimizzare le proprie prestazioni e a raggiungere gli obiettivi e, al contempo, valorizza l'efficacia collettiva del gruppo (Othman, Chia, 2014; Peters, Carr, 2013).

Nel terzo capitolo si discute un programma di *StudyCircle Peer Mentoring*, sperimentato in diversi contesti universitari: Italia, Ecuador e Regno Unito (Bussu et al., 2018; Bussu et al., 2019; Bussu et al., 2020; Bussu, Contini, 2020). Lo studio pilota è stato condotto durante il primo e il secondo anno del corso di laurea triennale in Scienze della Comunicazione dell'Università di Sassari in Italia nel 2014/2015. Successivamente è stato implementato in Ecuador (Università di Guayaquil) (Bussu et al., 2016) e nel Regno Unito (Edge Hill University) nel 2016-2017, dove continua a essere utilizzato (Veloria, Bussu, Murray, 2020). Attraverso la rielaborazione del modello delle *Life Skills* (World Health Organization, 1997; 1999) *StudyCircle*, adottando l'approccio costruttivista all'educazione, integra le abilità trasversali delle aree cognitiva, emotiva e socio-relazionale consideran-

do l'individuo come protagonista della costruzione del proprio sapere in un rapporto interattivo con il contesto, la cultura e le relazioni sociali che vive, e assume metodi formativi e pedagogici basati sul *peer mentoring* e sulla pratica del “*peace circle*” (Bussu et al., 2018). La messa a sistema di un percorso *peer to peer* si propone di offrire il supporto relazionale e informativo alle matricole nella delicata fase del passaggio da un livello scolastico all'altro, di promuovere il benessere, di orientare gli studenti verso una diversa organizzazione nello studio, di offrire aiuto nella pianificazione del percorso universitario e nella preparazione degli esami, ma anche di rafforzare le competenze sociali ed emotive ai fini della costruzione di comunità. Altri obiettivi sono l'elaborazione di un modello educativo e formativo condiviso in grado di migliorare le *life skills* degli studenti e di promuovere il loro *empowerment*, mediante l'esplorazione e la sistematizzazione di strategie educative innovative per il coinvolgimento attivo degli studenti e la sensibilizzazione dei docenti sul ruolo fondamentale della valorizzazione delle competenze trasversali e delle intelligenze multiple dei formandi.

Nel quarto capitolo, attraverso la discussione delle strategie sia sperimentate nell'ambito di *StudyCircle Peer Mentoring project* sia elaborate in altre esperienze internazionali innovative, ci si focalizza sulle buone prassi per la pianificazione e l'attuazione di un programma di *peer mentoring* nel contesto universitario, nello specifico sulle esigenze formative di *peer mentors* e *mentees*, sulla progettazione del *training* formativo e implementazione del *peer mentoring*, sul ruolo del formatore e dei *peer mentors*, sulle metodologie didattiche, sulla valutazione dell'impatto e *follow up*.

Attraverso queste riflessioni e la discussione di strategie e buone pratiche di *peer mentoring* in contesti universitari, il volume offre un contributo ad accademici, professionisti, formatori e docenti, che intendano affrontare le sfide poste dalla necessità di cambiamento delle metodologie e delle strategie didattiche e più in generale di rinnovamento della comunità universitaria di riferimento.

1. La società della conoscenza e le nuove sfide della formazione universitaria

di *Rina Manuela Contini*

Introduzione

La questione dell'istruzione universitaria e della formazione di qualità si colloca al cuore delle politiche educative e pubbliche e costituisce uno degli obiettivi centrali della strategia "Europa 2020". La "società della conoscenza" mette a tema il successo formativo, l'alta qualificazione personale, il coinvolgimento attivo degli studenti, la coltivazione delle competenze e la valorizzazione del capitale umano per promuovere l'innovazione e una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva (Commissione Europea, 2010). I sistemi educativi sono posti di fronte alla sfida di fornire agli studenti le conoscenze e le competenze necessarie per affrontare i complessi problemi globali come la crescita della popolazione, i cambiamenti climatici, l'aumento delle disuguaglianze legate alle differenze sociali e culturali, la coesione sociale. In un contesto di forte incremento della competitività nei mercati del lavoro contemporanei, diventa centrale la revisione critica delle strategie educative accademiche al fine di favorire il successo formativo degli studenti, di promuovere le *life skills* dei formandi, di ridurre le disuguaglianze e di colmare il *gap* educativo in relazione alle aspettative del mondo del lavoro.

