Qualità relazionale, senso di appartenenza, cura e corresponsabilità nella formazione universitaria

Primi risultati di un'indagine sul clima accademico

Francesco Pizzolorusso[1]

Sommario

Le trasformazioni dell'istruzione superiore sollecitano una riflessione sulla qualità dell'esperienza universitaria e sulla capacità dell'istituzione di formare non solo competenze, ma professionalità. L'attenzione crescente a *learning outcomes,* occupabilità e performance (AlmaLaurea, 2025) ha ridefinito le finalità della formazione, favorendo modelli didattici orientati all'efficienza e alla spendibilità dei saperi (Ramsden, 2003; Biggs e Tang, 2011). Pur rispondendo a esigenze reali, tale prospettiva rischia di indebolire la dimensione relazionale ed esistenziale dell'esperienza accademica.

L'esperienza universitaria si configura, infatti, come esperienza situata, mediata da interazioni, pratiche comunicative e dispositivi simbolici che orientano il modo in cui gli studenti abitano lo spazio accademico e costruiscono la propria identità professionale. Da questo punto di vista, l'aula accademica costituisce un contesto di formazione implicita, nel quale si apprendono forme di partecipazione al sapere e si sviluppano competenze relazionali, civiche e professionali (Nussbaum, 2010; Biesta, 2013), mediate da elementi quali organizzazione dello spazio, modalità di interazione e gestione della partecipazione. Appare necessario, dunque, interrogare le condizioni relazionali e istituzionali che rendono possibile l'esperienza universitaria (Lizzio, Wilson e Simons, 2002), oltre una lettura centrata sui soli esiti di apprendimento. In tale quadro, il clima di classe rappresenta una categoria interpretativa utile a comprendere la qualità simbolica e relazionale della formazione superiore.

Parole chiave

Esperienza universitaria, istruzione superiore, dimensione relazionale, clima d'aula.

[1] Link Campus University, Dipartimento di Scienze Umane, Roma.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026
doi: 10.14605/PD1222607 — ISSN: 2421-2946 — pp. 81-92
Corrispondenza: Francesco Pizzolorusso — e-mail: f.pizzolorusso@unilink.it

Relational quality, sense of belonging, care, and shared responsibility in university education

First results of a survey on academic climate

Francesco Pizzolorusso[2]

Abstract

The transformations of higher education call for reflection on the quality of the university experience and on the institution's capacity to cultivate not only competences, but professionalism. The growing attention to learning outcomes, employability, and performance (AlmaLaurea, 2025) has redefined the purposes of education, favoring teaching models oriented toward efficiency and the marketability of knowledge (Ramsden, 2003; Biggs & Tang, 2011). While responding to real needs, this perspective risks weakening the relational and existential dimension of the academic experience.

The university experience is, in fact, a situated experience, mediated by interactions, communicative practices, and symbolic devices that shape how students inhabit academic space and construct their professional identity. From this standpoint, the academic classroom constitutes a context of implicit education, in which students learn forms of participation in knowledge and develop relational, civic, and professional competences (Nussbaum, 2010; Biesta, 2013), mediated by elements such as the organization of space, modes of interaction, and the management of participation. It therefore appears necessary to examine the relational and institutional conditions that make the university experience possible (Lizzio, Wilson & Simons, 2002), beyond an interpretation focused solely on learning outcomes. Within this framework, classroom climate represents a useful interpretive category for understanding the symbolic and relational quality of higher education.

Keywords

University experience, higher education, relational dimension, classroom climate.

[2] Link Campus University, Dipartimento di Scienze Umane, Roma.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, Issue 2, October 2026
doi: 10.14605/PD1222607 — ISSN: 2421-2946 — pp. 81-92
Correspondence: Francesco Pizzolorusso — e-mail: f.pizzolorusso@unilink.it

Introduzione

Le trasformazioni dell'istruzione superiore sollecitano una riflessione sulla qualità dell'esperienza universitaria e sulla capacità dell'istituzione di formare non solo competenze, ma professionalità. L'attenzione crescente a *learning outcomes*, occupabilità e performance (AlmaLaurea, 2025) ha ridefinito le finalità della formazione, favorendo modelli didattici orientati all'efficienza e alla spendibilità dei saperi (Ramsden, 2003; Biggs e Tang, 2011). Pur rispondendo a esigenze reali, tale prospettiva rischia di indebolire la dimensione relazionale ed esistenziale dell'esperienza accademica.

