

“L’Università (de)situata” nei contesti di apprendimento dei servizi alla persona: una proposta di didattica innovativa

ELISABETTA MUSI (0000-0003-0484-5679)

Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale - Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza

Corresponding author: elisabetta.musi@unicatt.it

Abstract. The article presents an innovative teaching experience that brought Education Science students into the settings of a Family Support Center, a Prison, and a Hospice, where lessons of Family Pedagogy were held. The experiment aimed to give substance to an idea of knowledge not as the assimilation of «the reports of studies made by others» (Dewey) but as an intersubjective, contextual, and dynamic construction, subject to uninterrupted structuring, deconstruction, and restructuring.

Keywords. Family - Experience - Experimental teaching - Learning contexts

1. In ascolto dell’esperienza viva

La «pedagogia attiva» che insegniamo ai nostri studenti offre stimoli di rilettura critica anche del modo di intendere la didattica universitaria, che sempre più deve prendere le distanze da una logica trasmissiva del sapere a favore di una concezione co-costruita degli apprendimenti, in cui la teoria verifichi la propria efficacia sottoponendosi al vaglio dell’esperienza, così che l’esercizio della riflessività e del pensiero critico possano produrre contro-narrazioni rispetto a quelle dominanti, ponendosi in dialogo coi contesti (Schön, 1993), evocati a lezione ma assai poco frequentati da studenti e docenti *insieme*. Una maggiore interazione con l’esperienza, verso la quale le Facoltà umanistiche tradizionali (“in presenza”) si stanno orientando – ad esempio con tirocini e laboratori – rende più efficacemente conseguibile l’auspicio espresso da J. Dewey, secondo il quale l’offerta formativa: «ha per sua funzione l’organizzazione in un modo più conscio e completo delle risorse e dei metodi e dei materiali. Quelli sono usati in maniera più inconscia e non ragionata all’esterno» (Dewey, 1899 pp. 65-66).

Le forme attraverso le quali prevalentemente insegniamo non sembrano abilitare adeguatamente le/i future/i professioniste/i dell’educazione ad affrontare la complessità e a legittimarsi a promuovere cambiamenti, piuttosto paiono indurli ad adattarsi all’esistente, a conoscerne le dinamiche per garantirne la replicazione (Biesta, 2009). Ma l’apprendimento non è indifferente al contesto in cui si realizza, riceve rinforzi e conferme quando è continuamente messo alla prova, quando si misura con l’imprevisto, quando è frutto di speri-

mentazioni che sollecitano il pensiero e l'azione, dando origine a reazioni che producono comprensioni inedite e permettono di scoprire le risorse o le difficoltà di *sé-in-relazione*.

Diversamente, si rischia di cadere nell'autoreferenzialità e nella dicotomizzazione teoria-pratica, dal momento che, come scrive sempre Dewey: «c'è una tendenza della scuola a diventare un'istituzione isolata» (Dewey, 1899, p. 70). Si viene così a creare una pericolosa distanza tra educazione formale ed informale, tra vita universitaria e vita sociale, tra attività puramente intellettuale ed esperienza. La scuola, invece, e precisamente l'Università, dovrebbe essere un luogo in cui l'esperienza non è separata dal puro apprendimento, ma si consolida attraverso esso. «C'è costantemente il pericolo che il materiale dell'istruzione formale sia un mero argomento scolastico, astratto dal contenuto dell'esperienza della vita» (Dewey, 2000, p. 11).

Si tratta di una deriva che studenti e studentesse colgono appieno e in assenza di un investimento significativo sull'esperienza si riversano sulle università telematiche, in cui l'esperienza pare sparita del tutto. In fondo queste università "desituate" hanno portato a compimento un processo che è avviato da tempo: «L'educazione diretta e formale tende a staccarsi dalla sua matrice, dalla immediata e vissuta esperienza sociale, da cui è nata, per costituire un regno a sé, per farsi remota, astratta, libresca, tende a costituire simboli verbali alla pregnante esperienza individuale» (Codignola, 1962, p. 33).