In un tale quadro, il capitolo approfondisce il tema dell'efficacia del sistema di istruzione terziaria e affronta le problematiche del rinnovamento delle prassi didattiche universitarie (Kember, 2008; Marbach-Ad et al., 2012; European Commission, 2013; Luzzatto, Turri, 2016), attraverso l'analisi di diverse questioni:

1) trasformazione del ruolo dei docenti, degli ambienti di apprendimento e delle relazioni all'interno dell'intera comunità universitaria (Besozzi, 2017), con particolare riferimento ai temi della promozione delle *life skills* e dell'esigenza di rinnovamento dei contenuti di apprendimento e delle me-

odologie per incontrare, interessare e motivare le nuove generazioni di studenti, definiti da Prensky (2001) “nativi digitali” e per consentire loro di “appropriarsi dei saperi in modo creativo, competente e innovativo” (Manfredi, 2019, p. 25);

2) prevenzione delle disuguaglianze e dell’abbandono nei percorsi di istruzione terziaria (Grimaldi, Landri, 2019; Besozzi, 2017; Barone, Ruggera, 2015; Moscati, 2013; Viterritti, Piccone Stella, Benadusi, 2009; Triventi, Trivellato, 2009), con particolare attenzione all’integrazione accademica (Bussu et al., 2018), all’*empowerment* degli studenti (Martínez et al., 2017), all’equità, alla giustizia sociale e alla valorizzazione della diversità nei percorsi formativi (Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019; Contini, Pica-Smith 2017; 2018; Contini, 2017a; Giroux, 2011; 2018; Gorski, 2008);

3) analisi della relazione tra didattica e nuove tecnologie digitali, resa urgente dalla attuale crisi pandemica Covid-19 (European Union, 2021).

1.1 Complessità sociale e formazione

L’istituzione universitaria si trova ad affrontare la sfida di soddisfare le esigenze formative degli studenti e di fornire loro le competenze richieste dal mondo del lavoro. In particolare, alla didattica universitaria viene richiesto di trasformarsi e di adeguarsi alle mutate condizioni del contesto sociale, economico e tecnologico (società globalizzata, tecnologica e multicultural), con un diretto riferimento al rinnovamento delle pratiche didattiche (per lo più di tipo trasmissivo), attraverso una valorizzazione della centralità dello studente, “intesa come costruzione del percorso di insegnamento e di apprendimento intorno alla necessità di stimolare e favorire il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento” (Luzzatto, Turri, 2016, p. 596).

L’attuale sfida dell’università di traghettare i saperi e le competenze rendendoli fruibili ai giovani, che vivono immersi in una articolata e complessa rete di interconnessioni e di informazioni processate con estrema fluidità e rapidità (Manfredi, 2019), richiede la revisione delle modalità di organizzazione e di trasferimento dei saperi e la ridefinizione dei percorsi di insegnamento-apprendimento in vista di una maggiore *agency* o ‘agentività’ degli studenti, ossia della capacità di influenzare le proprie azioni e il corso degli eventi (Bandura, 2006). L’agentività è la capacità della persona di far accadere gli eventi in quanto ha la consapevolezza di poter agire sui fattori che li producono – gli elementi interni a ciascun individuo (ad es. cognitivi, affettivi) e l’ambiente – che interagiscono e si influenzano reci-

procamente (Bandura, 2006). La consapevolezza che le proprie azioni contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi prefissati incide, a sua volta, sul funzionamento psico-sociale e sui meccanismi di agentività personale.

Alla luce del profondo cambiamento in atto dei processi di apprendimento, quindi dei modi di acquisire ed elaborare saperi e conoscenze, si tratta di introdurre nuove forme di comunicazione e di interazione tra studenti e docenti, anche attraverso l'utilizzo di strategie innovative della didattica e, al tempo stesso, di nuovi codici e nuovi linguaggi legati al mondo digitale (Lim, aule virtuali, Mooc, video game, librerie digitali, piattaforme *e-learning*, laboratori didattico-digitali) (De Rosa, 2018; Manfredi, 2019).