L'esperienza universitaria si configura, infatti, come esperienza situata, mediata da interazioni, pratiche comunicative e dispositivi simbolici che orientano il modo in cui gli studenti abitano lo spazio accademico e costruiscono la propria identità professionale. Da questo punto di vista, l'aula accademica costituisce un contesto di formazione implicita, nel quale si apprendono forme di partecipazione al sapere e si sviluppano competenze relazionali, civiche e professionali (Nussbaum, 2010; Biesta, 2013), mediate da elementi quali organizzazione dello spazio, modalità di interazione e gestione della partecipazione. Appare necessario, dunque, interrogare le condizioni relazionali e istituzionali che rendono possibile l'esperienza universitaria (Lizzio, Wilson e Simons, 2002), oltre una lettura centrata sui soli esiti di apprendimento. In tale quadro, il clima di classe rappresenta una categoria interpretativa utile a comprendere la qualità simbolica e relazionale della formazione superiore.

Genealogia pedagogica del concetto di clima

Letto come una declinazione della nozione di *atmosfera* (Lewin, 1935) e successivamente sviluppata, tra gli altri, da autori come Moos (1979), Freiberg (1998) o Polito (2000), il concetto di clima d'aula nasce all'interno di studi di matrice psico-sociale relativi agli ambienti scolastici, nei quali il termine è stato utilizzato per descrivere le percezioni condivise relative alle relazioni, alle norme e alle pratiche che caratterizzano un ambiente formativo, estendendosi successivamente fino a comprendere ricerche legate alla cultura scolastica (Tagiuri e Litwin, 1968; Anderson, 1982; Zullig et al., 2010). Gli sviluppi successivi hanno consolidato una lettura multidimensionale del clima, mostrando come esso influenzi motivazione, partecipazione e benessere degli studenti (MacNeil, Prater e Busch, 2009; Zepke e Leach, 2010).

Minore attenzione è stata dedicata al concetto di clima in relazione ai contesti accademici nei quali, come mostra la letteratura internazionale (Ashforth, 1985; Ríos et al., 2010; Pérez, 2010), esso prende forma nell'intreccio tra relazioni in-

terpersonali, pratiche quotidiane e cornici istituzionali, configurandosi come una lente per interrogare le dinamiche di appartenenza, partecipazione e costruzione dell'identità dei futuri professionisti (Sención, 2015).

In questa prospettiva, la relazione docente-studenti assume un ruolo centrale, poiché le modalità di esercizio dell'autorità accademica contribuiscono a definire le possibilità di partecipazione e di costruzione condivisa del sapere; parallelamente, le relazioni tra pari costituiscono uno spazio di apprendimento orizzontale nel quale si sviluppano pratiche cooperative e dinamiche di appartenenza. L'attenzione alla dimensione della cura educativa consente di ampliare ulteriormente questa lettura, evidenziando come la qualità del clima dipenda dalla capacità dell'istituzione di sostenere contesti orientati all'ascolto, al dialogo e alla responsabilità condivisa (Mortari, 2015). Infine, interpretare il clima di classe universitario significa interrogare la funzione pubblica dell'educazione superiore. L'aula accademica può essere letta come spazio nel quale gli studenti apprendono modalità di partecipazione alla vita sociale, sperimentando forme di cooperazione, confronto critico e responsabilità collettiva (Martínez Martín, Buxarrais Estrada e Esteban Bara, 2002). Coerentemente con questa lettura, la tradizione democratica dell'educazione sottolinea come i contesti formativi rappresentino luoghi di costruzione di pratiche di partecipazione sociale (Dewey, 1916), e il clima di classe può essere considerato un indicatore della qualità democratica dell'esperienza formativa e delle modalità attraverso cui l'università costruisce contesti orientati alla cittadinanza.