Da queste premesse prende le mosse l'idea di una formazione in cui il compito del docente non consiste nel precedere in forma astratta le rappresentazioni della vita reale, quanto piuttosto nell'accompagnare studenti e studentesse a misurarsi concretamente con le aporie, la multimensionalità, le contraddizioni della vita, stabilendo ponti tra mondi e gruppi sociali differenti.

La proposta ha inteso risemantizzare l'idea stessa di didattica universitaria nei termini di una costruzione collettiva e flessibile del sapere, in grado di tessere un dialogo tra soggetti che partecipano al medesimo mondo-della-vita, compreso con più profondità da una caleidoscopica composizione di sguardi. La teoria rimane imprescindibile, ma diviene occasione per verificare capacità di analisi, di problematizzazione in contesti sconosciuti, per imparare a destrutturare apprendimenti e a ristrutturarli in funzione di ciò che l'esperienza richiede, generando comprensioni originali e generalizzando informazioni che nascono dal confronto, dal dibattito.

2. "L'Università (de)situata"

Il tentativo di stringere un più stretto legame tra saperi teorici e competenze pratiche, così come reiteratamente gli studenti generalmente chiedono¹, ha portato alla sperimentazione di un progetto di "Università situata" (Pellegrino, 2019; Ead., 2020) nei contesti dei servizi alla persona. La sua denominazione - "L'Università (de)situata" ha giocato sull'ambivalenza grafica per significare ad un tempo l'individuazione di spazi di apprendimento "situati" nei servizi socio-educativi e tuttavia "desituiti" rispetto alle consuete aule di lezione.

¹ Si fa riferimento qui agli esiti degli ultimi cinque anni della Commissione Paritetica Docenti-Studenti del Corso di Laurea Magistrale in «Progettazione pedagogica nei servizi per minori» della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica di Piacenza, di cui chi scrive è Docente del CdS e referente della Commissione Integrata.

La proposta, che ha impegnato gli studenti iscritti all'insegnamento di Pedagogia della famiglia (Facoltà di Scienze della formazione – Università Cattolica di Piacenza) degli ultimi due anni accademici (2023-2024 e 2024-2025) è consistita nel dare appuntamento ai corsisti e alle corsiste direttamente nei luoghi dei servizi e delle istituzioni individuate, in cui sono state svolte da docente e studenti insieme lezioni teoriche e interattive, con metodologie e strumenti di didattica partecipata.

Nel confronto tra studenti, operatori sociali, professionisti dell'educare, volontari e fruitori dei servizi ha preso vita una comunità di apprendimento all'interno della quale ognuno ha portato domande e riflessioni, si sono mescolati e ridefiniti punti di vista, sono emersi dilemmi e posizioni antitetiche ma non inconciliabili, si è sperimentato l'ascolto empatico come dispositivo cognitivo oltre che emotivo.

L'Università fuori dagli spazi universitari si è rivelata un'occasione per soggetti con ruoli diversi di raccontarsi, sollecitati a rilevare e problematizzare la dimensione pedagogica del proprio agire, al fine di comprendere meglio il mondo in cui si (co)abita (Lave & Wenger, 2006) e provando a costruire insieme ipotesi di cambiamento evolutivo. Si tratta di un'interpretazione della missione dell'Università che non ne tradisce ma anzi ne amplifica l'azione democratica, e che si ispira ad esperienze avviate con successo in altri Paesi (Burg Cecim, R., 2007; Fiúza de Mello, A., de Almeida, N., & Ribeiro, R.J., 2013).

Un'esperienza così concepita ridimensiona lo sbilanciamento tra docente inteso quale "fornitore autorevole" di contenuti, e studenti/studentesse impegnati per lo più ad ascoltare, recepire, tutt'al più a discutere, quanto viene offerto. Prendere parte invece ad una comune esperienza, di cui nessuno dei partecipanti può prevedere in anticipo l'impatto e gli sviluppi, introduce nuove logiche nel gioco delle parti, evidenzia e reinterpreta gli squilibri di potere, le responsabilità, le competenze e i compiti.

