

Loretta Fabbri, Alessandra Romano

Transformative Teaching in Higher Education



University, Teaching & Research

Collana diretta da *Antonella Nuzzaci*

Comitato scientifico della collana

Ilaria Bellatti (Universitat de Barcelona)
Guido Benvenuto (Sapienza Università di Roma)
Ottavio Besomi (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)
Arnaldo Bruni (Università degli Studi di Firenze)
Elsa M. Bruni (Università degli Studi di Chieti-Pescara)
Stefano Carrai (Università degli Studi di Siena)
Luca Cignetti (Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana)
Marcel Crahay (Université de Genève)
Alberto Fornasari (Università degli Studi di Bari)
Teresa Godall (Universitat de Barcelona)
José Luis Gaviria (Universidad Complutense de Madrid)
Stephen Gorard (University of Birmingham)
Lan Li (Bowling Green State University, Ohio, USA)
Pierpaolo Limone (Università degli Studi di Foggia)
Elzbieta Mach (Uniwersytet Jagielloński)
Alessandro Martini (Université de Fribourg)
Berta Martini (Università degli Studi di Urbino)
Montserrat Fons (Universitat de Barcelona)
Juli Palou (Universitat de Barcelona)
Maria de las Nieves Muñoz Muñoz (Universitat de Barcelona)
Robert Miguel Ferrer (Universitat de Barcelona)
Manson Michel (Professeur émérite de l'Université Paris 13)
Anna Murdaca (Università degli Studi di Messina)
Chiara Pancioli (Università degli Studi di Bologna)
Emilio Pasquini (Università degli Studi di Bologna)
Lucia Patrizio Gunning (University College London)
Slavica Pavlović (University of Mostar)
Joaquín Pratz (Universitat de Barcelona)
Paola Rizzi (Università degli Studi di Sassari)
Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)
Daniel Slapek (University of Wrocław)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma)
David Stephens (University of Brighton)
Alfredo Stussi (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Loretta Fabbri
Alessandra Romano

Transformative Teaching in Higher Education



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Siena



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-936-9



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione di <i>Victoria Marsick, Loretta Fabbri, Alessandra Romano</i>	7
--	---

Sviluppare i processi di innovazione attraverso i meccanismi di apprendimento all'interno delle comunità professionali. Un modo di pensare e fare i <i>Teaching & Learning Center</i> di <i>Loretta Fabbri, Alessandra Romano, Sonia Carmignani</i>	19
--	----

— Prima Parte —

Trasformare le pratiche didattiche in *Higher Education*. Il contributo delle metodologie attive di sviluppo

1. Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review di <i>Alexis Kokkos</i>	55
2. Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori di <i>Carlo Orefice, Esteban Sefair V., Gina Vindigni</i>	73
3. I <i>Teaching and Learning Centres</i> (TLC): una rete di servizi a supporto della didattica di <i>Maurizio Sibilio</i>	93
4. Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education di <i>Monica Fedeli</i>	103

5. The Educator's Role in Creating a Classroom Culture of Belonging: Reimagining Diversity, Equity, Inclusion for the Multi-diverse Classroom 121
di *Deborah J. Kramlich, Yabome Gilpin-Jackson*

— Seconda Parte —

Fare didattica transdisciplinare. Approcci creativi, performativi e inquiry-based

6. L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia dell'innovazione didattica: il caso delle cliniche legali 157
di *Luigina Mortari, Roberta Silva*
Alessia Maria Aurora Bevilacqua
7. From technology-enhanced to technology-transformed education: Developing transformative teaching competence in preservice teachers 179
di *Ottavia Trevisan, Marina De Rossi*
8. Il docente e il game designer. Trasformare la didattica universitaria a colpi di gamepad 201
di *Mario Giampaolo, Fabio Viola*
9. Students as visual thinkers. Didattica e apprendimento image-based in Higher Education 215
di *Laura Occhini, Nicolina Bosco*
10. L'Educazione Interprofessionale: apprendere insieme per lavorare insieme 231
di *Antonella Lotti*

Autori 247

Introduzione

Victoria Marsick, Loretta Fabbri, Alessandra Romano

Transformative Perspectives on Teaching

The book contributes to developing a transformative perspective to teaching and learning in Higher Education. This implies an approach to teaching based on promoting change, where teachers challenge learners to critically question and assess the integrity of their deeply held assumptions about how they relate to the world around them (Anand et al., 2020a). This step leads learners to become aware that others share these views and experiences, and that they can learn to take action, individually, and/or collectively, for change.

Transformative learning indicates the process by which we “transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action” (Mezirow, 2000, p. 7-8). Mezirow (2009, p. 19) originally identified ten steps of learning in the transformation process:

1. A disorienting dilemma
2. Self-examination
3. A critical assessment of assumptions

4. Recognition of a connection between one's discontent and the process of transformation
5. Exploration of options for new roles, relationships, and action
6. Planning a course of action
7. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plan
8. Provisional trying of new roles
9. Building competence and self-confidence in new roles and relationships
10. A reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's own perspective.

In investigating conditions that lead to perspective transformation to happen, Mezirow relies on the theory of communicative action of Habermas (1987), which involves kinds of conversations, discourses that are free, open, and participatory. Habermas described public discourse, yet Mezirow applied these views to interpersonal, individualized discourse. In doing so, he drew on Habermas's ideal speech conditions for rational discourse, despite a lack of supportive research. He thus left adult educators without clear tools for fostering transformative learning through such discourse (Eschenbacher, Levine (2022, pp. 51-52).

Those assumptions inspired Taylor (2012), Brookfield (2009, 2015, 2017) and many other researchers to investigate the methodologies which are effective in eliciting individual and collective critical reflection processes and meaning schemes transformation. According to Merriam and Bierema (2014), the most studied setting for transformative learning to happen is in Higher Education: Higher Education seems to be a natural site for transformative learning to occur because one of its purposes is to offer students an invitation to think creatively, to act in new and enhanced ways, to move beyond their comfort zone of the known, of self and others (Merriam, Bierema, 2014). As a site for learning, an array of activities and strategies has been generated to fos-

ter transformative learning at university. Against this scientific “*humus*”, the book provides some concrete tools that practitioners can use to enhance their (reflective) practice, teaching transformatively (Eschenbacher, 2020).

The authors’ goal is not to lead the reader unthinkingly through a recipe or “quick fix”. Instead, the authors offer templates and examples that demystify the process of undertaking transformative teaching and learning in Higher Education. Critical reflection and other steps in transformative learning cannot be overlooked or oversimplified: *if everything is transformative learning, nothing really is.*

Becoming a transformative learner

This book is for all teachers and faculty who desire to think about their practice in a transformative perspective. The primary audience for this volume is professors, teachers, and adult educators in Europe such as in other countries. We have presented a repertory of cases for transformative teaching to the readers, mindful that our readers are themselves adult learners as well as professors who design and facilitate educational programs.

When we write of transformation, we are not suggesting that higher education should mold students into a specified form, belief system, or mindset. Higher Education does not make widgets. . . . But it can play an important role in cultivating transformation understood as an ongoing process of intentionally aligning one’s actions and behaviors with one’s evolving sense of identity (Johansson, Felten, 2014). Rather than solely or even primarily preparing students for particular professions, universities must prepare learners to navigate our rapidly evolving world: one where complexity is a dominant feature in which all factors are not just interdependent, but also nonlinearly so – meaning a small change in one may have anywhere from a small to a huge impact on others and the system as a whole. While we cannot possibly know

everything they might face in the future, we already know that university students will live and work with multidiverse people and cultures, requiring them to understand and cooperate across differences. The economy and workplace crisis will continually change, prompting citizens to assess often incomplete information and adjust nimbly (Johansson, Felten, 2014). Their values and beliefs will be challenged.

The particulars of these and other future challenges are impossible to foresee. The way to prepare for these anticipated unknowns is to practice being reflective, creative, and innovative. Teachers and faculty can model opportunities to develop these qualities by prompting students to approach problems with an open inquiring mind, to learn to have dialogical conversations before being faced with a divergent perspective, and to reflect critically on their values. The overall aim is to engage students and faculty themselves in a learning process that is not merely informative but transformative, characterized by deep and enduring changes in thinking that are evidenced through changed ways of acting and being in the world. These shifts appear epochal, seemingly a result of a dramatic event, but they are typically more extended and cumulative processes which can be cultivated *through* the adoption of transformative methodologies (Brookfield, 2015; 2017). Those methodologies combine at least three different types of learning: learning by inquiry, learning through practice, and reflecting in and on experience. At university, this inquiry and practice-based mode of building knowledge has a prominent role. It involves different degrees of learner engagement, interaction, and collaboration, while involved in an iterative process of action, inquiry, reflection, and learning.

Through transformative methodologies, learners *hunt assumptions*, what Brookfield (2017) defines as paradigmatic assumptions (Brookfield, 2017), which are deeply held beliefs or mental models, embedded and often unconscious, that shape how we view the world. Hunting assumptions means unearthing what we believe and determining its accuracy; learners are sustained in see-

ing things from different viewpoints, and taking informed new courses of action (Mezirow, 1991). Transformative methodologies, in this sense, are a repertory of methods and techniques that foster critical reflection *through experience in and on action*, encourage practicing dialogical conversation, facilitate building a learning community, and connecting individual experience to the collective (Merriam, Bierema, 2014). Referring to Brookfield (2017), Fabbri and Romano (2017) outlined four assets of critical reflection:

1. critical reflection does not develop in isolation. It develops over time through engagement with others who bring a wide variety of interpretations, life experiences, and characteristics to any discussion or disorienting dilemma. It is facilitated in the context of engaging the real social, political, and economic structures within any society or culture;
2. critical reflection is not the same as, but is deeply connected to, critical thinking. Thus the work (and the pleasure of helping students become more critically reflective expands their capacity of critical thinking and acting as creative citizens;
3. critical reflection is a holistic practice. It requires the integration of critical thinking, creativity, authentic listening, the capacity for empathy and perspective taking, while acting consistently in the face of unexpected circumstances;
4. critical reflection might productively become a repeatedly enacted aspect of the self, embedded in everyday life situations, which will enable students to fully participate in our democracy.

According to this framework, transformative methodologies push boundaries, embrace difference, and help students to become *whom they are not*. In this volume, transformative methodologies equip learners with a scaffolding facilitation structure that begins with systemic diagnosis both individually and collectively.

A rigorous diagnosis, based on collective inquiry, enables learners to understand system dynamics as they identify leverage points for change. Critical reflection is here intended as a social learning process involving a great deal of individual and collaborative learning: by that we mean that people come to a better understanding of their own assumptions and develop the ability to judge their accuracy and validity only if they involve group of peers as “critically reflective mirrors who provide them with images of how their practice looks to the others” (Brookfield, 2009, p. 133). Supporting learners to become aware of their assumptions, and, in the meantime, keeping high our attention to our unconscious biases, is a puzzling and contradictory task. Very few people can get far doing this on their own: no matter how much we may think we have an accurate sense of ourselves, we are all prisoners trapped within the perceptual frameworks that determine how we view our experiences. To become critically reflective and to potentially transform our influential assumptions, we need an active learning methodology that facilitates learners to stand outside themselves and discuss – in group of peers – how some of their most deeply held values and beliefs lead us into distorted and constrained ways of being (Brookfield, 2009, p. 133).

Fostering transformation of meaning schemes *does require* more time, considering that it requires professors and adult educators to plan and facilitate learning activities with the goal of developing learners’ ability to practice reflection.

The adoption of transformative methodologies offers the scaffolding for creating space for students to reflect, discuss and engage in activities that draw upon their life experiences. Such a space is safe, supportive – where each can listen to others’ experiences without judgment, but at the same time “brave”, challenging taken-for-granted (and often unconscious) assumptions. The concept of “safe and brave” spaces (Arao, Clemens, 2013) is a useful one to invoke: a brave-space classroom is one in which challenges, not attacks, are present, but also where perspectives, theories, and arguments people (both teachers and learners)

would prefer to avoid are ever present. Learners need to be ready to hold differences in tension and exercise critical curiosity on the origins of these different standpoints and the reasons why people feel so strongly that an alternate viewpoint is wrong or dangerous for their safety (Brookfield, 2017).

It is in regard to the above, that this volume – divided in two parts – shed light on the inherent complexity of engaging learners in transformative learning through innovative practices. The chapters propound (a) a methodological focus on the strategic elements drawn out from international models and frameworks, translated into the context of the Higher Education systems; (b) a repertory of teaching practices based on transformative methodologies that are learner-centered, time-bounded, practice-based and reflection-oriented (Watkins, Eileen, Lodge, 2007).

The book includes examples from different organizational and interorganizational settings, most of them related to Higher Education. The introductory chapter by Loretta Fabbri, Alessandra Romano and Sonia Carmignani opens with a reflection on the several levels of innovation promoted by the Teaching and Learning Centers (TLCs) starting from the exemplary case of the TLC of the University of Siena. The Authors clarify and distinguish among three dimensions of innovation that are typically addressed individually:

- didactic innovation, with the implementation of the collaborative and transformative methodologies in teaching practices,
- organizational innovation, with the support of all the activities for the faculty development and the cultivation of faculty communities of practices,
- methodological innovation with the improvement of the student emancipatory and creative skills.