L'indagine empirica sul clima d'aula universitario

A partire da queste riflessioni, la ricerca si propone di analizzare le percezioni degli studenti rispetto al clima di classe universitario, con particolare attenzione alle dimensioni relazionali, normative e partecipative dell'esperienza accademica, esplorando il rapporto tra percezione del clima, senso di appartenenza e partecipazione alla vita della comunità accademica. L'indagine si colloca entro un paradigma descrittivo-interpretativo: i dati quantitativi e qualitativi sono assunti come mediazioni conoscitive attraverso cui analizzare le dimensioni relazionali e simboliche del contesto accademico.

Il campione è costituito da 484 studentesse e studenti iscritti al Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», distribuite/i nei primi tre anni del percorso formativo; la scelta di questo contesto risponde alla specificità pedagogica del campione, composto da soggetti che interpretano l'esperienza accademica anche alla luce della costruzione della propria identità professionale.

La somministrazione del questionario è avvenuta in contesti didattici ordinari, garantendo anonimato e volontarietà della partecipazione. I dati sono stati

analizzati in forma aggregata, nel rispetto dei principi etici della ricerca educativa. La somministrazione in contesto situato è stata considerata coerente con l'obiettivo della ricerca, orientato a esplorare il clima di classe come esperienza educativa concretamente vissuta dagli studenti.

La rilevazione del clima di classe è stata effettuata attraverso l'adattamento in italiano del questionario spagnolo *Classroom Social Climate Scale – University* (CSCS-U) (Rostan Sánchez et al., 2015). Il questionario è stato tradotto e adattato al contesto italiano attraverso un processo di revisione linguistica e pedagogica finalizzato a garantire la coerenza con il contesto di riferimento. Lo strumento, che si compone di 22 items e prevede un sistema di risposta su scala Likert (con punteggi da 1 a 4), interpreta il clima come costrutto multidimensionale articolato in tre aree: relazioni tra studenti, relazione docente-studenti, dimensione normativa e affettiva dell'aula nei confronti dell'università. L'affidabilità interna delle scale in lingua italiana è stata verificata mediante il coefficiente *Alpha di Cronbach*[3], che ha mostrato livelli soddisfacenti di coerenza interna in tutte le dimensioni considerate: $\alpha = 0.81$ per le relazioni tra pari, $\alpha = 0.85$ per la scala docente-studenti e $\alpha = 0.78$ per la dimensione normativa e di appartenenza. Tali valori indicano una buona consistenza interna dello strumento e risultano coerenti con quelli della versione originale, confermandone l'adeguatezza ai fini dell'analisi del clima.

Al fine di ampliare la portata interpretativa della ricerca (Lather e St. Pierre, 2013), lo strumento è stato integrato con domande aperte e semi-strutturate orientate a esplorare la dimensione simbolica del clima; in particolare, agli studenti è stato chiesto di rappresentare il clima di classe attraverso immagini o metafore, di riflettere sulla responsabilità nella costruzione di un clima positivo e di indicare attività utili al suo miglioramento.

Principali risultati

Configurazioni generali del clima di classe universitario

L'esame delle tre dimensioni del questionario CSCS-U evidenzia una distribuzione omogenea delle percezioni: per le annualità considerate, la dimensione docente-studenti registra i valori medi più elevati, seguita dalle relazioni tra pari, mentre la dimensione normativa e il senso di appartenenza risultano più fragili.

[3] L'*alpha di Cronbach* è un coefficiente statistico utilizzato per stimare la consistenza interna di una scala, ossia il grado di coerenza tra gli item che la compongono; esso stima in quale misura gli item contribuiscano alla rilevazione di un medesimo costrutto latente. Valori generalmente superiori a 0.70 sono considerati indicativi di un livello accettabile di affidabilità interna, mentre valori superiori a 0.80 segnalano una buona consistenza della scala (Cronbach, 1951).

Le *relazioni tra pari* presentano un valore medio di 3.00 (I anno 3.03; II 3.09; III 2.86), segnalando un clima complessivamente orientato alla collaborazione. La dimensione *docente-studenti* registra il valore più elevato (3.28) e cresce lungo il percorso (I 3.16; II 3.24; III 3.33), a indicare un ruolo docente percepito come presenza che orienta e sostiene l'apprendimento. Più fragile appare la *dimensione normativa e il senso di appartenenza* (2.84; I 2.84; II 2.78; III 2.91). Ne emerge uno scarto tra qualità delle relazioni e integrazione istituzionale: il riconoscimento interpersonale non si traduce automaticamente in piena appartenenza alla comunità accademica.