Il dibattito sulla qualità della formazione universitaria va inquadrato nella esigenza di adattarla alla crescente complessità sociale legata alla globalizzazione, alla diffusione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Ceruti, 2017; De Rosa, 2018; Moscati, 2013) e alla crescita della diversità, dovuta alle migrazioni internazionali ma anche a “gruppi storicamente consolidati e svantaggiati e da popolazioni che rivendicano i propri diritti” (Taylor, 2016, p. vii, citato anche in Contini, 2017a, p. 18). Ambrosini (2014) evidenzia che l'introduzione del nuovo concetto “diversità” nell'analisi delle società attuali ha la funzione di unire le diversità legate alle minoranze religiose interne, all'età, ad altre condizioni biografiche con quelle relative all'appartenenza a minoranze etniche. La diversità, sempre più visibile nelle società complesse e globalizzate, porta un cambiamento concettuale evidenziato dalla domanda “come vivere *nella* diversità” (Antonsich, 2014; Antonsich, Matejskova, 2015), che indica come la diversità non si riferisce solo alle minoranze, ma potrebbe riguardare l'intera società (Antonisch, 2015; Contini, 2017a).

In un contesto caratterizzato da dinamiche globali, che attraversano le dimensioni locali e i legami comunitari, le comunicazioni dipendono da scelte individuali, familiari, sociali, politiche e sempre meno dalla distanza spaziale. L'ampliamento delle interazioni e delle comunicazioni fra persone culturalmente diverse si riflette sui meccanismi di formazione delle identità, che si strutturano in maniera composita, fluida e dinamica attraverso la messa in relazione di diversi ambiti, territoriali, culturali, religiosi, nazionali, sopranazionali (Stephan, Stephan, 2000; Ashmore et al., 2004; Mancini, 2006; Valtolina, 2006; Contini, 2012) e mediante la negoziazione delle dimensioni temporali, spaziali, simboliche, collettive e personali le quali si intrecciano in maniera singolare (Ceruti, 2017). Inoltre, le nuove tecnologie della comunicazione modificano i processi di gestione e di trasferimento della conoscenza, richiedendo pertanto una trasformazione del ruolo/funzione docente.

L'interconnessione e l'interdipendenza di comunicazioni, relazioni, spazi e tempi incide sullo sviluppo cognitivo ed emotivo dei formandi. La moltiplicazione e la diversificazione delle opportunità di acquisizione delle conoscenze e l'esposizione a una molteplicità di culture diverse li rende al tempo stesso sempre più "globalizzati", "interdipendenti", "diversi", ma anche più "isolati" (Ivi, 15). Ma, soprattutto, la frammentazione dell'acquisizione di informazioni e conoscenze impone un ripensamento sulla finalità e sulla funzione del sistema di istruzione e di formazione e pone la questione dello sviluppo della capacità di unificare, ricomporre e dare senso alle esperienze e alle informazioni per la costruzione del sapere. All'interno di uno scenario dell'istruzione che sta profondamente cambiando, la funzione dell'università si delinea sempre più nei termini della formazione di persone capaci di "imparare ad imparare continuamente" e di orientarsi nel "tempo della complessità" (Ibid.), sviluppando la capacità di intrecciare i diversi saperi, di creare mappe cognitive che permettano ai giovani di valutare, usare, scegliere nella marea di informazioni con cui vengono in contatto.

La sfida educativa dell'"era planetaria" e della "globalità" (Morin, 2020b, p. 6) si definisce, quindi, nei termini della creazione di contesti formativi innovativi in cui studiare i problemi e gli oggetti con ottiche multidisciplinari e interdisciplinari al fine di promuovere la capacità di elaborare connessioni fra le conoscenze e i saperi.

La riforma dell'educazione/formazione ruota attorno alla "riforma di pensiero" (Ivi, p. 1), ossia alla promozione di un pensiero capace di andare oltre l'approccio riduzionista che spezza le correlazioni, un pensiero, cioè, in grado di inserire i problemi particolari nel loro più ampio contesto, di cogliere le inter-retroazioni fra il tutto e le parti e tra il micro e macro, di vedere la multidimensionalità e la complessità delle entità e dei problemi (Contini, 2006; 2019). La sfida dell'educazione/formazione consiste nello sviluppo di un'intelligenza capace di rispondere alla complessità delle questioni del globale, ai problemi multidimensionali, sistemici e interconnessi (Morin, 2020). I due concetti "insegnamento" inteso come "arte o azione di trasmettere conoscenze a un allievo in modo che egli le comprenda o le assimili" (Ivi, p. 3) ed "educazione" ossia "messa in opera dei mezzi atti ad assicurare la formazione e lo sviluppo di un essere umano" (Le Robert, cit. in Ivi, p. 3), convergono verso l'idea di "insegnamento educativo", la cui missione è di trasmettere una cultura come attitudine al pensiero aperto e libero che aiuta a vivere. Per Hebert Simon (1995), la mente umana è "*general problem setting and solving*" e l'organizzazione delle conoscenze e la

loro problematizzazione si rivelano essere un'attitudine generale della mente, che si sviluppa attraverso strategie educative mirate ed efficaci.