Exploring the contribution of collaboration among institutions and of the dissemination of active developmental methodologies in Higher Education is the focus of Section 1.

In chapter 1, Alexis Kokkos aims at contributing, through a literature review, to the investigation of transformative learning conceptions and educational strategies that are shaped in the context of Higher Education settings.

Chapter 2, by Carlo Orefice, Esteban Sefair Vera and Gina Vindign, offers a case-study on the development of the Latin American Network for Social Change (Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipativo). In Chapter 3, Maurizio Sibilio provides an in-depth look at the partnership among Teaching and Learning Centers, addressing the purposes, scopes, and relevance of these interinstitutional networks in the service of the innovation in Higher Education.

In chapter 4 Monica Fedeli introduces some techniques and active methods for teaching interactive and engaging lessons.

Unearthing assumptions of power, exclusion and inequity is the focus of chapter 5, where Deborah Kramlich and Yabome Gilpin-Jackson model five practices for cultivating equity and belonging in the classroom.

The group of chapters in section 2 elaborates on transdisciplinary, inquiry-based, and creative approaches to teaching and learning.

In Chapter 6 Luigina Mortari, Roberta Silva and Alessia Bevilacqua propose the discourse analysis as a conversational-based approach to the evaluation of the teaching efficacy. Chapter 7 by Ottavia Trevisan and Marina De Rossi examines the contribution of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) framework for the development of a technology-transformed education. Mario Giampaolo and Fabio Viola, in chapter 8, analyze the connection between teaching practices and the creative industry, with an emphasis on game-based learning and gamification.

In Chapter 9 Laura Occhini and Nicolina Bosco present examples of teaching through image-based methodology with pre-service childhood and adult educators. Finally, Antonella Lotti, in chapter 10, introduces the topic of Interprofessional Educa-

tion, adopting an evidence-based approach and offering examples of problem-based learning and case-based learning in health practitioners interprofessional education.

All chapters showcase successes, problems and dilemmas encountered as organizations, networks and collaboratives seek to meet strategic challenges for improving teaching in Higher Education. The programs' success here presented depends on new teaching and learning practices in classrooms; yet coordinated action was also needed *across classrooms and student* levels to reach a deep transformation of visions and goals. Throughout this volume, we have addressed the varying roles of professors, students and organizational systems since they are intertwined and entangled. Teachers, as other practitioners, try things out and then take a hard look at whether things really change as expected. "If not, it's back to the drawing board" (Gephart & Marsick, 2016, p. VII). We recognize that single changes may not have much impact in a complex, interdependent system; but we also know that small moves can have outsized impact because of non-linear interdependencies within and across complex systems. Multiple changes may be required, in part to build "critical mass," but also to adjust to unanticipated changes in complex systems that at times are also organically adaptive. Sometimes, these changes might be used to increase alignment over time and, at other times, learners and professors must pivot quickly to respond to unintended consequences.

Effective learning in Higher Education is cognizant of the intersecting roles professors, learners, processes, methods, tools, and context all of which operate in the design and facilitation of transformative learning (Merriam, Bierema, 2014). The design and facilitation of learning in and out of the classroom is the bridge between theory and practice in academia. It represents the moment we must take our theories and body of knowledge and put them into repertoires of practices to cocreate relevant, timely, and engaging learning experiences for super-diverse, non-traditional learners. Again, there's no single formula for creating adaptive and

powerful programs that will ensure learning for all students. Nobody can guarantee that kind of reflective learning with any student. But, we tried to collect and systematize a repertory of practices which can increase the potential to transform in individuals, groups, and organizations. Thus, as discussed throughout this book, there are several transformative methodologies that professors and educators can perform to optimize opportunities to learn *from*, *upon* and *through* the experience (Fabbri, Romano, 2017).

In this sense, the experiences shared in the two sections help Higher Education professors catalyze innovation and sustain performance by understanding learning as an enabling strategic resource. Learning alone is not enough to drive innovation and sustain performance.

Summarizing all the above, we agree and propose that “*Transformative Teaching in Higher Education*” provides an experience-based framework that guides learning, research, and action towards teaching for change in *Higher Education*. This book helps to fill the gap that Eschenbacher and Levine (2022) identified when Mezirow invited educators to foster transformative learning conditioned by “an ideal speech situation” while at the same time “leav[ing] the educator without further guidance in his writings” as to what that might look like and how it could be done (p. 52). Higher education professors will find this portfolio of practices and tools a rich, practical pathway to support their students on the pathway to transformative learning.

References

- Anand T.S., Anand S.V., Welch M., Marsick V.J., Langer A. (2020a). Overview of transformative learning I: real-world applications. *Reflective Practice*, 21, 6, 732-743. <https://doi.org/10.1080/14623-943.2020.1821942>
- Anand T.S., Anand S.V., Welch M., Marsick V.J., Langer A. (2020b). Overview of transformative learning II: real-world applications. *Re-*

- reflective Practice*, 21, 6, 744-758, DOI: 10.1080/14623943.2020.1821945
- Arao B., Clemens K. (2013). From Safe Spaces to Brave Spaces. In L. Landreman (ed.), *The Art of Effective Facilitation: Reflections from Social Justice Educators*. Sterling: Stylus.
- Barnett B., Felten P. (2016). *Intersectionality in Action: A Guide for Faculty and Campus Leaders for Creating Inclusive Classrooms and Institutions*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Brookfield S.D. (2009). Engaging Critical Reflection in Corporate America. In J. Mezirow, E.W. Taylor, Associates (eds.), *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield S.D. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield S.D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eschenbacher S. (2020). Transformative learning and the hidden dynamics of transformation. *Reflective Practice*, 21, 6, 759-772, DOI: 10.1080/14623943.2020.1821631
- Eschenbacher S., Levine P. (2022). Reconsidering the roots of transformative education: Habermas and Mezirow. In A. Nicolaidis, S. Echenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, & M. Misawa (eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 45-58). Springer International Publishing AG.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gephart M., Marsick V. J. (2016). *Strategic Organizational Learning: Using System Dynamics for Innovation and Sustained Performance*. Berlin: Springer.
- Habermas J. (1987). *The theory of communicative action*. Vol. 2: *Lifeworld and system: A critique of functionalist reason*. Boston, MA: Bacon Press.
- Johansson C., Felten P. (2014). *Transforming student. Fulfilling the Promise of Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Merriam S.B., Bierema L.L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, E.W. Taylor, Associates (eds.), *Transformative Learning in Practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Palmer Parker J. (1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor E. W., Cranton P. (2012). *Reflecting back and looking forward*. In E. W. Taylor, P. Cranton (eds.), *Handbook of transformative learning: Theory, research and practice* (pp. 553-574). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Watkins C., Eileen C., Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. SAGE: Thousand Oaks, CA.

Sviluppare i processi di innovazione attraverso
i meccanismi di apprendimento all'interno
delle comunità professionali.
Un modo di pensare e fare i *Teaching & Learning Center*

Loretta Fabbri, Alessandra Romano, Sonia Carmignani

1. Verso uno sviluppo professionale come apprendimento collaborativo più rigoroso, riflessivo e rilevante

I *Teaching & Learning Center* (d'ora in avanti *TLC*) nascono come centri universitari adibiti allo sviluppo professionale dei docenti e finalizzati a sostenere e coltivare traiettorie di innovazione dei sistemi di attività didattica (Schumann, Peters, Olsen, 2013). L'università come istituzione è alle prese da tempo con la sfida di riuscire a innovare le pratiche didattiche in aula. Parlare di pratica significa definire con questo termine tutto ciò che accade in un contesto (teorie, pratiche, significati impliciti ed espliciti)¹ (Wen-

1 Quando parliamo di pratica le prospettive cui facciamo riferimento sono le teorie dell'apprendimento situato (Lave, Wenger, 1991) e gli approcci *practice-based* (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007), secondo cui il costrutto di "pratica" implica il fare in un contesto storico e sociale che "dà struttura e significato alla nostra attività" (Wenger, 2006, p. 59). In accordo con questi ancoraggi, la pratica è sempre pratica sociale, include sia l'esplicito che l'implicito, include ciò che viene detto e ciò che non viene detto, ciò che viene rappresentato e ciò che viene "assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i

ger, 2006). I *TLC* non si occupano di micro-aspetti, che possono essere considerati periferici, ma di sistemi di attività veri e propri, che tematizzano la crisi di routine consolidate, quali quelle che appartengono alle metodologie trasmissive e hanno un punto di vista generalista e decontestualizzato dei saperi (Groccia, Cruz, 2012; Fabbri, 2019).

Muovendo da questo quadro internazionale, abbiamo provato a traslare il modello dei *TLC* nel contesto dell'Università degli Studi di Siena, sapendo che non si trattava di *adottare*, quanto di interpretare cosa succede quando un dispositivo organizzativo si muove da un contesto ad un altro. Si è posta un'*inquiry* di tipo scientifico e organizzativo su che cosa sono i *Teaching & Learning Center* e che cosa potevamo fare noi con le nostre visioni, con le nostre competenze e con i nostri limiti. Dovevamo misurare il nostro potere nel farci promotori di questa iniziativa in contesti a basso tasso di disponibilità nei confronti di tematiche legate alla formazione e allo sviluppo professionale. Il *TLC* è nato, infatti, a Siena dentro un Centro Servizi di Ateneo, il Santa Chiara Lab², che è finalizzato a diventare un incubatore di promozione e sviluppo di processi innovativi. La proposta di istituire dentro il Santa Chiara Lab un *Teaching & Learning Center* voleva avviare almeno due processi di sostegno e coltivazione di traiettorie d'innovazione, il primo rispetto ai sistemi di attività didattica e il secondo rispetto ai sistemi di accelerazione di apprendimenti trasversali destinati a studenti/esse, le cosiddette *soft skills*.

Gli assunti che abbiamo condiviso con esperienze già in atto sono stati:

simboli, i ruoli ben definiti, i criteri specifici, le procedure codificate, le normative interne e i contratti che le varie pratiche rendono espliciti per tutta una serie di finalità. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inesprese, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche" (*ibidem*).

2 <https://santachiaralab.unisi.it/>

- un orientamento situazionale e sociomateriale al tema dello sviluppo professionale, interpretato come elemento legato ai contesti, alle esperienze degli attori organizzativi coinvolti, e all'intreccio di relazioni interpersonali e di potere esistenti (Pérez-Sanagustin et al., 2022);
- l'attivazione di costanti processi conversazionali, all'interno di aggregazioni informali, interessate a sviluppare processi di confronto e di scambio relativi all'ambito delle pratiche lavorative;
- una concezione del sapere pratico legato alla svolta sollecitata dal costrutto del professionista riflessivo elaborata da Schön (1992), ripresa da Gherardi e Lippi (2000), Fenwick (2012), e Marsick (Gephart, Marsick, 2016);
- saper coniugare le indicazioni della teoria trasformativa su come esercitare un'azione riflessiva di rilettura e reinterpretazione dei modelli cognitivi attraverso i quali interpretiamo l'esperienza professionale (Mezirow, 2003, 2016; Mezirow, Taylor, 2012);
- il riferimento al costrutto di comunità di pratica, frutto di studi sul campo (Wenger, 2006; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) che hanno individuato nelle aggregazioni informali di soggetti organizzativi che condividono delle pratiche il luogo più promettente dove si costruisce conoscenza e si attribuiscono significati alle cose che si fanno;
- gli aspetti di partecipazione, azione e impegno, su cui insistono le comunità di pratica, come aspetti che consentono di accedere riflessivamente e criticamente dentro le comuni esperienze lavorative per esplicitarne le potenzialità e le criticità, e insieme produrre quella conoscenza relazionale capace di prefigurare sviluppi futuri (Wenger, McDermott, Snyder, 2007; Bolisani, Fedeli, De Marchi, Bierema, 2020).

La posta in gioco è stata quella di un approfondimento sulla natura e sulle funzionalità delle prassi in atto, con tutti i loro di-

sequilibri, con scenari di regressione e incertezza rispetto ad attività didattiche “provate”, che si adottano *perchè non si sa fare diversamente*, e puntando sull’impegno e sulla passione di colleghi disponibili a nuove sollecitazioni dell’identità e dell’epistemologia professionale.

Il *TLC* prendeva così forma come artefatto per la promozione, l’accompagnamento e la coltivazione di determinati processi di innovazione. Muoveva un network di paradigmi tradotti in dispositivi di apprendimento delle comunità e delle organizzazioni, dispositivi che dovevano conversare con le situazioni e fare i conti con apprendimenti situati.

Differenti e plurali repertori negli anni ci hanno aiutato a progettare le attività con i docenti e con gli studenti, ma crediamo importante indicare la particolare posizione di attori impegnati e i paradigmi da cui siamo partiti. Eravamo ricercatori universitari che volevano istituire pratiche di sostegno e di supporto ad una comune esperienza lavorativa.

Dal punto di vista organizzativo, è stato creato un network di docenti aggregatisi su sfide comuni riguardanti problemi reali, tematizzando le relazioni intergenerazionali come fonte di apprendimenti reciproci. Alcune delle sfide che si sono tradotte in imprese comuni sono state la mancata attenzione degli studenti in aula, per esempio, il compiacimento – talvolta inconsapevole e tacito – verso la lezione frontale, i limiti di possedere scarse competenze metodologiche e tecnologiche.