L'analisi dei singoli item conferma, sul versante delle relazioni tra pari, valori positivi per *rispetto reciproco* (3.11), *ascolto dei contributi dei compagni* (3.00) e *cooperazione* (2.97), suggerendo che il gruppo classe sia percepito globalmente come contesto relazionale favorevole alla condivisione dell'esperienza formativa; più basso, invece, risulta l'item relativo alla *prevenzione di comportamenti discriminatori* (2.78), segnalando la necessità di contesti che sostengano in modo più esplicito corresponsabilità e inclusione. Nella dimensione docente-studenti emergono valori elevati per *disponibilità ad accogliere domande e dubbi* (3.33), *promozione del rispetto reciproco* (3.44) e *attenzione alle competenze professionali* (3.53). Per quel che riguarda la dimensione normativa e il senso di appartenenza, gli item relativi alla *chiarezza delle regole accademiche* ($\mu = 2.41$) e alla *percezione degli spazi universitari* ($\mu = 2.17$) suggeriscono la presenza di criticità legate all'organizzazione del contesto accademico. Parallelamente, gli item relativi all'*orgoglio di appartenenza al corso* ($\mu = 3.35$) e alla *motivazione professionale* ($\mu = 3.38$) evidenziano una forte identificazione degli studenti con il percorso formativo; questa apparente contraddizione suggerisce una distinzione tra appartenenza professionale e appartenenza istituzionale, indicando che l'esperienza universitaria viene vissuta prevalentemente come percorso individuale di costruzione identitaria più che come esperienza collettiva di partecipazione alla comunità accademica.

Le metafore del clima: la dimensione simbolica dell'esperienza formativa

L'analisi esplorativa delle risposte alla domanda aperta «Se dovessi scegliere un'immagine per descrivere il clima, quale utilizzeresti?» consente di accedere alla dimensione simbolica del clima, mostrando come gli studenti traducano l'esperienza d'aula in immagini che rinviano a cooperazione, crescita, instabilità e compressione. Dall'analisi qualitativa, infatti, emergono cinque nuclei semantici ricorrenti, con variazioni interne che segnalano la tensione strutturale tra immaginario comunitario e vincoli materiali e organizzativi del contesto.

Le metafore integrative, che rappresentano la classe come *puzzle*, *mosaico* o *insieme di pezzi,* restituiscono l'immagine di un contesto formativo percepito come costruzione progressiva e collettiva; in queste rappresentazioni, il clima non è dato una volta per tutte, ma emerge dall'interazione tra soggetti differenti,

ciascuno portatore di un contributo specifico. Tali immagini evidenziano una concezione dell'esperienza universitaria come processo di co-costruzione del sapere e delle relazioni, nel quale il senso di appartenenza si sviluppa attraverso il riconoscimento reciproco e la partecipazione.

Le metafore ecologiche, che richiamano immagini di crescita, sviluppo e *cura* (*giardino, albero, ecosistema*), mettono in luce una percezione del clima come ambiente formativo capace di sostenere l'evoluzione personale e professionale degli studenti; in queste rappresentazioni, l'aula appare come spazio che richiede condizioni favorevoli per permettere lo sviluppo, sottolineando implicitamente la responsabilità educativa dell'istituzione e dei docenti nella costruzione di contesti che favoriscano l'apprendimento e il benessere.

Le metafore atmosferiche, che evocano immagini di instabilità e variabilità (*mare, cielo sereno o nuvoloso, tempesta*), restituiscono invece una rappresentazione del clima come esperienza dinamica e imprevedibile, rendendo visibile la percezione di un contesto formativo attraversato da tensioni, discontinuità e mutamenti e suggerendo come l'esperienza universitaria venga vissuta dagli studenti come spazio non sempre stabile, nel quale la qualità delle relazioni può variare in funzione delle situazioni e delle pratiche educative. Tali rappresentazioni invitano a considerare il clima come realtà in continuo divenire, che richiede attenzione e cura costanti.

