

Anna Bussu, Rina Manuela Contini

PEER MENTORING UNIVERSITARIO

Generare legami sociali
e competenze trasversali



SOCIOLOGIA
PER
LA PERSONA

FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



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

Copyright © 2021 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 implementazione di un progetto di peer mentoring in contesti universitari , di <i>Anna Bussu</i>	»	70
Introduzione	»	70
4.1 Progettare il <i>peer mentoring</i> nel contesto universitario	»	71
4.2 Esigenze formative dei <i>peer mentors</i>	»	72
4.3 La Progettazione del training formativo e implementazione 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 <i>Rina Manuela Contini</i>	»	89
Bibliografia di riferimento	»	93
Appendice , di <i>Anna Bussu e Rina Manuela Contini</i>	»	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-