L’attivazione di setting relativi alle competenze trasversali ha rappresentato, allo stesso modo, una delle strade per contenere i danni di un’organizzazione didattica centrata sui saperi piuttosto che sulle procedure, sulle nozioni piuttosto che sulle competenze metodologiche, che rischiava di dimenticare una parte fondamentale nella formazione dei futuri professionisti³.

3 Il passaggio da una visione *teacher-centered* a una visione *learner-centered* richiede innovazioni organizzative e didattiche già previsti dalla riforma del

Possiamo rilevare alcune criticità incontrate, per esempio il non allineamento tra le politiche accademiche e la legittimazione delle necessità di trasformare i sistemi didattici. Questione rilevante perché il non allineamento rischia di ridurre l'innovazione ad un processo invisibile e immateriale, che non merita un investimento economico. Rimane il valore creato dalle comunità attivate, che include anche risultati non tangibili, come il senso di fiducia, una maggiore capacità di innovare, le relazioni che si costruiscono tra professionisti che condividono problemi simili, il senso di appartenenza che questo crea, la passione che l'innovazione porta con sé (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 58).

Con il *TLC*, la comunità accademica aveva a disposizione un supporto organizzativo e scientifico per procedere alla validazione e allo sviluppo dei processi di insegnamento/apprendimento che accadono in aula (Schumann Peters, Olsen, 2013). Si voleva innescare processi continui di validazione collettiva, che restituissero alla comunità accademica i paradigmi e le teorie in uso (Argyris, Schön, 1998), e le metodologie per validare l'esperienza in atto e le linee di sviluppo da adottare (Watkins, Marsick, 2020). L'approccio *experience-based* si è accompagnato alla sperimentazione di approcci transdisciplinari (Fabbri, Romano, 2017, 2019), in grado di lavorare sulle pratiche lavorative che solo in parte hanno a che fare con l'appartenenza disciplinare. Il processo attivato rientra in quelle forme di sviluppo professionale che individuano nella metafora della coltivazione il loro modello di sviluppo, un modello di sviluppo che valorizza la loro esperienza secondo una prospettiva trasformativa. Coltivare significa far crescere queste strutture sociali basate sulla conoscenza, riconoscerle con la stessa sistematicità con cui si gestiscono altre risorse strategiche (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 55). Questo era l'obiettivo da conquistare.

processo di Bologna (EHEA, 1999) e dalle successive raccomandazioni politiche europee (EHEA, 2015). Si veda a questo proposito Perla (2022).

2. I tempi lunghi dell'innovazione didattica. Approcci “post-formativi”

Il *TLC* si è configurato nel tempo come il luogo dove coltivare quelle strutture sociali finalizzate a ricostruire la complessità dell'agire professionale alla luce delle nuove sfide. Si sono sedimentate così strutture sociali basate sulla conoscenza. Il riconoscimento di queste strutture come importanti risorse strategiche da salvaguardare è stato forse uno dei problemi più rilevanti dei *TLC* esistenti.

Le prospettive di fondo sono state quelle di parlare di sviluppo professionale, anziché di semplice formazione: questo evidenzia il riconoscimento della possibilità scientifica ed etica delle comunità coinvolte di validare e trasformare le pratiche lavorative (Fabbri, 2019). Il riferimento andava soprattutto a quelle ricerche sull'apprendimento adulto e sull'apprendimento nelle organizzazioni che, studiando come si evolvono le comunità professionali, hanno evidenziato come un approccio trasmissivo alla formazione fosse un paradosso. Si parla di un apprendimento che è tanto più efficace quanto implica il consentire alle comunità di partire dai loro problemi reali, di decidere i diversi livelli di impegno che intendono investire e soprattutto di trovare contesti capaci di attivare passione e appartenenza (Gephart, Marsick, 2016).

Il passaggio critico è stato quello di un eventuale allineamento tra azioni contestuali e loro disseminazione attraverso azioni di sistema. Quando in gioco c'erano le conoscenze riguardanti l'esperienza vissuta dai diversi soggetti alle prese con l'interpretazione e la riconfigurazione del mondo lavorativo in cui sono inseriti, prioritaria è stata l'esigenza di interpretare gli aspetti sociali, culturali, pratici, immateriali e materiali, attraverso l'attivazione di contesti conversazionali. Per indagare i saperi e le conoscenze, consapevoli e inconsapevoli, tacite ed esplicite, occorrono dispositivi che consentono di avvicinarsi al contesto e intercettare le pratiche che i diversi attori organizzativi adottano.

A questa cornice teorica corrisponde una coerenza metodologica che vuole generare conoscenze significative ed emblematiche

relative ai repertori di sviluppo professionale. L'opzione metodologica adottata ha optato per quella formazione che si caratterizza per essere legata ai problemi reali riguardanti dilemmi disorientanti, criticità, conflitti di valore (Billet, Harteis, Gruber, 2014; Fabbri, 2017, 2019). Si tratta di un approccio che oggi potrebbe essere definito come "post-formativo": il termine aiuta a evidenziare i processi di appropriazione e di autoapprendimento riguardanti il proprio sviluppo professionale. Cambiare non significa fare proprie e oggettivare teorie o *expertise*, ma sentirsi in grado di sostituire un orientamento prescrittivo (*il docente deve porre al centro gli studenti, i docenti devono rispondere tempestivamente alle richieste*) con la propria capacità di trovare soluzioni possibili e compatibili. Quando si è parlato di professionismo riflessivo (Bosio, 2017), si è messo in luce l'importanza che le comunità professionali si appropriano di strumenti di validazione, riflessione e trasformazione dei loro sistemi di attività (Schön, 1993; Argyris, Schön, 1998), situati in un contesto incerto e non prevedibile. In questo senso, i principi della *validazione* (Mezirow, 2003) e della *validazione consensuale* hanno offerto un'indicazione paradigmatica per l'organizzazione e il senso del nostro *TLC*.

Il *TLC* si è configurato così un dispositivo promettente in grado di alimentare il confronto socialmente e scientificamente validato, attraverso l'attivazione di un'intelligenza collettiva, aperta a parlare di ciò che accade, dell'aspetto sociomateriale e dei significati anche se contraddittori o ambigui che ognuno attribuisce al proprio fare.

Questo processo di sviluppo ha seguito tre fasi. Nella fase di costituzione e lancio del *Teaching & Learning Center* (triennio 2016-2018) abbiamo aperto un confronto con repertori interpretativi in atto rispetto alle pratiche didattiche attraverso attività di tipo *top-down* (Sorcinelli, 2020; Steinert, 2014), corsi di tipo immersivo su metodologie didattiche ad alto tasso di partecipazione, *problem-based learning*, *feedback* nella didattica d'aula, costruzione del *syllabus* secondo logiche socialmente e scientificamente condivise, capaci di mettere in discussione un approccio individuali-

stico e decontestualizzato dagli obiettivi formativi del Corso di laurea.

Abbiamo aperto un confronto con quelle realtà organizzative che a livello internazionale sono riconosciute come centri di eccellenza sui temi dell'innovazione didattica e delle *active learning methodologies* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007)⁴. Abbiamo organizzato eventi, *workshop* a cui partecipassero gruppi di docenti provenienti dai quindici dipartimenti dell'Ateneo.

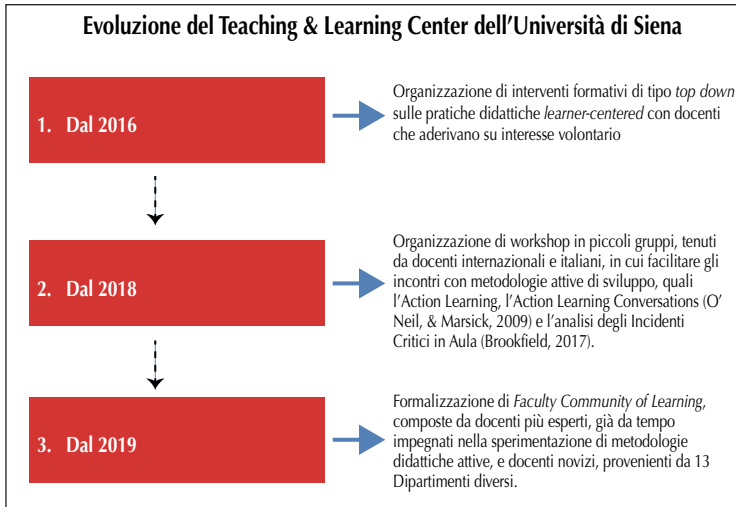
La logica *top down* dei *workshop* e dei corsi, sebbene prevedesse una partecipazione su base elettiva, era finalizzata a socializzare categorie interpretative che consentissero di vedere i problemi, di prenderne atto e di avvertire la necessità di un confronto rispetto alle routine in uso. Volevamo offrire esempi, storie di guerra, provenienti da realtà che hanno affrontato e con termini diversi problemi simili. L'obiettivo era quello di consentire un confronto tra comunità accademiche. Le comunità che possiamo definire "informali", in quanto aggregazioni di persone che condividono una pratica (per esempio, che provano insoddisfazione rispetto al proprio lavoro e sono in-ricerca di soluzioni possibili), hanno assunto nel tempo la forma di un *network* di comunità di pratica, ponendo al centro della propria attenzione dilemmi disorientanti, questioni sfidanti, campi tematici comuni, conflitti di interesse, e visioni in atto, e tentando di condividere un repertorio di pratiche scientificamente validate costruite anche attraverso il confronto con colleghi internazionali. Il compito del *TLC* è stato quello di socializzare metodologie e procedure di confronto e di

4 Abbiamo svolto ricerche etnografiche e studi di caso all'interno dei *Teaching & Learning Center* di università americane ed europee. Abbiamo approfondito il modello organizzativo del *Derek Bok Center for Teaching & Learning, Harvard University*, del *Center for Teaching & Learning della Columbia University*, del *Lucas Center for faculty development della Florida Gulf Coast University*, solo per citarne alcuni. Abbiamo invitato presso l'Ateneo senese colleghe/i internazionali con cui avviare traiettorie di confronto e dibattito (Romano, 2020).

produzione di una conoscenza utile a mettere in campo nuove azioni. Da questo punto di vista, la posta in gioco è stata valorizzare e coltivare le aggregazioni informali che condividevano la sfida dell'innovazione didattica, supportare colleghi nell'adozione di approcci didattici più partecipativi, introdurre esempi di come poter gestire la didattica con formule *laboratoriali* o con supporti tecnologici-didattici (Fedeli, 2014, 2020).

La seconda fase ha previsto la formalizzazione di due *Faculty Community of Learning* (Cox, 2004; Bolisani et al., 2020), seguendo logiche di coltivazione *bottom-up* (Sorcinelli, 2020): la prima ha individuato docenti *senior*, esperti, che avendo riflettuto sulla propria esperienza erano portatori di testimonianze e di esempi che interpretavano o rompevano le routine professionali. La seconda *Faculty Community of Learning* ha intercettato professori/esse associati/e, ricercatori/rici *senior* e *junior*, considerati *early-stage researchers* ma interessati a prestare il loro impegno nelle attività della *Faculty*. Molti membri delle *Faculty Community of Learning* hanno assunto il ruolo di *innovation leader*, *change agents* (Fedeli, 2019) o *faculty developers* (Perla, 2022) nei Corsi di Laurea e nei Dipartimenti. Lo Schema 1 tratteggia l'evoluzione del TLC dell'Università degli Studi di Siena.

I paragrafi che seguono articolano lo sviluppo delle *Faculty Community of Learning* presso l'Ateneo Senese e approfondiscono il modello metodologico di apprendimento dall'esperienza adottato.



Schema 1 - La traiettoria di sviluppo del Teaching & Learning Center dell'Università degli Studi di Siena

3. L'innovazione come processo di apprendimento trasformativo

Gli studi di natura etnografica su come si apprende nelle organizzazioni e come si produce innovazione (Gherardi, Lippi, 2000) hanno messo in evidenza che le persone sono interessate al cambiamento quando sono chiamate in causa questioni per loro cruciali (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Evidenziano quanto è improprio pensare che le persone e le comunità evolvano per 'decreto' (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Nessun principio, nessuna norma, nessun progetto ha senso in astratto. Assume valore se diventa impresa comune (Wenger, 2006; Latour, 2005; Fabbri, 2007).

Nel nostro caso, il viaggio della *FCL* è stato un viaggio insieme di ricerca-formazione-azione che ha reso possibile agire e nel contempo riflettere su alcune delle condizioni che possono implementare i processi di innovazione didattica (Perla, 2022). Il progetto della *FCL* era quello di provare a combinare una buona

comprensione dell'esistente con una prospettiva del suo percorso di sviluppo. Questa scelta ha consentito agli attori organizzativi di posizionarsi su livelli diversi di partecipazione, di far emergere un nucleo centrale e coeso che identificasse le idee e le pratiche da condividere (Wenger, McDermott, Snyder, 2007)⁵.