Le istituzioni universitarie si trovano, quindi, di fronte alla richiesta di riqualificazione e di rinnovamento delle pratiche didattiche e dei contesti di apprendimento per rispondere ai bisogni educativi delle nuove generazioni. L'impatto della "società della conoscenza" ha reso obsolete molte restrizioni di accesso alla cultura, orientando l'università verso nuovi compiti. A cambiare il mercato della formazione universitaria contribuiscono i *Massive Open Online Courses* (MOOCs), una nuova modalità di formazione a distanza e di apprendimento *on-line* (Kovanović et al., 2015, in De Rosa, 2018). La caratteristica costitutiva dei corsi aperti con caratteristiche *massive* (MOOC) – il potenziale di scalabilità, ossia "la fruibilità da un numero indefinito di potenziali studenti" (Silari, 2019, p. 4) – si pone in linea sia con la richiesta di "democratizzazione" della formazione terziaria sia con l'orientamento al rinnovamento della didattica in correlazione alle esigenze del mercato del lavoro e della società complessa e globale (De Rosa, 2018; Koller, Ng, 2012; Bull, 2013; Siemens, 2013; De Rosa, Reda, 2014). Resta comunque aperta la questione dell'omogeneità degli standard di qualità dell'apprendimento nei MOOC (Grimmelmann, 2014; Reeves, Hedberg, 2014; Reeves, Bonk, 2015). La virtualizzazione dei processi, conseguente all'affermazione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, costituisce l'origine comune all'apprendimento MOOC e all'approccio della classe capovolta (*flipped classroom*) (Brooks, 2012). Sia i MOOC sia la *flipped classroom* usufruiscono delle possibilità offerte dalle nuove tecnologie e prevedono una "emancipazione dei processi educativi" e una autonomia tra metodi e contenuti formativi (De Rosa, 2018, p. 235). In tal senso, l'utilizzo combinato di *flipped classroom* e di MOOC può rappresentare una "nuova modalità di *blended learning*" (Ibid.). In un tale quadro, assume sempre più rilievo la richiesta di revisione dei modelli di trasmissione dei saperi e di ricontestualizzazione del ruolo del docente in ambiente virtuale, nei termini di pratiche partecipative di insegnamento e di *agency* dei formandi (Badura, 1995; 2004).

1.2 Disuguaglianze, diversità e modelli educativi

Il persistere così come l'emergere di nuove forme di disuguaglianze, legate anche all'impatto dell'emergenza Covid-19 (European Union, 2021; OECD, 2020a; Darling-Hammond, 2020; Darling-Hammond et al., 2020), nei percorsi di formazione universitaria, la questione del *drop-out* e del ri-

tardo nel conseguimento della laurea, porta l'attenzione sulla questione delle pari opportunità.

Il tema del successo formativo di tutti gli studenti e della qualità dei sistemi di istruzione e di formazione si colloca ampiamente nel quadro dell'attenzione prestata, in sede europea, alla *lifelong education* e alla valorizzazione del potenziale di capitale umano per affrontare le sfide poste da una società sempre più globalizzata e competitiva. In uno scenario europeo di rischio di impoverimento del capitale umano e di esclusione delle giovani generazioni dal mercato del lavoro (Besozzi, 2017; Lenzi, 2004; Barbieri, 2000), l'Agenda Europa 2020 pone tra gli obiettivi strategici quello di “diventare l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo” (Commissione Europea, 2010), come requisito dello sviluppo economico e democratico, della crescita sostenibile e della promozione di coesione sociale. Tra le finalità dell'EU2020 emerge l'espansione dell'istruzione a tutti i livelli in Europa. Secondo i dati Eurostat, nel 2020 il 41% della popolazione europea compresa tra i 25 e i 34 anni ha completato la formazione terziaria. L'UE si pone l'obiettivo di raggiungere la quota del 45% entro il 2030 (Eurostat, 2021). Tuttavia, si rileva una netta differenza tra i paesi europei. Se undici stati membri – Belgio, Danimarca, Irlanda (58%), Spagna, Francia, Cipro (58%), Lituania (56%), Lussemburgo (61%), Paesi Bassi (52%), Slovenia e Svezia – hanno già raggiunto nel 2020 l'obiettivo a livello UE per il 2030, si registrano quote decisamente al di sotto del traguardo del 45% di laureati delle persone tra 25 e 34 anni per Romania (25%), Italia (29%), Ungheria (31%), Bulgaria e Repubblica Ceca (entrambe al 33%) (Eurostat, 2021).