Le metafore del collettivo organizzato (*orchestra*, *squadra*, *alveare*, *formicaio*) descrivono la classe come sistema nel quale il contributo di ciascun membro è essenziale al funzionamento dell'insieme; in queste immagini emerge una forte valorizzazione della dimensione collaborativa, nella quale il clima viene percepito come risultato di un equilibrio tra ruoli, responsabilità e coordinamento, utili anche sul piano professionale.

Infine, le metafore della compressione, che richiamano spazi chiusi o sovraffollati (*gabbia*, *pollaio*, *scatola di sardine*), introducono una dimensione critica rispetto alle condizioni strutturali; l'analisi di queste risposte, infatti, collega esplicitamente il clima alle condizioni materiali e organizzative del contesto accademico, evidenziando come la qualità dell'esperienza formativa venga influenzata anche da fattori istituzionali spesso percepiti come esterni alla relazione educativa. Dal punto di vista pedagogico, tali metafore richiamano la necessità di interpretare il clima di classe universitario come esito dell'interazione tra relazioni educative e organizzazione istituzionale.

Responsabilità educativa e condizioni per il miglioramento del clima

La lettura dei dati relativi all'ultima parte del questionario consente di approfondire ulteriormente il discorso sulle dinamiche di costruzione del clima, spostando l'attenzione verso l'attribuzione di responsabilità e le condizioni

ritenute necessarie per il suo miglioramento. Dall'analisi di queste domande si coglie, in primo luogo, una trasversale consapevolezza dell'*importanza di riflettere su questo tema in ambito universitario* (μ = 3.48). Particolarmente rilevante è il modo in cui gli studenti distribuiscono la responsabilità della qualità del clima, facendo emergere con chiarezza una distanza critica rispetto a letture unilaterali: la costruzione del clima non viene attribuita *né esclusivamente ai docenti* (μ = 2.32) *né esclusivamente agli studenti* (μ = 2.47), ma si situa come compito condiviso, che chiama in causa ruoli differenti all'interno di una relazione asimmetrica ma non gerarchica in senso rigido. Anche l'analisi delle risposte relative alle possibili azioni di miglioramento del clima conferma questa lettura. Gli studenti tendono a riconoscere un importante valore a pratiche in grado di aumentare la densità relazionale e la qualità delle interazioni — come *gruppi di ricerca gestiti da docenti e costituiti da studenti* (μ = 2.93), *attività di tutorato e orientamento* (μ = 3.03) o *momenti informali di incontro tra docenti e studenti* (μ = 3.33) — mentre appare meno ricercata l'opzione legata alla creazione di *seminari di approfondimento* (μ = 2.62); questo dato suggerisce l'esigenza di creare spazi di parola, confronto, riconoscimento e ricerca, oltrepassando la dimensione trasmissiva della lezione frontale o del seminario. Eppure, la disponibilità a impegnarsi personalmente in queste attività, anche a costo di rinunciare al tempo libero, appare più ambivalente. Accanto a una motivazione diffusa, il riconoscimento del valore del clima non si traduce automaticamente in una *disponibilità all'impegno extra didattico* (49% «Sì»; 45% «Non saprei»; 6% «No»), portando alla luce dubbi legati a vincoli quali organizzazione delle attività didattiche, lavoro e gestione del tempo per lo studio; questa tensione è particolarmente significativa, poiché mostra come la partecipazione non possa essere semplicemente richiesta, ma deve essere resa possibile attraverso scelte istituzionali che riconoscano le condizioni di vita degli studenti.

Discussione

L'analisi del clima di classe universitario consente di interpretare l'esperienza formativa come processo relazionale e istituzionale nel quale si intrecciano dimensioni educative, simboliche e organizzative. I risultati, di natura percettiva e riferiti a un contesto specifico, vengono qui letti attraverso categorie pedagogiche che ne ampliano il significato senza pretendere di esaurirlo.