La *FCL* ha rappresentato un setting in cui era possibile “parlar chiaro”, risolvere problemi attraverso procedure di indagine collettiva scientificamente validate. Si è trattato di un setting grup- pale dove le metodologie *experience-based* adottate per la validazione degli assunti dei docenti si traducevano in “metodo- logie di professionalizzazione” (Perla, 2022). Chiedere a una com-unità di sviluppare e trasformare le pratiche significa chiamare in causa i sistemi di percezione del sé professionale e quei conge- gni riflessivi che consentono di attivare processi di validazione dei sistemi con cui interpretano le esperienze professionali (Perla, 2014, 2020). La ricostruzione dei significati e delle pratiche ha evidenziato gli assunti e le esperienze riconosciute come emble- matiche e significative, ha consentito di approfondire le rappre- sentazioni dei problemi e le distorsioni, ha permesso di enucleare i punti di forza e di debolezza delle esperienze condivise e di in- dividuare prospettive di trasformazione e apertura all'innova- zione.

- 5 Le comunità di pratica nascono attorno a interessi di lavoro condivisi (in genere problemi comuni da gestire e risolvere in condizione di interdipen- denza cooperativa) e si costituiscono informalmente come esito di nego- ziazione tra gli attori coinvolti sul senso delle pratiche in cui sono impegnati. Si alimentano di impegni reciproci legati alla consapevolezza di partecipare a un'impresa comune. Dispongono di repertori condivisi o li creano, nel caso in cui non abbiano set di risorse precostituite. Sono tenute in vita da un presupposto di fondo che mantiene il legame tra i membri, e durano fino a quando persistono gli interessi comuni e l'energia che ali- menta l'insieme riesce a riprodursi per un certo grado di regolarità (Wenger, McDermott, Snyder, 2007, p. 21).

La Figura 1 sintetizza il modello di apprendimento dall'esperienza sviluppato nelle *FLC* dell'Ateneo senese.



Figura 1 - Il modello di apprendimento dall'esperienza come dispositivo di formazione dei docenti (*Fonte: elaborazione personale delle autrici*)

Abbiamo rilevato in corso d'opera i limiti e le potenzialità di un approccio riflessivo, ovvero di un approccio che consentisse sistematicamente di riflettere sulla pratica (Watkins, Marsick, 2020). Per esempio, il riconoscere che l'apprendimento appartiene al mondo dell'esperienza e della pratica (Wenger, 1998), ovvero si determina con o senza formazione, e che è necessario consentire alle comunità di transitare dall'azione-lavoro all'esperienza-apprendimento per non rimanere prigionieri di *ciò che abbiamo sempre fatto* (Schön, 1992; Marsick, Maltbia, 2009; Fabbri, Romano, 2017). L'esperienza-apprendimento ha prodotto da una parte la decostruzione del sistema di significati, rispetto a una pra-

tica, quella didattica, spesso implicita e non validata, e ha aperto alla reificazione, ovvero alla materializzazione di processi che esplicassero il valore prodotto attraverso il lanciare spazi ed eventi e repertori. Un esempio di questi repertori è stato il Manifesto della *Faculty Community of Learning*, qui di seguito riportato (Fig. 2).

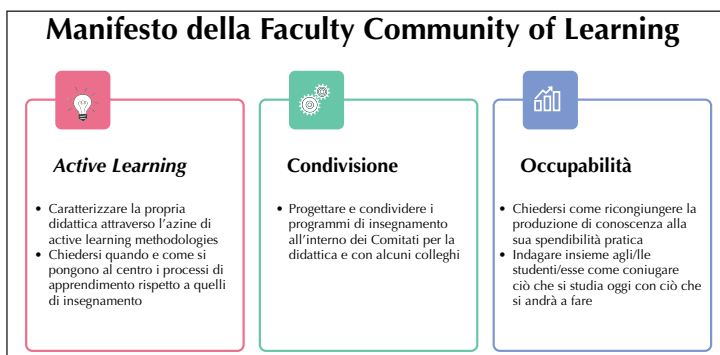


Figura 2 - Manifesto della Faculty Community of Learning

Il manifesto della *FCL* ha costituito un *boundary object* (Gherardi, Lippi, 2000, p. 84), che reifica i processi di trasformazione delle idee in artefatti che viaggiano nel tempo e nello spazio (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). Con il termine “reificazione”, che significa “trasformazione in cosa”, Wenger, McDermott, e Snyder (2007) indicano il processo con cui si dà forma all’esperienza producendo oggetti che congelano questa esperienza in una “entità materiale” a disposizione di chi la vuole cogliere. La circolazione del sapere e del potere tra i diversi membri della *FCL* è stata assicurata da questi tipi di artefatti, testi, *iscrizioni*, soggetti, che mobilitano sapere e conoscenza. Questi “artefatti di apprendimento professionale” (Orland-Maskit, 2017; Perla, 2022) possono essere “comunicativi”, come produzioni discorsive, narrazioni, immagini, video, casi, “generativi di pratiche”, quali l’analisi delle pratiche professionali, l’intervista al sosia, le tecnologie didattiche, oppure “generativi di interazioni”, quali *learner*

response systems, piattaforme digitali, dispositivi conversazionali e strumentali che sostengono gli scambi interattivi (*ibidem*).

La *FCL* è tuttora vitale. La crescita della *FCL* nell'Ateneo senese si è riflessa nell'aumento del livello di "ingaggio" dei membri della comunità, disegnando *network* che organizzano le diverse aggregazioni informali, sperimentando una forte tensione verso l'accoglienza di nuovi membri e la necessità di mantenere l'interesse su questioni di avanguardia. Wenger (Wenger, McDermott, Snyder, 2007) al riguardo parla proprio di "intimità di mestiere", tra chi scopre nello scambio e nei progetti congiunti i propri punti di forza e di debolezza imparando ad apprezzare i contributi degli altri, la loro energia, il loro interesse, le prospettive e gli stili individuali (*Ivi*, p. 139). Aggiungiamo come nel tempo si sia articolata una traiettoria di sviluppo professionale sempre più di tipo transdisciplinare, dove ciò che contava non era il contenuto, ma il come si insegna e il ruolo dei *learner* nella programmazione dei propri apprendimenti, attivando insieme partecipazione e responsabilità. Questi processi hanno contribuito a far emergere quelli che possiamo definire mentori e coach per altri colleghi interessati a sperimentare didattiche efficaci (Perla, 2022).

Gli innovation leaders erano disposti ad implementare le conoscenze acquisite nella pratica didattica e a supportare attraverso azioni di coaching e *co-teaching* l'introduzione di neoassunti e il coinvolgimento di figure di *governance* nelle azioni di sistema proposte.

4. Approcci multimetodologici e dispositivi critico-riflessivi

Il paragrafo illustra esempi di metodologie *experience-based* che abbiamo adottato per dare ritmo alla *FCL*, per individuare campi tematici rilevanti, e le *transformative methodologies* (Watkins, Eileen, Lodge, 2007; Fabbri, Romano, 2017), attraverso cui validare i presupposti su cui si fondano le prospettive di significato in gioco e individuare le distorsioni epistemologiche e sociolinguistiche (Fabbri, Bracci, Romano, 2021).

La riflessione sulle premesse (Mezirow, 2003) è una delle metodologie riflessive adottate dal gruppo. Rimanda a una filiera di studi sull'apprendimento degli adulti (Mezirow, 2003, 2016; Brookfield, 2013, 2015, 2017) che ha come obiettivo la riformulazione e la validazione di quelle prospettive interpretative che utilizziamo più o meno consapevolmente nell'esercizio del proprio lavoro.

I docenti universitari, al pari di altri professionisti, non sono privi di distorsioni: spesso hanno imparato troppo ciò che insegnano e come lo fanno, sono totalmente identificati con le discipline e i costrutti che indagano, difficilmente si aprono alla possibilità di vedere la stessa cosa da prospettive diverse. Sono immersi in "stock di modelli interpretativi" (Fabbri, 2007), culturalmente trasmessi e linguisticamente organizzati. Questi modelli interpretativi includono codici, norme, ruoli, prassi professionali, modelli di interazione, assunti incontestati (Perla, 2014). Qualsiasi elemento contraddica le loro convinzioni può essere percepito come disconfermante, se il confronto e lo scambio non rappresentano modalità di produzione di conoscenza. È così, per esempio, che se *i questionari di valutazione degli insegnamenti riportano punteggi non pienamente soddisfacenti nel modo in cui viene erogato il corso, la colpa è dei questionari, colpevoli di essere poco discriminanti tra chi frequenta e chi non frequenta, e degli studenti, che hanno dato voti bassi solo perché ritenevano che la materia era ardua da studiare individualmente o che quel docente fosse antipatico* (C., docente di pedagogia).

Diventare consapevoli delle premesse che guidano i modi in cui si pensa e si interpreta non è un automatismo cognitivo. Dovevamo, quindi, intercettare metodi e tecniche che sostenessero i docenti in processi di scandagliamento e di validazione degli schemi interpretativi con cui simbolizzano e interpretano le loro esperienze. A questo proposito abbiamo trovato promettente adottare tecniche e protocolli conversazionali, legati all'*Action Learning* e all'*Action Learning Conversations* (O' Neil, Marsick, 2007; Marsick, Maltbia, 2009), quali lo studio di caso auto-et-

nografico (Tisdell, Whalen, Johnson, 2022) e *l'Immunity-to-Change-Map* (Kegan, Lahrey, 2009).

Questo taglio ha richiesto ai partecipanti di scegliere delle sfide – particolarmente problematiche o irrisolte – da affrontare e di porle sotto forma di domanda (nel caso dell'*Action Learning Conversations*), o sotto forma di studio di caso (nel caso dello studio auto-etnografico). Nell'*Action Learning Conversations*, questa è la fase di formulazione della sfida come domanda aperta. I partecipanti sono invitati a strutturare la sfida in quattro *round* di *questioning storming* (di domande di chiarificazione poste dal gruppo dei pari). Negli incontri abbiamo adottato il Protocollo di domande offerto dal Framework ORID (Marsick, Maltbia, 2009), rappresentato graficamente nella Tabella 1 e nella Figura 3.

Framework ORID (Domande Oggettive, Riflessive, Interpretative, Decisionali) (Marsick, Matlbia, 2009)	
Domande Oggettive	<i>Chi? Che cosa? Quando? Dove? Come?</i>
Domande Riflessive	<i>Perché? Che sentimenti hai rispetto al problema? Quali pensieri? Come ti senti rispetto al problema? Che cosa ti fa sentire così?</i>
Domande Interpretative	<i>che senso gli attribuisce? Che senso attribuiscono al problema gli altri attori coinvolti? Quali sono le implicazioni?</i>
Domande Decisionali	<i>Che cosa farai? Che cosa potresti fare? Che cosa ti trattiene dall'agire?</i>

Tabella 1 - *Framework* ORID del protocollo dell'*Action Learning Conversations*
(Fonte: Marsick, Maltbia, 2009)

Si riporta a titolo esemplificativo una sessione di *Action Learning Conversations* condotta in un incontro della FCL che ha visto una docente di management come *problem-poser* (Tab. 2).



Figura 3 - Framework ORID (Fonte: Marsick & Maltbia, 2009)

Dilemma Disorientante	Problem Poser
<p>Criticità sulla partecipazione degli/le studenti/esse ai lavori in aula</p>	<p>“Su un corso di più di cento partecipanti, ho in aula cinque persone. Online sono connesse una settantina di persone, ma la maggior parte hanno la webcam spenta. Dopo due settimane dall'avvio del corso ho smesso di videoregistrare le lezioni, per imporre agli studenti di seguire dal vivo le lezioni e di partecipare facendo domande. Ho spiegato loro che lo faccio per il loro bene, anche se sembro cattiva. Ho anche detto loro che se mi chiedono di fare cento ricevimenti individuali perché da casa non hanno capito gli esercizi che ho spiegato, mi rifiuto. Ho già anticipato al Presidente del Corso di laurea che mi aspetto valutazioni negative al questionario di valutazione degli insegnamenti, anche perché insisto affinché tornino in presenza. Siamo di fronte a una generazione di cattivi studenti?” (M.G., docente di management).</p>

Tabella 2 – Dilemma posto dalla Problem Poser

Il racconto della docente di *management* riflette visioni polarizzate della relazione tra docenti e studenti: i docenti che decidono che cosa è più funzionale per gli apprendimenti degli/le studenti/esse, il gruppo degli/le studenti/esse che reagisce attraverso la valutazione degli insegnamenti della docente, rivendicando il proprio spazio di negoziazione. Di fronte a conflitti di valore e polarizzazioni in atto, come costruire nuovi schemi di pensiero e d'azione che siano scientificamente validati e sociocraticamente negoziati?

Le fasi che hanno seguito hanno generato round di *question storming* (tab. 3), capace di attivare dialettiche attraverso metodologie conversazionali: il gruppo dei docenti ha posto domande, fatto osservazioni e proposte (Cho, Egan, 2010).