Declinando il tema del successo formativo nel contesto del sistema universitario italiano, l'università in Italia oggi si presenta più fragile rispetto ai sistemi universitari occidentali “in termini di flussi finanziari, di studenti, docenti, borse di studio, dottorati” (Viesti, 2016; cit. in Cerosimo, Licursi, p. 647), evidenziando anche una consistente percentuale di studenti fuoricorso (Aina et al., 2015; Triventi, 2015) e un valore quasi doppio rispetto alla media OCSE nel tasso di abbandono degli studi. I dati Eurostat (2021) mostrano che nel 2020 l'Italia con il 29% di giovani che ha completato l'istruzione universitaria è penultima tra i paesi europei per la quota di laureati tra i 25 e i 34 anni ed è ancora molto distante dal raggiungere l'obiettivo del 45% di laureati che Bruxelles ha stabilito per il 2030.

Emerge l'importanza di riflettere sul caso italiano, in quanto presenta alti tassi di abbandono, bassi tassi di laurea e il ritardo nel conseguimento della laurea, che sono fattori centrali nell'analisi dell'istruzione terziaria in molti paesi europei e anche indicatori di una poca efficienza del sistema

universitario (D’Hombres, 2007; Bennet, 2003; Di Pietro, Cutillo, 2008; Heublein, 2014; Bussu et al., 2019). Al fine di comprendere quali fattori influenzano i processi decisionali degli studenti vengono utilizzate una serie di prospettive che considerano elementi inerenti al *background* socio-economico della famiglia, il genere e l’appartenenza a gruppi etnici (si vedano: Cingano, Cipollone, 2007; Aikens, Barbarin, 2008; Triventi, Trivellato, 2009; Belloc et al., 2011; Thiele et al., 2016; Bussu et al., 2019). Altrettanto rilevanti risultano i fattori legati alla qualità dell’istruzione terziaria e all’idoneità delle istituzioni a rispondere ai bisogni educativi dei singoli studenti (si vedano: Leveson et al., 2013; Zotti, 2015; Raponi et al., 2016; Bowles, Brindle, 2017 cit. in Bussu et al., 2019). Piazza e Rizzari (2020b) mettono in evidenza la questione del *gap* tra formazione universitaria e mercato del lavoro caratterizzato dalla digitalizzazione. Anche la qualità dell’insegnamento incide sulla propensione degli studenti all’abbandono (Johnes, McNabb, 2004; Hanushek, Rivkin, 2006; Choi, Rhee, 2014; Kemran, 2016; Bussu et al., 2019). Le ricerche di Tinto (1975; 1997) legano la carriera e la permanenza degli studenti al coinvolgimento attivo nella comunità accademica, orientando il discorso sulla efficacia dell’adozione di strategie e strumenti adeguati a promuovere il benessere complessivo e la costruzione di coesione comunitaria e di un clima accademico positivo sin dal primo anno di università (De Angelis et al. 2016; Cerosimo, Licursi, 2016; Flanagan, Clark, 2009; Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019). In quest’ottica, la promozione di valori quali la responsabilità, la relazionalità, il rispetto (Zehr, 1997; Veloria, Bussu, Murray, 2020) diventano strumenti per costruire climi formativi positivi e il benessere generale. Tali strategie implicano un cambio di paradigma che va oltre i curricula tradizionali e i quadri prescrittivi e riproduttivi, si incentra su un confronto diretto con l’ineguaglianza/disuguaglianza e la giustizia e utilizza approcci pro-justizia e pro-equità (Bussu, Contini, 2020; Veloria, Bussu, Murray, 2020).