I risultati evidenziano una configurazione del clima caratterizzata dalla centralità della relazione docente-studenti e dalla rilevanza delle dinamiche cooperative tra pari, affiancate da una maggiore fragilità della dimensione normativa e del senso di appartenenza istituzionale. Tale configurazione è coerente con gli studi che mostrano quanto la qualità dell'esperienza accademica dipenda dalla

relazione educativa e dalla percezione del docente come riferimento formativo (Pereira, 2008a; 2008b; Kahu, 2013; Palomino Martín e Ramos Verde, 2020).

La prevalenza della dimensione docente-studenti suggerisce che il rapporto con il sapere e con la futura comunità professionale si costruisca anche attraverso modalità di presenza, ascolto e riconoscimento (Fabbri, 2024), confermando il ruolo dell'università nella formazione della soggettività e dell'identità professionale (Schön, 1983; Biesta, 2013).

Parallelamente, le relazioni tra pari emergono come spazio di corresponsabilità educativa e di apprendimento sociale. La percezione positiva del gruppo classe evidenzia la rilevanza delle dinamiche cooperative nella costruzione del sapere e nello sviluppo di competenze relazionali e professionali. Tali risultati confermano le prospettive che interpretano l'apprendimento come processo partecipativo e situato, fondato su pratiche collaborative e dinamiche di riconoscimento reciproco (Honneth, 1995; Wenger, 1999; Jeria Madariaga, 2013). Tuttavia, la variabilità delle percezioni relative alle pratiche cooperative suggerisce la necessità di contesti educativi capaci di sostenere forme strutturate di collaborazione.

La minore solidità della dimensione normativa e del senso di appartenenza, invece, evidenzia una tensione tra qualità delle relazioni educative e integrazione nella comunità accademica; i dati suggeriscono che l'esperienza universitaria sia vissuta soprattutto come percorso di costruzione professionale, più che come piena appartenenza istituzionale. Da qui l'esigenza di progettare contesti didattici capaci di connettere relazioni educative, organizzazione istituzionale e partecipazione alla vita universitaria (Zamora-Araya et al., 2024), configurando l'Istituzione accademica come spazio di apprendimento attivo della cittadinanza.

L'analisi qualitativa delle metafore rafforza tale interpretazione, evidenziando la natura dinamica e plurale del clima educativo. Le rappresentazioni simboliche restituiscono il clima universitario come esperienza complessa, nella quale dimensioni di crescita personale e cooperazione convivono con criticità organizzative e strutturali, confermando il carattere processuale del clima educativo.

In definitiva, i risultati suggeriscono che il clima debba essere considerato una dimensione strutturale della qualità dell'istruzione superiore. La centralità della relazione docente-studenti evidenzia la necessità di valorizzare competenze relazionali e comunicative nella professionalità docente, mentre il ruolo del gruppo dei pari richiama l'importanza di progettare contesti didattici orientati alla collaborazione e alla partecipazione attiva degli studenti. Le criticità emerse nella dimensione normativa suggeriscono, inoltre, l'opportunità di rafforzare pratiche di accoglienza, tutorato e accompagnamento formativo, al fine di sostenere lo sviluppo del senso di appartenenza e della partecipazione; in questa prospettiva, il clima di classe universitario si configura come dimensione trasversale della qualità della didattica, capace di connettere progettazione formativa, relazioni educative e organizzazione istituzionale (Van Manen, 1997).

Conclusioni

Il contributo ha assunto il clima di classe non come variabile accessoria, ma come categoria pedagogica capace di interrogare il ruolo pubblico dell'università. I risultati, letti nell'integrazione tra dati quantitativi e qualitativi, evidenziano che l'aula può configurarsi come spazio relazionale complessivamente generativo e, al tempo stesso, mostrano come tale generatività non coincida automaticamente con senso di appartenenza, interiorizzazione delle regole e costruzione di un *ethos* condiviso. I dati emersi, in particolare attraverso l'analisi delle metafore, suggeriscono che il clima possa fungere da indicatore della qualità relazionale dell'istituzione, aprendo interrogativi sulla sua dimensione civile e sulla capacità di rendere praticabile l'idea di comunità accademica.