<i>Question Storming</i>	Membri della comunità
Domande Oggettive	<i>“Quanti studenti hai nel tuo corso? In quali orari e giorni svolgi lezione? Qual è la materia del tuo insegnamento?”</i>
Domande Riflessive	<i>“Ci descrivi una tua lezione tipo? Che cosa fai quando entri in aula? Come interagisci con gli studenti? Come è strutturata l’aula in cui fai lezione? Quali sono stati i risultati ottenuti fino ad ora?”</i>
Domande Interpretative	<i>“Come si colloca il tuo insegnamento rispetto agli obiettivi formativi del Corso di laurea? Come fai di solito lezione? Quali metodologie adotti? Che sentimenti ti suscitano le webcam spente degli studenti?”</i>

Tabella 3 – Question Storming nell’ALCS

Le *coach* della *FCL* hanno facilitato la dialettica aiutando i membri a spiegare la logica o gli assunti impliciti delle loro asserzioni, contenendo derive difensive e formulazioni che potevano richiamare giudizi interpretativi. Dopo i primi round di domande oggettive, riflessive e interpretative, la *problem-poser* ha aggiunto:

Quando entro in aula, sia quando siamo in presenza che quando alcuni studenti sono connessi online, il primo giorno dell’insegnamento inizio con la spiegazione del syllabus. Chiedo agli studenti se l’hanno letto e se hanno dubbi. Nessuno fa domande, se non qualche quesito sul programma di esame. Poi inizio a spiegare il capitolo che dovremo trattare quella settimana.

Che cosa siano le metodologie didattiche innovative, e perché siano utili in aula lo sappiamo. Ho passato anni a formarmi anche attraverso le attività che proponeva il TLC. Ho sempre cercato di fare lezioni coinvolgenti, facevo domande agli

studenti, project work, sviluppavo metodi di valutazione per l'esame che andassero al di là dell'esame orale. Quando devo spiegare gli esercizi di bilancio, tuttavia, preferisco ancora la spiegazione e la dimostrazione. Nell'ultimo semestre, la frontalità delle lezioni si è accentuata perché non sapevo come rivolgermi a quei pochi studenti che erano in aula e a quei tanti studenti che erano connessi online, spesso con la webcam spenta. In alcune lezioni sembrava di parlare da sola, o a delle icone piccine sullo schermo.

Il protocollo dell'*Action Learning Conversations* (Marsick, Malbia, 2009) prevede, infine, una fase di *reframing* della sfida iniziale. In questo caso, i partecipanti hanno posto domande decisionali (tab. 4).

<i>Question Storming</i>	Membri della comunità
Domande Decisionali	<i>“Ti sei mai chiesta l’attinenza del tuo programma con ciò che potrebbe essere utile nella professione futura dei tuoi studenti? Come potresti non fare lezione frontale in aule numerose? Come puoi intercettare linguaggi significativi? Come puoi legare la disciplina che insegni ai problemi reali? Potresti utilizzare un approccio più laboratoriale?”</i>

Tabella 4 - Step decisionale nell'ALCs

La *problem-poser* ha preso nota di tutte le domande poste dai membri del gruppo. Alla fine, ha provato a riformulare il dilemma disorientante iniziale:

Penso che alla fine rivedrò alcune pratiche del mio insegnamento. Per esempio, inizierò dal sondare che cosa l'aula sa della mia materia, che cosa si aspetta di apprendere, come. Proverò a negoziare il curriculum che vogliamo seguire insieme. Affronterò il tema del collegamento online e delle videoregistrazioni insieme: se servono perchè in questo modo gli studenti rivedono la spiegazione dell'esercizio o chi lavora ha modo di trovare comunque una forma di partecipazione,

le manterrò. Ma cercherò di avere un approccio più dialettico e negoziale. E poi incentiverò in una parte della valutazione lo sviluppo di project work di gruppo in condizione di impresa simulata (M.G., docente di management).

L'Action Learning Conversations, connettendo la riflessione sull'esperienza con l'inquiry collettiva attraverso un ciclo di azione-dialogo-riflessione, ha sollecitato nei docenti partecipanti la consapevolezza delle modalità con cui interpretano il loro agire professionale e ha espanso i repertori individuali e collettivi per insegnare efficacemente (Cho, Egan, 2010).

Come dato emergente, si rileva che l'adozione delle metodologie conversazionali (Brookfield, 2017) ha facilitato la discussione razionale tra attori che riconoscevano le proprie prospettive come falsificabili e fornivano le ragioni e i fondamenti che risultavano utili a supportare la loro validità.

Non sono mancati contraddittori accesi e conflitti tra prospettive differenti. Difficilmente i docenti universitari accettano senza riserve e resistenze di analizzare e "spacchettare" le loro pratiche professionali. Quasi mai si posizionano all'interno delle storie di guerra che raccontano durante gli incontri. Spesso *dichiarano* la loro disponibilità ad approfondire le metodologie didattiche ad alto tasso partecipativo, il *problem-based learning* e l'uso di *student responsive systems* per la didattica di aula. Eppure, quando spacchettano le loro pratiche d'uso in aula attraverso i contraddittori e le tecniche di indagine, emergono copioni interiorizzati ancorati ad una visione tradizionale della didattica frontale.

Il nostro sforzo voleva andare nella direzione di indagare non soltanto le *teorie dichiarate* dei docenti, ma anche le *pratiche in uso*. Tali pratiche, implicite, utilizzate in modo inconsapevole, sono scopribili e indagabili soltanto attraverso processi di "spacchettamento" degli schemi di comportamento degli attori organizzativi e di validazione degli assunti sottesi a questi (Fabbri, Romano, 2019). La posta in gioco era supportare i docenti a "testare" le loro teorie personali riguardo i processi di apprendimento/insegnamento (Cho, Egan, 2010), e a transitare da una

prospettiva individualistica, asessualizzata, e decontestualizzata ad una visione che riconoscesse la natura relazionale dei saperi e tematizzasse conoscenze affettive, performative e incarnate:

Se ci penso, riconosco che quando faccio qualcosa mi identifico con quello che faccio. Se preparo una lezione, così come quando coordino un corso, cerco di farlo al meglio e con il massimo dell'entusiasmo, ma questo mi porta anche a pensare di essere infallibile, immune ad ogni critica perché sto facendo del mio meglio. Oggi sto guadagnando una visione più decentrata. Non c'è solo il mio modo di fare lezione, il mio modo di organizzare la didattica di un corso (A., docente di infermieristica).

5. Competenze transdisciplinari ed emancipative

Le più recenti indicazioni provenienti dall'Unione Europea e dal Piano di Ripresa e Resilienza (2021), ci restituiscono che il compito principale dell'università sia costruire conoscenza utile allo sviluppo del paese e formare futuri professionisti capaci di interagire con nuovi costrutti professionali. A studenti/esse è richiesto di saper pensare creativamente, riconoscersi come cittadini/e globali, partecipare attivamente alla costruzione del futuro della propria comunità (Fabbri, Romano, 2020).

Un neo-laureato del 2022 può aspettarsi di cambiare lavoro almeno undici volte nel corso della propria carriera, e di trasformare la propria base di competenze almeno tre volte durante lo stesso quarantennio. La concezione stessa del "ruolo" professionale è sostituita da quella di "progetti", "gruppi" e "aree" di lavoro e di appartenenza temporanea a percorsi non lineari (Butera, 2020). I manager e i professionisti delle aziende pensano a organizzazioni più simili a reti, che a piramidi, laddove le disposizioni a reti sono più mobili, a porte "aperte" e a pareti "basse" (Butera, 2020). Già Sennett (2000), alle soglie del nuovo millennio, descriveva il modello dell'azienda flessibile come "un arcipelago di attività collegate

a maglia larga”: quella dell’arcipelago è un’immagine che illustra bene le comunicazioni in una rete, in un *network* di umani e più che umani (Gherardi, 2000), artefatti materiali e immateriali, che si realizzano come viaggi tra isole, condotti alla velocità della luce grazie alla tecnologia moderna (Sennett, 2000). La metafora della rete richiama nodi e connessioni meno rigidi, aperti ad eventuali frammentazioni e ricongiunzioni, con maglie permeabili ai contributi di sistemi esterni che possono essere occasionali o periferici (Wellman, Applegate, Harlow, Johnston, 2020).

Gli attuali scenari del mercato del lavoro si caratterizzano per: (a) la dimensione transizionale delle professioni, ovvero la perdita di una netta definizione dei confini e dei territori propri di un mestiere; (b) l’aumento di indeterminatezza delle conoscenze sottostanti a una professione; (c) l’emergere – soprattutto nelle professioni ad alto tasso di digitalizzazione – di orientamenti tesi a “ibridare” le professioni anziché mantenerle “pure”, a “fluidificarle” e configurarle come “sistemi aperti e informali”, a costruire i profili professionali su basi pragmatiche (anziché teorico-disciplinari) (Bosio, 2017).

Che cosa richiedono queste profonde e radicali trasformazioni nel mondo del lavoro? Quali interrogativi pongono ai sistemi formativi? La domanda implicita per l’università è quanto sia in grado di farsi carico della formazione di professionisti a cui non è più sufficiente avere solo competenze dichiarative. Non si tratta solo di rispondere, ma di interpretare il rapporto tra formazione e professionismo, al di là di chi lo richieda.

Nel mondo del lavoro sono sempre più apprezzati soggetti che governano saperi e teorie provenienti da più campi disciplinari, in grado di utilizzarli per misurarsi con i problemi e le questioni reali che incontreranno. Riprendendo la metafora adottata da Resnick nel volume “*Come i bambini*” (2018), parliamo di “professionisti X”, disponibili al cambiamento, pronti a correre rischi e a provare cose nuove. Mentre i professionisti A sono diligenti implementatori delle decisioni che chi è in posizione di *governance* assume, i professionisti X vogliono definire i pro-

blemi, anziché limitarsi a risolvere quelli che altri gli impongono di affrontare, sviluppare le proprie idee, i propri obiettivi e le proprie strategie (Resnick, 2018, p. 12). I professionisti X si identificano con le mansioni che pongono una sfida, con i compiti difficili e irrisolvibili, hanno, soprattutto, capacità di immaginazione e competenza di creatività per tradurre in pratica ciò che immaginano.

L'attenzione crescente del mondo accademico alla coltivazione delle *competenze trasversali*, che rappresentano una *baseline* di capacità che tutti devono possedere, ha contribuito all'esplosione dell'interesse verso strategie che aiutino i giovani a diventare "professionisti X", persone che pensano creativamente, che sappiano immergersi in un mondo ad alto tasso tecnologico, che sviluppino nuove possibilità per sé e per la loro comunità. Studentesse e studenti hanno bisogno di: a) luoghi di impegno, confronto, negoziazione; b) materiali, esperienze, sfide attraverso cui costruirsi un'immagine del mondo e di se stessi come professionisti; c) modalità con cui produrre un effetto sul mondo e far pesare le loro azioni.

Di fronte a questi scenari caratterizzati da costante cambiamento, come *Teaching & Learning Center* dell'Università degli Studi di Siena ci siamo posti alcuni interrogativi: quali competenze professionali devono possedere i/le laureati/e di questo secolo? Quali metodologie e modelli laboratoriali sono in grado di sollecitarne lo sviluppo?

Abbiamo pensato alla configurazione di setting più simili a palestre-laboratori di "apprendistato cognitivo", dove si apprende ciò che i curricula non prendono sufficientemente in considerazione, e che si rilevano invece centrali non solo nei contesti lavorativi ma nello stesso costruito di professionalità. Da tempo, come università, siamo impegnati sull'apprendimento di competenze di base, quali saper lavorare in gruppo, far fronte a problemi ambigui, muoversi in contesti di conflitti di valore, capacità di negoziazione. Abbiamo riconosciuto queste forme di competenze strumentali come necessarie ma non sufficiente.

Nuove sfide si sono aggiunte nel tempo. Per esempio, come tematizzare all'interno delle professioni un'educazione di genere transdifferente (Parolari, 2014), un approccio non discriminatorio e capace di apprezzare le differenze, sia cognitive che culturali. Parliamo di competenze emancipative, che attengono al saper convivere in contesti ad alto tasso multiculturale, alla capacità di governare le discriminazioni e le asimmetrie di potere, oppure ai diversi modi di gestire la *leadership* (Romano, 2020).

Si affiancano, inoltre, le competenze *transdisciplinari*. La prospettiva transdisciplinare emerge dall'esigenza di affrontare un problema con dispositivi aperti che chiamano in gioco e affrontano i processi di confronto finalizzati a mettere a fuoco le implicazioni che ogni problema porta con sé. Le competenze transdisciplinari includono la capacità di costruire conoscenza situata, quelle competenze che consentono di gestire il rapporto tra umani e non umani, tra sviluppo delle tecnologie, dell'intelligenza artificiale e il posizionamento dell'intelligenza umana. Sono competenze che si agganciano allo sviluppo di pensiero critico e creativo, il cui problema non sarà quello di applicare conoscenze, ma di produrre nuove forme di conoscenze capaci di non seguire routine, intelligenze sfidanti l'ordinario, il consueto, il familiare, in grado di pensarlo diversamente.

6. Per (non) chiudere. Progetti futuri

Il contributo ha evidenziato aspetti critici e potenzialità del *Teaching & Learning Center*. Accanto a sforzi pianificati per introdurre azioni che producano conoscenza, innovazione e cambiamento, la traslazione del *TLC* è stata ricca di contraddizioni. Il *TLC* si è configurato come un "incubatore di innovazione", che ha presidiato scientificamente le attività per lo sviluppo professionale delle comunità dei docenti e degli/delle studenti/esse. Il lancio, lo sviluppo e l'evoluzione delle *Faculty Community of Learning* ha costituito il passaggio da una configu-

razione di reticoli a legami deboli (per lo più composti da relazioni su base elettiva) alla costituzione di comunità distribuite di *innovation leader* che combinano l'interesse per le metodologie didattiche innovative e ad alto tasso di tecnologizzazione con la validazione delle loro pratiche e la responsabilità collettiva verso il cambiamento (Fedeli, 2022).