In un tale quadro, la questione della uguaglianza delle opportunità di fronte all’istruzione/formazione e della differenza di accesso alle risorse sociali, materiali e simboliche (Besozzi, 2017), si lega al tema della elaborazione di nuovi modelli educativi in grado di rispondere alle esigenze di una popolazione studentesca sempre più diversa dal punto di vista economico, sociale, culturale, religioso e linguistico (Contini, 2017a; Contini, Pica-Smith, 2018). In base al contesto politico, socio-economico e culturale, emergono differenti filoni di letteratura.

a) Approcci basati sul *framework* interculturale. Il modello interculturale viene promosso nei documenti europei come nuova forma di *governance*

della diversità basata sul riconoscimento della pari dignità e sul dialogo tra culture (Council of Europe, 2008; 2014; Barret, 2012; 2013). Il documento *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008) individua nel dialogo interculturale lo strumento per raggiungere un equilibrio tra valorizzazione della diversità e rafforzamento della coesione sociale (Contini, 2017a). Le istituzioni educative costituiscono il luogo privilegiato per lo sviluppo della competenza interculturale, ossia della capacità di costruire relazioni e legami sociali positivi e improntati al rispetto reciproco tra persone con *background* culturali differenti (Council of Europe, 2014). L'analisi del contesto socio-politico dei modelli e delle politiche di risposta alle disuguaglianze nei processi formativi risulta fondamentale per realizzare un approccio educativo capace di sfidare effettivamente le disuguaglianze e l'ingiustizia e l'"ineguale distribuzione del potere e dei privilegi" (Gorski, 2008, p. 515). Nel volume *Il Paradigma interculturale. Questioni e declinazioni educative*, Contini (2017a; si vedano inoltre Contini, 2017b; Contini, Pica-Smith, 2018; Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019, Cap. 1; Bus-su, Contini, 2021) analizza la declinazione educativa del modello interculturale elaborato nel contesto europeo – promosso come modalità di risposta alla domanda come “vivere nella diversità” (Antonsich, 2014; 2015) – nell'ambito delle politiche di integrazione civica (Joppke, 2007; Ambrosini, 2017), della ideologia neo-liberale (Dean, 1999; cit. in Joppke, 2007) e della letteratura sui concetti foucauldiani “*power and disciplining*” e sulla nozione di “*governmentality*” (Dean, 1999, cit. in Joppke, 2007; Ambrosini, 2014; 2017). L'interculturalismo – che in Europa (Council of Europe, 2008) viene promosso come modello alternativo ad un “dichiarato” fallimento del multiculturalismo (Vertovec, Wessendorf, 2010; Merkel, 2010; Cameron, 2011; Sarkozy, 2011) – si definisce come sistema di politiche per la *governance* della diversità, finalizzate a promuovere lo scambio e l'interazione tra culture differenti per la costruzione di comunità (Zapata-Barrero, 2015; Contini, 2017b). La richiesta di *governmentality* e la necessità di rafforzamento della coesione sociale sembrano accomunare sia le politiche di integrazione civica attuate dai paesi europei sia la promozione dell'interculturalismo da parte delle istituzioni europee (Contini, 2017a). La declinazione educativa del paradigma interculturale e le politiche di integrazione civica sembrano perseguire lo stesso obiettivo di ottenere la coesione sociale, il primo con gli strumenti e il linguaggio dell'educazione e della pedagogia, il secondo con i mezzi della politica (Contini, Pica-Smith, 2017), senza affrontare la questione del cambiamento sociale verso una maggiore equità.

Al fine di irrobustire la dimensione della giustizia sociale e del superamento delle disuguaglianze in educazione, Pica-Smtih, Contini e Veloria (2019) pongono in dialogo differenti corpi di letteratura – giustizia sociale e intercultura – e sostengono un *frayerwork* educativo che prenda forma attraverso la sintesi dei nuclei fondanti l’intercultura (capacità di dialogo, scambio e rispetto reciproco tra persone con *background* culturali diversi e costruzione di coesione sociale) e la giustizia sociale (capacità di trasformazione e di cambiamento in contesti scolastici e sociali caratterizzati da una istituzionalizzata disparità di potere e di privilegi) e che sia finalizzata a promuovere maggiore equità nelle istituzioni educative e a formare giovani in grado di realizzare il cambiamento sociale.

b) Approcci che formulano modelli che portano in campo la giustizia e il cambiamento sociale (Pica-Smith, Contini, Veloria, 2019; Adams, Bell, Griffin, 1997; Adams, 2014; Reisch, 2014) e che elaborano modelli educativi e metodologie didattiche incentrate sull’*empowerment* dei giovani come agenti di cambiamento e di trasformazione della comunità, attraverso lo sviluppo delle dimensioni di crescita educativa ed emancipativa e di benessere personale e relazionale (Martínez et al., 2017; Bacque, Biewener, 2013; Rynänen, Nivala, 2017; Westheimer, Kahne, 2004).