Nello scarto tra relazioni educative positive e fragilità delle cornici istituzionali si colloca una delle sfide più rilevanti dell'università contemporanea. Il clima d'aula, infatti, può essere interpretato come spazio di apprendimento implicito, utile alla sperimentazione e allo sviluppo di modalità di convivenza, gestione delle differenze, esercizio della parola e partecipazione alla vita comune: l'aula universitaria, quando vissuta come contesto di ascolto, dialogo e riconoscimento reciproco, potrebbe configurarsi, in prospettiva, come laboratorio di cittadinanza attiva e responsabile — a condizione che tale finalità sia assunta consapevolmente dall'istituzione — confermando come l'educazione alla vita democratica si costruisca attraverso esperienze situate e pratiche relazionali quotidiane (Jeria Madariaga, 2013).

Investire nello studio e nella progettazione del clima di classe universitario implica, pertanto, una duplice responsabilità istituzionale: da un lato, una responsabilità organizzativa e materiale, legata alle condizioni strutturali che influenzano la qualità dell'esperienza formativa; dall'altro, una responsabilità pedagogica e civile, poiché il clima costituisce il contesto nel quale gli studenti apprendono, implicitamente ma in modo incisivo, che cosa significhi partecipare a una comunità di studio e assumere regole come garanzia del bene comune.

Limiti e sviluppi futuri

Lo studio presenta limiti che è opportuno esplicitare con precisione. In primo luogo, il campione — circoscritto a un singolo corso di laurea a forte identità professionale e con composizione di genere non bilanciata — non consente generalizzazioni ad altri contesti universitari; tale specificità è stata tuttavia assunta come scelta consapevole, coerente con un disegno esplorativo orientato alla comprensione situata dell'esperienza formativa. In secondo luogo, l'adattamento del CSCS-U al contesto italiano, pur soddisfacente sul

piano della consistenza interna, non è stato sottoposto a procedure formali di validazione di costrutto; ricerche future potranno completare questo processo estendendo lo strumento ad altri atenei e popolazioni studentesche. In terzo luogo, l'analisi si basa esclusivamente su dati percettivi raccolti in un unico momento, senza follow-up longitudinale; non è stato pertanto possibile rilevare variazioni del clima nel tempo né stabilire relazioni causali tra clima e esiti formativi. Infine, l'analisi qualitativa delle metafore, condotta in forma esplorativa, richiederebbe in futuro procedure di codifica sistematica e verifica dell'accordo inter-rater. A partire da questi limiti, le direzioni prioritarie per la ricerca futura riguardano: l'estensione dell'indagine a contesti disciplinari differenti, lo sviluppo di disegni longitudinali capaci di cogliere l'evoluzione del clima lungo il percorso universitario e l'approfondimento del rapporto tra clima percepito e pratiche didattiche concrete, attraverso metodologie osservative e partecipative.

Bibliografia

AlmaLaurea (2025), *Rapporto sul profilo dei laureati italiani 2025* (*dati 2024*), Bologna, Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.

Anderson C.S. (1982), *The search for school climate: A review of the research,* «Review of Educational Research», vol. 52, n. 3, pp. 368-420.

Ashforth B.E. (1985), *Climate formation: Issues and extensions,* «Academy of Management Review», vol. 10, n. 4, pp. 837-847.

Biesta G. (2013), *The beautiful risk of education*, Boulder, CO, Paradigm Publishers.

Biggs J. e Tang C. (2011), *Teaching for quality learning at university,* Maidenhead, Open University Press.

Cronbach L.J. (1951), *Coefficient alpha and the internal structure of tests,* «Psychometrika», vol. 16, n. 3, pp. 297-334.

Dewey J. (1916), *Democracy and education,* New York, NY, Macmillan.

Fabbri L. (2024), *Transformative learning in the era of post-reflexivity,* «Adult Education Critical Issues», vol. 4, n. 1, pp. 11-20.

Fraser B.J. (1998), *Classroom environment instruments: Development, validity and applications*, «Learning Environments Research», vol. 1, n. 1, pp. 7-33.

Freiberg H.J. (1998), *Measuring school climate: Let me count the ways,* «Educational Leadership», vol. 56, n. 1, pp. 22-26.

Honneth A. (1995), *The struggle for recognition,* Cambridge, Polity Press.