Il docente è chiamato a svolgere un lavoro di regia, insieme ai referenti dei servizi in cui si svolge l'esperienza: predispone il contesto, induce ad esplicitare le aspettative, le prefigurazioni, sollecita l'espressione di connessioni e metalettiture, facilita le comunicazioni, aiuta a districare i pensieri abbozzati, rifonda le conoscenze teoriche alla luce dell'esperienza in corso di svolgimento. Con maggior forza ed efficacia di quanto non avvenga in aula, la sua azione si focalizza su quanto studenti e studentesse stanno imparando, che viene verificato attraverso feed back "in diretta". Le sue competenze sostengono la formalizzazione di chiavi interpretative costruite insieme attraverso le quali l'esperienza si rende narrabile, comunicabile, soggetta a interrogativi, strutturazioni provvisorie che progressivamente si sgretolano in vista di nuove e più comprensive rappresentazioni.

Questo movimento, solo all'apparenza confusivo e incerto, consente un apprendimento più sofisticato, di "secondo livello", in cui la traduzione dell'esperienza in costrutti concettuali tratteggia un sistema instabile, dinamico, tanto più "poroso", permeabile a nuove intuizioni quanto più soggetto a re-invenzioni.

Avalendosi di metodologie didattiche note e largamente sperimentate (ad es. la *"flipped classroom"*: ispirata agli approcci del mastery learning, del costruttivismo sociale e della comunità di ricerca, cfr. Pillera, Strongoli, 2025; oppure gli Episodi di Apprendimento Situato, cfr. Rivoltella, 2024) il docente promuove un atteggiamento di ricerca declinato secondo un lessico e un'epistemologia pedagogica, orientando l'attenzione e dipanando eventuali incomprensioni.

3. I contesti di apprendimento come spazi di ricerca partecipata

Il progetto di “Università (de)situata” ha assunto progressivamente i tratti di una Ricerca-formazione, ovvero di un processo collaborativo di ricerca empirica e sviluppo “professionalizzante”², ispirato all’action-research, teso a migliorare le pratiche educative e a promuovere lo sviluppo del sapere attraverso un’indagine critica e auto-riflessiva della pratica stessa.

3.1 Oltre la logica dei “due tempi”

Nonostante le apprezzabili pratiche che dall’attivismo pedagogico hanno fatto irruzione anche nelle aule universitarie, per cui le lezioni sono sempre più vivaci e accattivanti grazie al ricorso a interazioni, debate, sequenze filmiche, role play ecc., l’Università è sostanzialmente un luogo in cui ci si riunisce in spazi separati, si ascolta seduti e si parla se invitati a farlo. Per cui anche in questo caso è stata in parte rispettata la tradizionale logica dei “due tempi” (per cui *prima* si studia, *poi* si agisce): il primo semestre, svolto all’interno delle aule universitarie, è stato dedicato ad affrontare i fondamenti teorici di pedagogia della famiglia in relazione alle principali trasformazioni sociali, all’esperienza genitoriale e alle responsabilità educative in condizioni critiche.

Il secondo semestre invece si è concentrato sull’apprendimento diretto nei contesti, e ha previsto tre percorsi di studio (di nove ore l’uno) in altrettanti scenari sociali particolarmente significativi per i professionisti dell’educazione: il Centro per le famiglie (la venuta di un figlio e i primi passi nella genitorialità), la Casa Circondariale di Piacenza (l’esperienza dei genitori reclusi, tra diritti dei figli e dei padri) e l’Hospice “La Casa di Iris” (il supporto alla famiglia nelle esperienze di perdita e di elaborazione del lutto). Verso la fine del primo semestre studenti e studentesse sono stati preparati ad affrontare i contesti e a proporsi come conduttori di sottogruppi di parola a cui avrebbero partecipato le operatrici e i fruitori dei servizi. Questo ha sollecitato uno sforzo di immedesimazione, la ricerca e la messa a punto di materiali-stimolo, la pianificazione dei tempi, la valutazione preventiva di impatto. L’ultimo incontro è avvenuto in aula, per un bilancio complessivo dell’esperienza.