c) Modelli teorici e pratiche formative che implicano un approccio socio-costruttivista all’educazione (Bruner, 1996; Gray, 1997) e che sono alla base del *peer mentoring* e sono finalizzate alla promozione delle competenze trasversali, dell’interazione sociale e della partecipazione attiva. Il socio-costruttivismo concepisce la mente come costitutivamente sociale in quanto costruisce il sapere attraverso le negoziazioni di significato e l’interazione sociale. In tale ottica l’individuo viene concepito come attore capace di scelta e di responsabilità nella relazione con gli altri e le qualità dell’individuo emergono attraverso scambi all’interno della comunità. Il modello costruttivista dell’apprendimento (Gray, 1997), radicandosi nella interazione sociale e nel coinvolgimento degli studenti in un dialogo attivo (Bruner, 1996), adotta metodi educativi e formativi attivi che incoraggiano l’inchiesta (Haber-Curran, Tillapaugh, 2014), mirano a stimolare l’indipendenza degli studenti (Dyson, 2010), favoriscono il pensiero critico e facilitano le abilità per la vita (Bussu, Contini, 2020). In particolare, l’approccio socio-costruttivista utilizza pratiche pedagogiche e formative inclusive, quali il *peer mentoring*, e sono finalizzati a sviluppare le *life skills* e a favorire il benessere e lo scambio relazionale (Veloria, Bussu, Murray, 2020; Vaandering, 2010).

1.3 Esperienza didattica/formativa e tecnologie digitali durante e dopo il Covid-19

La questione dell'equità in educazione/formazione, l'importanza cruciale del rinnovamento della didattica e la centralità del tema della relazione tra pratiche didattiche e nuove tecnologie digitali sono state messe particolarmente in evidenza dalla attuale crisi pandemica. L'esperienza didattica e formativa nel periodo Covid-19 ha reso urgenti sia la richiesta di affrontare le disuguaglianze nell'accesso alla formazione sia la domanda sull'uso efficace delle nuove piattaforme tecnologiche, accelerando la riflessione sulla adeguata formazione dei docenti nella pedagogia e didattica digitale e sul tema della strutturazione di un piano nazionale per il digitale (Ramella, Rostan, 2020, p. V). L'accesso pieno alla formazione e a una "buona qualità delle attrezzature e delle infrastrutture digitali", l'attenzione alla "sicurezza digitale durante l'apprendimento online", l'elaborazione di un "piano di formazione digitale", la promozione e attenzione ai "bisogni di benessere degli studenti e docenti" risultano fondamentali per garantire una effettiva partecipazione alla didattica mista o da remoto (European Union, 2021, p. 4-5). Una delle conseguenze della esperienza di didattica durante il periodo Covid è la spinta a "far maturare e consolidare le 'buone pratiche' di innovazione didattica già presenti nelle aule universitarie" (Ramella, Rostan, 2020, p. V), arricchendo la didattica in presenza con modalità più interattive e collaborative. Nel Rapporto *What did we learn from schooling practices during the COVID-19 lockdown?* (European Union, 2021) si sottolinea come la pandemia Covid-19 abbia messo in luce i temi dell'adeguatezza delle istituzioni universitarie a produrre profili di studenti in grado di identificare e realizzare i propri obiettivi educativi e della implementazione di pratiche di valutazione e di formazione progettate con l'obiettivo del successo formativo per l'intera popolazione studentesca. Nello specifico, il Rapporto (European Union, 2021) rimarca come la chiusura delle scuole e delle università durante la crisi Covid-19 abbia amplificato le problematiche esistenti e abbia sollevato nuove preoccupazioni relative: 1) alla parità di accesso all'istruzione e alla formazione; 2) allo sviluppo delle abilità sociali ed emotive e alla formazione delle abilità di auto-regolazione (*self-regulation*) degli studenti; 3) alla promozione delle abilità dei docenti nell'uso pedagogico delle tecnologie digitali; 4) al compito complesso della valutazione.