Come continua questa storia di innovazione? Dal 2021 è stato formalizzato il Network Interuniversitario del Centro Italia dei *Teaching and Learning Center*. Abbiamo individuato nella costituzione di un *network interuniversitario dei TLC* il traduttore reticolare, la forma più adatta per la messa in circolo delle conoscenze e delle esperienze. Il Network dei TLC ha designato una piattaforma materiale per la condivisione delle conoscenze tra presidi locali e reti interistituzionali. Più simile a una struttura frattale che reticolare, il Network è un dispositivo formale ma mobile che consente di capitalizzare la partecipazione a “reti di valore” interorganizzative nella misura in cui sollecitano scambi di innovazioni e pratiche che attraversano i confini organizzativi. Il potenziale di innovazione del Network è legato alla coltivazione di comunità estese ed espanse – progettate come *think thank* più che con ruoli e compiti rigidi – che siano in grado di impegnarsi, muovere saperi, competenze, risorse di tutti gli attori in gioco, su progetti di cambiamento condivisi con un impatto scientifico, tecnologico e sociale a lungo termine.

Acknowledgment

La scrittura di questo capitolo è l'esito della collaborazione tra le tre Autrici. Lungi dall'essere un percorso lineare, il processo di scrittura e riscrittura del testo ha subito rimaneggiamenti continui, frutto delle negoziazioni (e dei conflitti) tra le diverse prospettive in gioco. L'intreccio tra queste riflessioni scientificamente differenti ha dato vita a una narrazione polifonica, un'opera collettiva in cui la contemporanea esperienza di ricerca sul campo

ha consentito di creare un terreno di dialogo con molteplici interlocutori istituzionali e organizzativi.

Solo per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che Loretta Fabbri è Autrice dei paragrafi 1. *Verso uno sviluppo professionale come apprendimento collaborativo più rigoroso, riflessivo e rilevante* e 2. *I tempi lunghi dell'innovazione didattica*; Alessandra Romano è Autrice dei paragrafi 3. *L'innovazione come processo di apprendimento trasformativo*, 4. *Approcci multimetodologici e dispositivi critico-riflessivi* e 6. *Per (non) chiudere. Progetti futuri*. Il paragrafo 5. *Competenze transdisciplinari ed emancipative* e da attribuire a Loretta Fabbri e Alessandra Romano.

Bibliografia

- Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini.
- Billet S., Harteis C., Gruber H. (Eds.). (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.
- Bolisani E., Fedeli M., De Marchi V., Bierema L. (2020). Together we win: Communities of Practice to Face the COVID Crisis in Higher Education. In A. Wensley, M. Evans (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM 2020* (pp. 72-80).
- Bosio A. C. (2017). Neoprofessionalismo, transdisciplinarità: Come riconfigurare l'orientamento alla professione? *Studium*, 113 (4), 544-554.
- Bracci F. (2022). Creativity and educational practices. Towards a model of development of critical and creative skills. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 22(1), 217-228. <https://doi.org/10.36253/form-12955>
- Brookfield S. D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. New York: John Wiley & Sons.
- Brookfield S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. New York: John Wiley & Sons.

- Brookfield S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. New York: John Wiley & Sons.
- Bridges M. W., Di Pietro M. (2010). *How Learning Works: Seven Research-based Principles for Smart Teaching*. New York: John Wiley & Sons.
- Buck J., Villines S. (2017). *We the People: Consenting to a Deeper Democracy*. Sociocracy.Info Press.
- Butera F. (2020). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi Organizzativi*, 1, 141-165.
- Cho Y., Egan T. M. (2010). The State of the Art of Action Learning Research. *Advances in Developing Human Resources*, 12(2), 163-180. <https://doi.org/10.1177/1523422310367881>
- Cook-Sather A., Felten P. (2017). Where Student Engagement Meets Faculty Development: How Student-Faculty Pedagogical Partnership Fosters a Sense of Belonging. *Student Engagement in Higher Education Journal*, 1 (2), 3-11. Retrieved from <https://sehej.raise-network.com/raise/article/view/cook>.
- Cox M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- Creswell J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davis Gross B. (2009). *Tools for Teaching. Second Edition*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Denecolo P., Reeves J. (2013). *Developing transferable skills. Enhancing your research and employment potential*. London: Sage.
- Di Stasio M., Giannandrea L., Magnoler P., Mosa E., Pettenati M., Rivoltella P. C. et al. (2021). A lifelong portfolio for the teaching profession. *Form@re*, 21(1), 137-153. <https://doi.org/10.13128/form-10485>.
- Egentenmeyer R., Fedeli M. (2018). *Adult Education and Work Contexts: International perspective and Challenges*. Frankfurt: Peter Lang.
- Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.

- Esterhazy R., de Lange T., Bastiansen S., Wittek A.L. (2021). Moving Beyond Peer Review of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development. *Review of Educational Research*, 20 (10), 1–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>.
- European Higher Education Area - EHEA (1999). Bologna Declaration. Retrieved at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf
- European Higher Education Area - EHEA (2015). Yerevan Communiqué. Conference of Ministers responsible for Higher Education. Retrieved at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2017). Ricercatori ed insegnanti dentro setting di apprendimento trasformativo. In P. C. Rivoltella, P. G. Rossi (eds.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 351-364). Brescia: La Scuola.
- Fabbri L. (2019). Per una Collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri L., Bracci F., Romano A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 68-88.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 319-339). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, 163, 53-65.
- Fabbri L., Romano A. (2020). Professionisti X. Quando lo sviluppo

- professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 49-58. 10.3280/QUA2020-112004
- Faller P., Lundgren H., Marsick V. (2020). Overview: Why and How Does Reflection Matter in Workplace Learning? *Advances in Developing Human Resources*, 22(3), 248–263. <https://doi.org/10.1-177/1523422320927295>
- Fedeli M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, 2(3), 37-52.
- Fedeli M. (2019). Linking Faculty to Organization Development and Change: Teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli, L. Bierema (Eds.), *Connecting Adult Learning and Knowledge Management. Strategies for Learning and Change in Higher Education and Organizations* (pp. 51-68). Switzerland: Springer.
- Fedeli M. (2022). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Tradizione, Potere e Collaborazione. In M. De Rossi, M. Fedeli (Eds.), *Costruire percorsi di faculty development* (pp. 49-66). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M., Mapelli D., Mariconda C. (2020). *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, Ricerche e Pratiche*. Padova: Padova University Press.
- Fedeli M., Taylor W. E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 184-194). Milano: Franco Angeli.
- Fenwick T. (2012). Matter-ings of Knowing and Doing: Sociomaterial Approaches to Understanding Practice. In P. Hager, A. Lee, A. Reich (Eds.), *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning* (pp. 67-83). Verlag Berlin Heidelberg: Springer.
- Fredberg T. (2007). Real Options for Innovation Management. *International Journal of Technology Management*, 39(1/2), 72-85
- Gephart M. A., Marsick V. J. (2016). *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*. New York: Springer.
- Gherardi S. (2000). Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, 7 (2), 211-223.

- Gherardi S. (2017). What is the place of affect within practice-based studies? *M@n@gement*, 20 (2), 208-220.
- Gherardi S., Bruni A. (2007). *Studiare le pratiche lavorative*. Bologna: il Mulino.
- Gherardi S., Lippi A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica. Le strategie della traslazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gillespie K. J., Robertson D. L. (2010). *A Guide to Faculty Development*. (2nd ed.). San Francisco: Wiley.
- Groccia J. E., Cruz L. (Eds.). (2012). *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, and organizational development*. New York: John Wiley & Sons.
- Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. (2019). *La pratica della leadership adattiva. Strumenti e tattiche per trasformare le organizzazioni e le comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*. Retrieved at:<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning><https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Kaneklin C., Scaratti G., Bruno A. (2006). *La formazione universitaria: pratiche possibili*. Roma: Carocci.
- Kegan R., Lahey L. L. (2009). *Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization. Leadership for the common good*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Latour B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511815355>.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipari D. (2012), Postfazione. Ricontestualizzare le pratiche di comunità di pratica: questioni di metodo e dimensioni etiche. In V. Alastra, C. Kaneklin, G. Scaratti (Eds.), *La formazione situata. Repertori di pratica* (pp. 223-251). Milano: FrancoAngeli.
- Marsick V. J., Maltbia, T. E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*, 160-171.

- Marsick V. J., Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald, V. Täubig (Hrsg.), *Informelles Lernen* (pp. 53-72). Springer: Berlin.
- Matthew S., Taylor R., Ellis R. (2012). Relationships between students' experiences of learning in an undergraduate internship programme and new graduates' experiences of professional practice. *The international journal of higher education research*, 64(4), 529-542.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J., Taylor E. W., (Eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.
- Mishra K. (2014). Employability skills that recruiters demand. *IUP Journal of Soft Skills*, 7(3) 50-55.
- O'Neil, J., Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1/2), 19-24.
- Orland-Barak L., Maskit D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Springer Cham.
- Palmer P. J. (2017). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (Anniversary Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Parolari P. (2014). Identità, Transdifferenza, Intersezionalità: (con)vivere da eguali nella diversità. *Rivista di filosofia del diritto*, 3(2), 470-493.
- Pérez-Sanagustín M., Kotorov I., Teixeira A., Mansilla F., Broisin J., Alario-Hoyos C. et al. (2022). A Competency Framework for Teaching and Learning Innovation Centers for the 21st Century: Anticipating the Post-COVID-19 Age. *Electronics*, 11, 413. <https://doi.org/10.3390/electronics11030413>.
- Perla L. (2014). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3/2020, 561-572. Doi: 10.12828/99904.
- Perla L. (2022). Innovazione e professionalità docente nel contesto

- dell'Higher Education. In L. Perla, V. Vinci (Eds.), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* (pp. 17-42). Milano: FrancoAngeli.
- Pratt D. D., Smulders D., Associates (2016). *Five Perspectives on teaching: Mapping a plurality of the good*. Malabar, FL: Krieger.
- Raelin J. A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.
- Ranieri M. (2020). La Scuola dopo la DaD. Riflessioni intorno alle sfide del digitale in educazione. *Studi sulla Formazione*, 23, 69-76.
- Resnick M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi*. Trento: Erickson.
- Rivoltella P. C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé.
- Rivoltella P. C. (Ed.) (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Torino: Pearson.
- Romano A. (2020). Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching & Learning Center. In A. Lotti, A. P. Lampugnani, *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Romano A. (2022). La didattica dell'emergenza come dilemma disorientante collettivo. L'esperienza di una comunità di docenti in apprendimento. *Orientamenti Pedagogici*, 69 (2), 25-32.
- Rossi P. G. (2017). Dall'uso del digitale nella didattica alla didattica digitale. In P. Limone, D. Parmigiani (Eds.), *Modelli pedagogici e pratiche didattiche per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 3-19). Bari: Progedit.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale* (Vol. 152). Bari: Dedalo.
- Schumann D. W., Peters J., Olsen T. (2013). Cocreating Value in teaching and Learning Centers. *New Directions for Teaching & Learning, Special Issue: The Breadth of Current Faculty Development: Practitioners' Perspectives*, 133, 21 -32.
- Sennett R. (2000). *Luomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale* (Vol. 278). Milano: Feltrinelli.
- Shani A. B., Guerci M., Cirella S. (Eds.) (2014). *Collaborative mana-*

- gement research. *Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sibilio M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Sorcinelli M. D. (2020). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s-2020). *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5(2), 5-17. Doi:10.3280/exioa2-2020oa10801
- Steinert Y. (Ed.) (2014). *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*. Berlin: Springer.
- Tisdell E., Whalen G. C., Johnson M. (2022). The Super-vision of Autoethnographic Dissertation Studies: Transformative Stories of the Supervisor and the Supervised Revealed. *Adult Learning*, 33 (2), 51-60. <https://doi-org.tc.idm.oclc.org/10.1177%2F1045159-5211059568>.
- Watkins C., Eileen C., Lodge C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Watkins K., Marsick, V. J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23 (1), 88-96. <https://doi.org/10.1177/1523422320973656>.
- Weimer M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wellman N., Applegate J. M., Harlow J., Johnston E. W. (2020). Beyond the Pyramid: Alternative Formal Hierarchical Structures and Team Performance. *Academy of Management Journal*, 63, 997-1027.
- Wenger E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Wenger E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger E., McDermott R. A., Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Milano: Guerini Associati.
- Yorke M., Knight P. T. (2004). *Learning & employability. Embedding employability into the curriculum*, 3, 1-28.
- Yorks L., Marsick V. J. (2000). Transformative learning in organizations. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 253-281). San Francisco, CA: Jossey-Bas.

— I parte —

Trasformare le pratiche didattiche
in *Higher Education*.