3.2 Obiettivi

L’esperienza ha inteso stimolare studenti e studentesse nel conseguimento dei seguenti obiettivi:

- un’analisi critica della realtà sociale attraverso il ricorso a categorie concettuali e teorie pedagogiche apprese nel primo semestre;
- una maggiore consapevolezza dei punti di forza e di debolezza della propria preparazione al vaglio dell’esperienza;

² Con questa proposta si è inteso rispondere ad un’altra richiesta portata dai rappresentanti della Commissione Paritetica: quella di partecipare a percorsi formativi “professionalizzanti”, in grado cioè di cogliere e problematizzare le richieste educative presenti nei servizi alla persona, le difficoltà e le contraddizioni che li attraversano, le modalità con cui operatori e operatrici si stanno attivando, così da mettere a punto conoscenze e competenze sempre più sintonizzate sull’attualità, sui bisogni e le risorse

- la capacità di problematizzare le contraddizioni, le ambiguità, le ombre dell'educazione e del lavoro socio-educativo;
- la partecipazione attiva ad una comunità di apprendimento che pone al centro il cambiamento dell'ordine sociale come oggetto privilegiato del sapere,
- il passaggio da una "pedagogia adattiva" ad un "rivoluzionario" (Freire, 2018);
- la co-gestione di interazioni sostenute da tecniche di ricerca partecipata con operatori di servizi e fruitori,
- la co-costruzione di una narrazione a più voci in cui emergano gli elementi comuni e le invarianze culturali e biografiche, che di solito sono più trascurate rispetto alle differenze (Pellegrino & Scivoletto, 2015).

3.3 *Un crescente protagonismo*

La successione degli incontri ha inteso non solo affrontare alcuni momenti apicali dell'esistenza (la nascita, l'errore, la morte), ma coinvolgere studenti e studentesse in "*setting*" sempre più complessi, con la consegna di gestire in autonomia interazioni e proposte di lavoro, avendole preventivamente preparate e discusse.

Al Centro per le famiglie gli incontri con ostetriche, operatori del Centro, mamme, papà e neonati si sono caratterizzati per una introduzione teorica su temi relativi alla neogenitorialità (a cura della docente) a cui sono seguiti piccoli gruppi di narrazione autobiografica. Studenti e studentesse avevano il compito di individuare stimoli "rompighiaccio" all'inizio della plenaria, condurre i gruppi promuovendo e valorizzando gli interventi, e gestire la conclusione dei lavori di nuovo in plenaria.

L'incontro con gli ospiti della Casa Circondariale ha presentato una maggiore complessità: i presenti, circa 18 papà individuati dalla Direzione, provenivano da sezioni differenti e in parte non si conoscevano; le difficoltà linguistiche (si trattava in maggioranza di migranti) e il basso livello culturale hanno reso gli scambi difficili e delicati. In questo caso sono stati proposti stimoli narrativi su base ludica (ad es. la realizzazione e l'utilizzo di carte da gioco con domande-chiave o di un "Gioco dell'oca" con immagini di famiglia e vita quotidiana da commentare...). I partecipanti, che erano stati invitati ma non obbligati, hanno interagito prima timidamente e poi con sempre maggiore apertura, mantenendo costante la loro presenza. In Hospice la conduzione degli incontri è stata maggiormente gestita dagli operatori (erano presenti in entrambi gli anni diversi infermieri, una psicologa, una caposala, alcuni volontari e i famigliari di persone che in Hospice hanno trascorso gli ultimi tempi della loro vita; complessivamente circa 16 persone) che hanno raccontato il funzionamento della struttura, la loro esperienza e hanno sollecitato, anche attraverso un laboratorio artistico, una riflessione sul rapporto con la morte.

3.4 *Una valutazione partecipata*

L'esperienza è stata monitorata con indicatori di processo e di risultato: l'adesioni di studenti e studentesse, sempre tutti presenti (26 il primo anno e 24 il secondo) la quantità dei partecipanti esterni all'Università (tra i 15 e i 20 in entrambi gli anni per tutti e tre i contesti) e la qualità della loro partecipazione, sempre molto attiva, aperta, curiosa, generosa di racconti.

Al termine del corso un questionario e un focus group hanno fornito ulteriori informazioni e la conferma di aver conseguito gli obiettivi prefissati.