Jeria Madariaga L.M. (2013), *La relación educativa en aula universitaria: una mirada desde los conflictos suscitados en ella,* «Revista de Psicología – Universidad Viña del Mar», vol. 2, n. 4, pp. 8-32.

Kahu E.R. (2013), *Framing student engagement in higher education,* «Studies in Higher Education», vol. 38, n. 5, pp. 758-773.

Kahu E.R. e Nelson K. (2018), *Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success,* «Higher Education Research & Development», vol. 37, n. 1, pp. 58-71.

Lather P. e St. Pierre E.A. (2013), *Post-qualitative research,* «International Journal of Qualitative Studies in Education», vol. 26, n. 6, pp. 629-633.

Lewin K. (1935), *A dynamic theory of personality,* New York, NY, McGraw-Hill.

Lizzio A., Wilson K. e Simons R. (2002), *University students' perceptions of the learning envi-*

ronment and academic outcomes, «Studies in Higher Education», vol. 27, n. 1, pp. 27-52.

MacNeil A.J., Prater D.L. e Busch S. (2009), *The effects of school culture and climate on student achievement,* «International Journal of Leadership in Education», vol. 12, n. 1, pp. 73-84.

Martínez Martín M., Buxarrais Estrada M.R. e Esteban Bara F. (2002), *La universidad como espacio de aprendizaje ético,* «Revista Iberoamericana de Educación», vol. 29, pp. 17-43.

Moos R.H. (1979), *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications,* San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Mortari L. (2015), *Filosofia della cura,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

Nussbaum M.C. (2010), *Not for profit: Why democracy needs the humanities,* Princeton, NJ, Princeton University Press.

Palomino Martín A. e Ramos Verde E. (2020), *La interacción profesorado-alumnado en las clases universitarias, influencia del clima del aula,* «Aula», vol. 26, pp. 169-186.

Pereira Z. (2008a), *Las relaciones de poder en el aula universitaria* (*1ª parte*), «Revista Visión Docente. Con-Ciencia», vol. VI, n. 40, pp. 24-31.

Pereira Z. (2008b), *Las relaciones de poder en el aula universitaria* (*2ª parte*), «Revista Visión Docente. Con-Ciencia», vol. VII, n. 41, pp. 23-31.

Pérez Z.P. (2010), *Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario,* «Revista Electrónica Educare», vol. 14, pp. 7-20.

Polito M. (2000), *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale,* Trento, Erickson.

Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education,* Londra, Routledge.

Ríos D., Bozzo N., Marchant J. e Fernández P. (2010), *Factores que inciden en el clima de aula universitario,* «Revista Latinoamericana de Estudios Educativos», vol. 40, n. 3-4, pp. 105-126.

Rostan Sánchez C., Cañabate Ortiz D., González-Carrasco M., Albertín Carbó P. e Pérez Burriel M. (2015), *A tool for assessing social climate in university classrooms,* «Electronic Journal of Research in Educational Psychology», vol. 13, n. 2, pp. 387-408.

Schön D.A. (1983), *The reflective practitioner: How professionals think in action,* New York, NY, Basic Books.

Sención L.B. (2015), *Factores que determinan el sentido de pertenencia de los estudiantes de la PUCMM-CSTA,* «Cuaderno de Pedagogía Universitaria», vol. 12, n. 24, pp. 21-38.

Tagiuri R. e Litwin G.H. (1968), *Organizational climate: Exploration of a concept,* Boston, MA, Harvard University Press.

Van Manen M. (1997), *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy,* London, Althouse.

Wenger E. (1999), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity,* Cambridge, Cambridge University Press.

Zamora-Araya J.A., Duarte-Abarca K., Quesada-Varela D. e Prado-Abarca M. (2024), *Analysis of the school climate scale in university environments* (*ECEAU*), «Uniciencia», vol. 38, n. 1, pp. 1-21.

Zepke N. e Leach L. (2010), *Improving student engagement,* «Active Learning in Higher Education», vol. 11, n. 3, pp. 167-177.

Zullig K.J., Koopman T.M., Patton J.M. e Ubbes V.A. (2010), *School climate: Historical review, instrument development, and school assessment*, «Journal of Psychoeducational Assessment», vol. 28, n. 2, pp. 139-152.