Il contributo delle metodologie attive di sviluppo

1. Transformative learning strategies in Higher Education: A critical review

Alexis Kokkos

Emeritus Professor - Hellenic Open University - kokkosalexis@gmail.com

1. Introduction

Over the last three decades the transformative learning field has been constantly developing. According to its central figure, Jack Mezirow (2000), “Transformative learning refers to the process by which we transform our taken-for-granted frames of reference (meaning perspectives, habits of mind, mind-sets) to make them more inclusive, discriminating, open, emotionally capable of change, and reflective so that they may generate beliefs and opinions that will prove more true or justified to guide action” (pp. 7-8). Cranton and Taylor (2012) have claimed that the research activity taking place in this domain is the most intense among the various approaches of adult education. The literature review by Nylander, Österlund, and Fejes (2017) has shown that transformative learning is one of the main areas on which research papers focus. In the recent International Research Conference entitled *Adult Education in Global Times* (2021), almost half of the presentations were offered by scholars of the international community of transformative learning.

A similar tendency is also observed in the area of Higher Education. Taylor (2017) has argued that most research on transformative learning is situated in Higher Education settings. In

2013, the European Network *Interrogating Transformative Processes in Learning and Education* started operating within the framework of the European Society for Research on the Education of Adults (ESREA), in which members of the academic staff of European Universities participate. Moreover, in 2016, the Italian Transformative Learning Network was created, in the context of which scholars and students from four Universities collaborate.

This paper aims at contributing, through a literature review, to the investigation of transformative learning conceptions and educational strategies that are shaped in the context of Higher Education settings. The focus is on four topics:

- 1) the issues on which learners' perspective transformation is attempted;
- 2) the ways in which the transformation of problematic assumptions is expected to occur;
- 3) the pedagogical methods through which transformative learning is argued to be encouraged;
- 4) the phases followed during the transformative process.

The papers which have investigated these topics appear in a large number of books, journals, conference proceedings, databases and websites. Due to the obvious difficulty of exploring all this data, the present paper is limited to examining English books and edited volumes which specifically deal with the transformative approach to teaching in Higher Education, and have been published in the last twelve years, after a relevant review by Kasworm and Bowles (2012), which examined the period 1994-2009.

Four volumes have been identified, edited by Mezirow, Taylor and Associates (2009); Taylor, Cranton, and Associates (2012); Laros, Fuhr, and Taylor (2017); Fleming, Kokkos, and Finnegan (2019a). Among these volumes, sixteen chapters have been found to refer to the topics at hand: Bromberg (2017); Butterwick and

Lipson Lawrence (2009), Dirkx and Smith (2009); Donaldson (2009); Gravett and Petersen (2009); Jasper (2019); Langan, Sheese, and Davidson (2009); Laros and Košinár (2019); MacLeod and Egan (2009); Mandell and Herman (2009); Romano (2019); Sifakis and Kordia (2019); Smith (2012); Tisdell and Tolliver (2009); Tyler and Swartz (2012); Weimer (2012).

In the 2012 volume, the aforementioned chapter by Kasworm and Bowles is also included, since data discussed therein are related to the focus of our study and are used as a source of background.

2. Issues of perspective transformation

The sixteen papers examined concern, as it was also established in the review by Kasworm and Bowles (2012), a wide range of issues on which learners' perspective transformation is attempted. The topics we have identified include leadership management and professional development (mentioned in two papers, respectively), as well as social inequalities, personal and societal oppression, mentoring, cultural imagination, palliative care, sustainability, teacher education, and English language teacher education.

3. Ways in which transformation occurs

In the end of the 1970's, Mezirow (1978) introduced *Transformation Theory*, which focuses on the way problematic values, beliefs, emotions and actions can be critically reassessed in order for them to become more inclusive, reflective, functional and emotionally able to change. Mezirow's view soon became widespread, while, since the mid-1980's, various alternative perspectives to his theory have been developed. The most relevant views among these are: the psychoanalytic, the psychodevelopmental, the so-

cial-emancipatory, the cultural-spiritual, the race-center, the planetary, the neurobiological, and the critique of ideology (Mezirow, 2009; Taylor, 2008, 2017). Each and every one of these perspectives suggests a distinctive way in which transformative learning occurs. For instance, the psychoanalytic view is seen as a process of developing a dialogical relationship with one's unconscious, so that one comes to a deeper understanding of the dynamics of the inner self (Dirkx, 1998). The psychodevelopmental view considers that transformative learning lies on a series of epistemological changes in how we make meaning – a process which may take place in different stages, each one of those characterized by a more developed order of consciousness (Kegan, 1994).

However, despite the development of alternative perspectives, most research on transformative learning continues to be based on Mezirow's theory (Cranton, Taylor, 2012; Nylander, Österlund, Fejes, 2017; Fleming, Kokkos, Finnegan, 2019b). The present review offers indications that the same applies more specifically to the domain of transformative learning in Higher Education, given that 10 out of 16 studies regarding the 2009-2021 period that we have examined are theoretically based, to a great extent, on Mezirow's view.

In my opinion, Mezirow's theorization regarding how transformative learning occurs may offer important insights into shaping an educational strategy in the field of adult learning for change and, in particular, the one which is being developed in the framework of academic settings. Mezirow (1997, 2009) claimed that there are two processes of transformative learning. The first one constitutes a profound change in the learners' frame of reference and lies in the transformation of habits of mind, that are "broad, abstract, orienting, habitual ways of thinking, feeling, and acting" (Mezirow, 1997, pp. 5-6). Mezirow suggested ethnocentrism as an example of habit of mind – "the predisposition to regard others outside one's group as inferior" (*Ibid.*). The second way is to transform points of view, namely clusters of beliefs, feelings, judgements and subsequent behaviors (Mezirow, 2000). A

habit of mind is constituted by relevant points of view and is articulated through them. For instance, ethnocentrism is expressed through a spectrum of negative points of view, each one of them corresponding to groups other than our own (Mezirow, 1997).

According to Mezirow (1991, 1997, 2000), a habit of mind is rather difficult to change. In order for this to happen, *content* and *process critical reflection* (what and how, respectively, we perceive, think, feel, and act upon) are required. Moreover, *premise critical reflection* is also required – an awareness of “why we perceive, think, feel, or act as we do, and the reason for and consequences of our possible habits of hasty judgement, conceptual inadequacy, or error in the process of judging” (Mezirow, 1991, p. 108). However, a point of view is clearly easier and commonplace to change than a habit of mind. This is because the relative process requires only content and process critical reflection and not the highly demanding premise critical reflection (Mezirow 1991, 1996, 1997). Consequently, the points of view are subjects of continuing change and occur frequently through the everyday experience and the influence by others (Mezirow, 1996, 1997). Finally, series of cumulative transformations in related points of view may lead to the transformation of a habit of mind (Mezirow, 1997, 2000). At this point, it should be noted that the incremental change of problematic assumptions which leads to a holistic reconsideration of the understanding of a situation pervades Freire’s educational perspective (Freire, 1970, 1974).

According to the above, I argue that the aforementioned theorization provides academic educators with valuable opportunities to design a strategy of transformative learning. The final objective should be a profound change in the students’ frame of reference, that is in the habits of mind which are possibly problematic. However, this endeavour may entail grave difficulties which may be due to the students’ resistance to change, to the restrictions of available time, and other sorts of barriers that discourage transformation. In these cases, academic educators could attempt the transformation of certain points of view, anticipating

that, as far as circumstances permit, the consecutive relevant changes will contribute, by accretion, to the transformation of the governing habit of mind.

Therefore, the following educational strategy could be suggested (Kokkos, 2019). Firstly, the educator explores the students' needs and intention to critically assess their own dysfunctional assumptions. Afterwards, the educator, with the active involvement of the learning group, identifies and prioritizes, taking into account the time available, the targets of transformation. In order for this to be achieved, it would be helpful for the educator to reflect on the following questions:

Should I facilitate a process aiming at the transformation of certain points of view? If so, which ones and how might they be selected?

Should I focus, if there is students' consent and adequate time, on the transformation of a whole habit of mind? If so, which points of view does it contain? In what order may I attempt to facilitate the transformation of the points of view, aiming potentially at the transformation of the habit of mind?

Within the content of which sections of the curriculum will the transformational process take place? How might this process be linked to the initial teaching aims of the course?

Afterwards, the educator is suggested to identify educational practices, implement them in class, and, finally, facilitate processes during which the students reflect critically on the experience occurred, and discuss certain actions aiming at the continuance of the transformative journey.

Nevertheless, among the papers examined in the present study, which are also framed in Mezirow's perspective, no references were found to the interplay between habits of mind and points of view. The only exception is the paper by Sifakis and Kordia (2019). In the section referring to Kordia's transformational nar-

rative, an analysis is made on how the reconsideration of a range of her points of view led to a reinterpretation of her role as a teacher. The awareness of the association of points of view and relevant habit of mind led to an insightful understanding of the transformational process.

Topics for further research

Nonetheless, there are several topics related to the ways in which transformative learning occurs, as mentioned above, which are not exhaustively discussed in the literature. Indicatively, some questions which remain open or underdeveloped are the following:

- What are the kinds of habits of mind? Mezirow (2000, p. 17) compiled a list (sociolinguistic, moral-ethical, epistemic, philosophical, psychological, aesthetic). In the same text, he added logical, ideological, economic, political, ecological, scientific, and spiritual (p. 19), and later on he added educational habits of mind (Mezirow, 2006, p. 26).
- What is the range of a habit of mind? Mezirow (2000, pp. 18-21) suggested topics of particularly wide range as examples (e.g. ethnocentricity, thinking like an adult educator, a religious or postmodern orientation, the role as a woman), yet he also suggested an example with much narrower range (teachers' assumptions supporting the concept of competitive grading than focusing assessment on individual learner gains – *Ibid.*).
- What is the interconnection and the mutual influence between the various kinds of habits of mind?
- How does premise critical reflection take place through accretion of transformations in related points of view, given that, according to Mezirow, as already seen, critical premise reflection is not necessary for the reconsideration of points of view?

- Which criteria could be used by the educators and researchers in order to diagnose that a habit of mind has changed or tends to change insofar as certain transformations in related points of view have occurred?
- Moreover, as for the psychoanalytic view of how transformative learning occurs, which is, based on the number of citations, the main alternative view to that of Mezirow's (Nylander, Österlund, Fejes, 2017), some critical questions remain open, such as: How could the exploration of the unconscious powers be associated with the rational exploration of the resulting insights? What are the boundaries between emotional-advancing oriented adult education and psychotherapy? How could an educator explore the psychic dynamics of a learner in front of a temporarily assembled group of students? Given that the exploration of a person's psyche is not time-limited, what happens if such a process cannot be completed within the schedule of a course? Finally, what kind of education and qualities are necessary for educators in order to be able to deal with learners' inner world?

4. Pedagogical methods

The review by Kasworm and Bowles (2012) regarding the period 1994-2009 has demonstrated that the transformative learning processes in Higher Education take place through a variety of pedagogical methods. During the period 2009-2021, under examination here, it seems that this tendency continued. 14 out of 16 papers examined refer to a wide range of methods. In order to ensure a systematic presentation, we have classified the methods into four categories, bearing, though, in mind that a few among them are associated with more than one category.

1. *Critical reflection methods*. This category is by far the largest in number. It includes methods which aim at fostering critical

self or team reflection, such as reflective journaling (cited in three papers), reflective/dialogical writing, critical reading of books, critical dialoguing (in two papers, respectively), as well as critical questioning, team debriefing, reflective assessment portfolios, reflection on the group members' stories, action research projects, mentoring techniques, guest lectures, English as a lingua franca.

2. *Art-based learning*. In this category, Boal's *Theater of the Oppressed* method was included (in two papers), the improvisation of drama or dance and the creation of poetry (in two), as well as the exploration of literature and films in order to draw insights and alternative views on the issues at hand (in two).
3. *Experiential activities*. Storytelling and role-based case studies were included in this category (in one paper respectively).
4. *Extra-rational approaches*. One paper refers to the work with images that arise out of unconscious and conscious memory. Another one focuses on the imaginative engagement with emotion-laden images and relationships evoked through on-line collaborative work.

It should be noted that some of the 16 papers include detailed presentations of the used methods, which provide the educators with useful incentives. Especially enlightening references were made to critical questioning (Weimer, 2012); storytelling (Tyler, Swartz, 2012); *Theater of the Oppressed* (Romano, 2019; Butterwick, Lipson Lawrence, 2009); reflective writing and journal writing (Dirkx, Smith, 2009); participatory action research (Donaldson, 2009); exploration of new patterns of meaning by combining new threads of cultural experience with the old threads (Tisdell, Tolliver, 2009); dialogic teaching approach (Gravett, Petersen, 2009); English as a lingua franca-aware transformative model (Sifakis, Kordia, 2019).

5. Phases of the transformative process

Several scholars of learning for change and emancipatory learning identified a series of phases which a transformative process goes through (e.g., Argyris, 1997; Dewey, 1933; Freire, 1970; Jarvis, 1987; Kegan, 1994). In particular, within the theoretical field of transformative learning, Mezirow (1978), based on his extensive research on women returning to community colleges to continue their studies, identified ten phases:

1. A disorienting dilemma; 2. Self-examination; 3. A critical assessment of assumptions; 4. Relating one's discontent to a current public issue; 5. Exploring options for new ways of living; 6. Building competence and self-confidence in new roles; 7. Planning a course of action; 8. Acquiring knowledge and skills for implementing one's plans; 9. Provisional efforts to try new roles; 10. A reintegration into society on the basis of conditions dictated by the new perspective (Ivi, p. 12).

Since then, Mezirow (e.g., 1991, 2000, 2009) reapprached this matter several times, without particularly differentiating his model. However, he pointed out that the ten phases are not followed in a rigid, linear sequence (Mezirow, 1978, 2000).