1.3.1 Parità di accesso all'istruzione e alla formazione

L'esperienza della formazione durante la pandemia mostra la multidimensionalità dell'accentuazione delle disuguaglianze con la formazione a distanza. L'esclusione digitale associata al divario formativo come effetto dello stato socio-economico già presente prima della crisi del Covid-19 (OECD, 2019, in European Union, 2021) si traduce in un aumento delle disuguaglianze esistenti (Darling-Hammond et al., 2020; Di Pietro et al., 2020, Blasko, Schnepf, 2020) che colpisce in maniera sproporzionata gli studenti provenienti da gruppi vulnerabili (OECD, 2020a). Nelle famiglie socio-economicamente svantaggiate la mancanza di accesso a dispositivi digitali, spesso legata anche alla necessità di condivisione dei dispositivi con altri membri della famiglia, tende ad associarsi a una larghezza di banda limitata oppure alla mancanza di un ambiente di apprendimento adeguato (European Union, 2021).

1.3.2 Sviluppo delle abilità sociali ed emotive

La formazione a distanza presenta dei limiti nell'abilitare la dimensione relazionale e sociale del processo educativo. Lo sviluppo delle abilità sociali degli studenti è più impegnativo durante la formazione a distanza e non può essere trascurato poiché è fondamentale per garantire il benessere insieme ai risultati accademici. Per trarre vantaggio dalla formazione a distanza e per partecipare pienamente alle attività formative, gli studenti hanno bisogno di competenze sia digitali sia sociali ed emotive, come "flessibilità, adattabilità, pazienza ed empatia" (European Union, 2021, p. 16). L'auto-regolazione è una competenza che può aiutare gli studenti nella formazione di successo anche nella didattica a distanza. La maggiore libertà e autonomia di decidere sul proprio processo di apprendimento rende i discenti responsabili del processo formativo e implica lo sviluppo di abilità di auto-regolazione. Il tutoraggio attraverso incontri può aiutare tutti gli studenti, in particolare quelli meno motivati, a definire i loro piani di lavoro individuali e apprendere come autoregolarsi (European Union, 2021). Le sessioni di apprendimento digitale sincrono in piccoli gruppi consentono a docenti e studenti una comunicazione partecipata e uno scambio attivo di informazioni.

1.3.3 Uso didattico delle tecnologie digitali

La formazione a distanza va oltre l'uso di tecnologie digitali e richiede altri elementi come pedagogie innovative e competenze digitali. Si rende evidente l'esigenza, già sostenuta dalla Commissione Europea prima dell'emergenza pandemica, di incoraggiare l'auto-riflessione e l'autovalutazione all'interno delle organizzazioni formative e di sviluppare le competenze dei docenti non solo nell'uso didattico delle tecnologie digitali, ma anche nell'affrontare contesti sociali delicati, che implica la consapevolezza degli aspetti sociali, emotivi e affettivi della formazione basata sulla tecnologia digitale (Williamson et al., 2020, cit. in European Union, 2021, p. 14) Inoltre, l'assistenza informatica e la presenza di un team IT, l'organizzazione della collaborazione tra pari e lo scambio di esperienze tra docenti, ma anche tra studenti, svolge una funzione importante nella formazione a distanza, risponde alle esigenze di benessere generale e gioca un ruolo nel mitigare lo *stress* dei docenti e nell'evitare il *burnout*. Infine, la condivisione di buone prassi formative digitali, sperimentate e valutate nella loro efficacia, può svolgere un ruolo chiave nel sostenere l'innovazione pedagogica per realizzare la transizione verso la formazione a distanza. Il *networking* tra docenti ed esperti di pedagogia e di psicologia sociale risulta essere una strategia vincente per sviluppare capacità tecniche e competenze pedagogiche necessarie per integrare efficacemente i dispositivi digitali nella formazione (OECD, 2020b, cit. in European Union, 2021, p. 14).

1.3.4. Valutazione

La valutazione dei progressi degli studenti, anche durante l'apprendimento *online*, risulta fondamentale al fine di prevenire ulteriori disuguaglianze (König et al., 2020; European Union, 2021). È cambiato il modo di valutare gli studenti, pur rimanendo confermati i tre obiettivi della valutazione: “le conoscenze acquisite”, “aiutare a raggiungere obiettivi o competenze” e “sommare i risultati dell'apprendimento” (Gallardo-Cordova, 2020, cit. in European Union, 2021, p. 16). Si pone la sfida di ripensare i metodi di valutazione in mancanza dell'immediatezza del *feedback*, per monitorare *online* la progressione dell'apprendimento, motivando gli studenti e sostenendo la gestione dei loro stati emotivi (Hooda e Rana, 2020, cit. in European Union, 2021, p. 17).