Le considerazioni di studenti e studentesse si sono concentrate su tre punti in particolare: l'ascolto delle proprie emozioni sostenute da un'elaborazione collettiva e da una supervisione esperta; la possibilità di «entrare in contesti nuovi, imparare a leggerli utilizzando strumenti concettuali pedagogici e osservando come agiscono» (Martina); e infine «la sorpresa, non sempre piacevole, di trovarsi pronti o impreparati negli scambi con gli ospiti, la possibilità di rendersene conto e fermarsi a interrogarsi in tempo reale, riuscendo a mettere a fuoco con una certa tempestività le proprie risorse e i limiti su cui intensificare il lavoro formativo» (Massimo). Positive anche le reazioni delle persone presenti nei contesti, che in alcuni casi hanno proseguito gli scambi con studenti e studentesse oltre le ore di lezione.

Ciò che è emerso con forza, confermando ancora una volta le intuizioni di Dewey, è che non esiste una «feconda comprensione» dei fenomeni «al di fuori di quella che proviene dal fare» (Dewey, 2000, p. 303), essa «avviene» nello spazio *tra* soggetti, nell'incontro (che si rinnova nella compresenza, nella collaborazione, nel confronto) quale apertura e «pericolosa» esposizione all'imprevedibile (Biesta, 2012). È stata così verificata l'ipotesi secondo la quale, per comprendere più profondamente un contesto, un ruolo, un vissuto è necessario «alterarne le condizioni» (Dewey, 2000, p. 303) attraverso sollecitazioni, contaminazioni di prospettive differenti, provocazioni – portandolo a espressione, rendendolo eloquente.

La sfida è quella di capire se l'Università sia in grado di coniugare l'offerta formativa con la creazione di spazi espressivi che permettano di concorrere alla generatività teorico-simbolica, ovvero alla pratica del lavoro materiale e sociale da parte di ogni studente/studentessa secondo la propria unicità (Biesta, 2023a; Id., 2023b; Id., 2023c).

Riferimenti bibliografici

- Biesta G. J. J., *Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher*, in «*Phenomenology & Practice*», VI (2012), 2, 2012, pp. 35-49.
- Biesta G. J. J., *Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education*, in «*Educational Assessment, Evaluation and Accountability*», XXI, 1, 2009, pp. 33-46.
- Biesta G. J. J., *Il mondo al centro dell'educazione: Una visione per il presente*, Roma, Tab Edizioni, 2023a..
- Biesta G. J. J., *La buona educazione in un'epoca di misurazioni: Sulla necessità di recuperare la questione dello scopo dell'educare*, in «*Encyclopaidea*», XXVII, 2023b, pp. 10-20.
- Biesta G. J. J., *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano, Franco Angeli, 2023c.
- Burg Cecim R., *Invenção da saúde coletiva e do controle social em saúde no Brasil: nova educação na saúde e novos contornos e potencialidades à cidadania*, in «*Revista de Estudos Universitários*» - REU, 33(1), 2007, 11.
- Codignola E., *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Dewey J., *Lectures in the philosophy of education*, New York, Random House, 1899.

- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., Milano, La Nuova Italia-RCS, 2000.
- Fiúza de Mello A., de Almeida N., Ribeiro R. J., *Por una universidade socialmente rilevante*, 2013. Disponibile all'indirizzo: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, tr. it., Torino, Edizioni Gruppo Abele, 2028.
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Trento, Erickson, 2006.
- Pellegrino V., Scivoletto C., *Il lavoro sociale che cambia. Per una innovazione della formazione universitaria*, Milano, Franco Angeli, 2025.
- Pellegrino V., *L'Università situata: un nuovo modello di insegnamento è possibile*, in «Ricerca Psicoanalitica», 31(2), 2020. <https://doi.org/10.4081/rp.2020.307>.
- Pellegrino V., Schirripa V., Tarsia T., *Situated Teaching and Democratization of Tertiary Education*, in «Scuola Democratica», 4, 2019, pp. 279-296.
- Pillera C. G., Strongoli R. C., *Comunità di ricerca e metafore dell'apprendimento. Sperimentare la flipped classroom nella didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli, 2025.
- Rivoltella P., *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, Brescia, Scholé, 2024.
- Schön D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.