Over the years, empirical research has proven that the sequence of the ten phases is circular and spiraling (Laros, Košinàr, 2019; Sifakis, Kordia, 2019; Taylor, 2000).

From my point of view, the importance of identifying the phases of transformation is crucial. Firstly, it allows educators to track how much students have progressed as regards the reconsideration of their meaning perspectives, as well as to diagnose the point of the transformational route which the learning group and each student individually have reached. Secondly, the continual and systematic investigation of the phases as far as groups with different characteristics are concerned, who attend various courses with different targets, enables researchers and educators

to gain generalized insights regarding the nature, outcomes, difficulties and facilitating factors of the various transformative processes, and, by extension, the relevant educational strategies that should be followed.

Kasworm and Bowles (2009) found that most studies did not examine the phases of transformation and as a result they have not documented the students' entry state nor their exit state from the transformative learning experience. In addition, they pointed out that the few papers which looked into the phases usually take Mezirow's template for granted, "while not pursuing questions of the presence and sequence of specific elements, or of a specific progression of these elements" (p. 399).

Among the papers we have examined, five refer to phases. Gravett and Petersen (2009), drawing upon the views by Cranston, Gravett and Mezirow, formulated a teaching methodology with four phases. The longitudinal research by Laros and Košinár (2019), as well as the studies by Jasper (2019), Romano (2019), Sifakis and Kordia (2019) tracked the progress of their learners drawing flexibly upon the model of Mezirow's phases, and reached a meaningful diagnosis of the learning outcomes.

Topics for further research

Mostly due to the scarcity of investigation of transformation phases, especially through longitudinal studies, not much is known about the processes of transformative learning and its impact on learners. Indicatively, the following ideas could be suggested for further investigation.

- What are the phases of transformative experience and what is the sequence?
- For what possible reasons may some learning groups not be able to go through all stages?
- What is the role of emotions and critical thinking in all phases?

Mezirow (1991, 2000) simply noted that the self-examination of feelings occurs during the second phase, and the critical assessment of assumptions takes place during the third.

- What is the role and impact of the relationships among students and educators during each phase, and, in general, the group dynamics within the learning environment?
- To what degree and how is the sequence of the phases influenced by the learners' social, cultural and educational characteristics, as well as by their personal abilities, life conditions and convictions?
- To what degree and how is the sequence of the phases influenced by the time frames of the courses' operation?
- In what way could the model of phases by Mezirow be associated with other similar ones, so that a more integrated conceptualization of transformative phases could possibly emerge?

6. Final Thoughts

Transformative learning is a rapidly growing area within Higher Education. At the same time, there are fundamental reasons for which the field of Higher Education is advantageous regarding the development of research related to the ways and methods of transformative learning. The first reason is that academic domain is by its very nature intertwined with research, and therefore the expertise, incentives and means to conduct qualitative longitudinal studies are available, which, as already seen, bear considerable relevance as far the investigation of the process and the impact of the transformative projects are concerned. Another reason is that the duration of academic courses or programs is normally longer than the duration of informal adult education projects, thus making it possible for them to develop in-depth transformative endeavours.

Nonetheless, there is much to be done. As already seen, although the range of topics and educational methods concerning

transformative learning is broad in the context of Higher Education, relevant discussion and research have not equally taken place regarding the ways in which perspective transformation occurs, neither regarding the phases of transformative projects. These shortages contribute to maintaining the transformative strategies and the assessment of outcomes in a quite underdeveloped situation.

Finally, we have seen how important it is for scholars, who are framed within transformative learning theoretical field, to engage themselves in critically exploring the original sources of the theory, in investigating the topics which require further consideration and in searching the affinities and congruencies with similar or alternative perspectives. Therefore, it is necessary to enhance the dialogue among scholars toward the examination of synthetic approaches, aiming at a more integral understanding and practice of transformative learning, and, ultimately, a more integrated consideration of its identity.

References

- Argyris C. (1997). Initiating change that perseveres. *The American Behavioral Scientist*, 40 (3), 299-309.
- Bromberg K. (2017). Fostering transformative learning through dialogical writing. In A. Laros, T. Fuhr, E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 305-316). Rotterdam: Sense.
- Butterwick S., Lipson Lawrence R. (2009). Creating alternative realities: Arts-based approaches to transformative learning. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 35-45). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cranton P., Taylor E. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In E. Taylor, P. Cranton, Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.

- Dewey J. (1933). *How we think*. Regnery.
- Dirkx J. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education. An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx J., Smith R. (2009). Facilitating transformative learning: Engaging emotions in an online context. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 57-66). San Francisco: Jossey-Bass.
- Donaldson J. (2009). Fostering transformative learning in leadership development. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 67-77). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fleming T., Kokkos A., Finnegan F. (Eds.) (2019a). *European perspectives on Transformation Theory*. London: Palgrave Macmillan.
- Fleming T., Kokkos A., Finnegan F. (2019b). Context and development of Transformation Theory in the European field of Adult Education. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 7-25). London: Palgrave Macmillan.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Gravett S., Petersen N. (2009). Promoting dialogic teaching among higher education faculty in South Africa. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 100-110). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis P. (1987). *Adult learning in the social context*. Croom Helm.
- Jasper J. (2019). Sustainability, reflection, transformation and taking back our world. In T. Fleming, Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 207-222). London: Palgrave Macmillan.
- Kasworm C., Bowles T. (2012). Fostering transformative learning in Higher Education settings. In E. Taylor, P. Cranton, Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 388-407). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan R. (1994). *In over our heads*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kokkos A. (2019). Introducing the method “Transformation Theory

- in Educational Practice". In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 129-144). London: Palgrave Macmillan.
- Langan P., Sheese R., Davidson D. (2009). Constructive teaching and learning: Collaboration in a Sociology Classroom. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 46-56). San Francisco: Jossey-Bass.
- Laros A., Fuhr T., Taylor E. (Eds.) (2017). *Transformative Learning meets Bildung: An international exchange*. Rotterdam: Sense.
- Laros A., Košinár J. (2019). Disorienting dilemmas and irritations in professional development: A longitudinal study of Swiss teacher-students. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 145-160). London: Palgrave Macmillan.
- MacLeod R., Egan T. (2009). Transformative palliative care education. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 111-121). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mandell A., Herman, L. (2009). Mentoring: When learners make the learning. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 78-88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education, Teachers College, Columbia University.
- Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (1996). Contemporary paradigms of learning. *Adult Education Quarterly*, 46 (3), 158-173.
- Mezirow J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice*. New Directions for Adult and Continuing Education, n. 74 (pp. 5-12). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In J. Mezirow, Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow J. (2006). An Overview on transformative learning. In P. Sutherland, J. Crowther (Eds.), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts* (pp. 24-38). London and New York: Routledge.
- Mezirow J. (2009). Transformative Learning Theory. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow J., Taylor E., Associates (Eds.) (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nylander E., Österlund L., Fejes A. (2017). Exploring the adult learning research field by analysing who cites whom. *Vocations and Learning*, 11, 113-131.
- Romano A. (2019). New scenario for transformation: How to support critical reflection on assumptions through the Theatre of the Oppressed. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 161-176). London: Palgrave Macmillan.
- Sifakis N., Kordia S. (2019). Promoting transformative learning through English as a lingua franca: An empirical study. In T. Fleming, A. Kokkos, F. Finnegan (Eds.), *European perspectives on Transformation Theory* (pp. 177-192). London: Palgrave Macmillan.
- Smith R. (2012). Fostering transformative learning online. In E. Taylor, P. Cranton, Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 408-422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor E. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow, Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 285-328). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor E. (2008). Transformative Learning Theory. In S. Merriam (Ed.), *Third update on adult learning theory* (pp. 5-16). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taylor E. (2017). Transformative Learning Theory. In A. Laros, T. Fuhr, E. Taylor (Eds.), *Transformative Learning meets Bildung: An international exchange* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense.
- Taylor E., Cranton P., Associates (Eds.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Tisdell E., Tolliver P. (2009). Transformative approaches to culturally responsive teaching: Engaging cultural imagination. In J. Mezirow, E. Taylor, Associates (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 89-99). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyler J., Swartz A. (2012). Storytelling and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton, Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 455-470). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weimer M. (2012). Learner-centred teaching and transformative learning. In E. Taylor, P. Cranton, Associates (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, research and practice* (pp. 439-454). San Francisco: Jossey-Boss.

2.

Trasformare la didattica universitaria: il caso di studio della Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio dell'Università di Siena e dei suoi Soci Fondatori

Carlo Orefice

Professore Associato - Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive
Università di Siena (Italia) - carlo.orefice@unisi.it

Esteban Sefair V.

Profesor titular - Facultad de Ingeniería, Universidad de Valparaíso (Chile)
esteban.sefair@uv.cl

Gina Vindigni

Profesor adjunto - Facultad de Ingeniería, Universidad de Valparaíso (Chile)
gina.vindigni@uv.cl

1. Introduzione: l'innovazione didattica universitaria come “problema complesso”

Il problema dell'innovazione della didattica universitaria è una necessità dettata non solo dal cambio di ruolo e mission che le università stanno sperimentando già da alcuni decenni, dalle trasformazioni sociali in atto del mondo del lavoro e della produzione e dal radicale cambiamento nei processi di apprendimento dei giovani per effetto delle nuove tecnologie, ma anche da come tutti questi fattori stanno tra loro interagendo a seguito dell'attuale pandemia da COVID-19; questa, infatti, sta comportato conseguenze e trasformazioni prefigurando scenari inediti sul piano economico, produttivo, sociale e personale, determinando anche nel campo della ricerca l'urgenza di esplorarne le ricadute.

Porre dunque le condizioni che garantiscano una innovazione sostenibile e duratura, in relazione sia alle sfide del mondo del lavoro che al successo formativo dei giovani studenti, appare essere un problema complesso e multiprospettico che richiede un cambio di paradigma e coinvolge le università come istituzioni educative interessate. Parlare di innovazione didattica implica una visione trasversale che si declina in diverse dimensioni (curricolare, sociale, culturale, didattica, organizzativa, territoriale) che impongono una visione strategica dove competenze e professionalità, apprendimento e servizi di tutorato, transdisciplinarietà e revisione dell'offerta dei corsi di studio o delle singole materie vanno di pari passo alla formazione dei docenti e alla loro capacità di qualificare la propria professionalità¹ (§ 2). In questa direzione, quello che sembra necessario è un lavoro di costruzione funzionale a impostare nuovi formati di interpretazione teorica del rapporto tra le discipline per produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato: comprendere infatti le complesse azioni di contro-trasposizione didattica (Frish, 2018) del docente universitario e i processi mediatori (Rivoltella, Rossi, 2017) finalizzati a trasformare il sapere accademico in apprendimento (Fabbri, 2019), appare essenziale per poter introdurre delle modifiche migliorative nella didattica.

- 1 Benché sia difficile definire in modo univoco l'ampio e complesso concetto di qualità nella didattica, in questo saggio si considera come standard da perseguire un approccio ai processi di insegnamento e apprendimento dove i docenti siano in grado di organizzare i contesti e attivare strategie di mediazione didattica idonei allo sviluppo delle competenze di tutti gli studenti, con una particolare attenzione alle loro diverse caratteristiche e abilità in ingresso. Tale attenzione deve inoltre essere ugualmente posta verso gli elementi cognitivi del processo di apprendimento e su quelli trasversali metacognitivi (abilità strategiche e di *problem solving*, motivazione, percezione di sé e stili attributivi, etc.) che agiscono sullo sviluppo delle competenze scientifiche e disciplinari (Melacarne et al., 2018; Fabbri et al., 2021; Orefice et al., 2021; Sefair, 2021).

Affinché però il docente universitario possa ripensare in profondità e riflessivamente il proprio modo di trasporre i contenuti del sapere scientifico in saperi appresi, è necessario che la sua formazione venga supportata da strutture stabili incardinate dentro le Università e specificatamente dedicate allo sviluppo delle competenze (Biggs, Tang, 2003): non solo quelle di tipo teorico-disciplinari, ma anche quelle pedagogico-didattiche funzionali alla promozione di metodologie di insegnamento, progettazione, valutazione, organizzative e comunicative adeguate (§ 3). Molteplici Università, anche a livello internazionale, sulla base anche degli studi incentrati sugli effetti dei teachers' pedagogical training (Gibbs, Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi 2007), da tempo hanno incrementato la strutturazione di proposte formative rivolte al personale docente attraverso la nascita di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento e lo sviluppo dei docenti (Harrison, 2002; Varma-Nelson, Turner, 2017; Fabbri, Romano, 2019), o tramite progetti di sviluppo specifici. Tra questi, come vedremo, l'Università di Siena in Italia e l'Università di Valparaiso in Cile costituiscono due esempi promettenti e, in un certo senso, tra loro complementari, anche se nascono e si sviluppano in contesti e secondo prerogative differenti.

Il *Teaching & Learning Center* (TLC) dell'Università di Siena (<https://santachiaralab.unisi.it>) appare emblematico del tentativo di creare le condizioni più promettenti per generare una trasformazione organizzativa tramite lo sviluppo di centri di ricerca e formazione che offrono dispositivi di supporto ai processi di apprendimento e costruzione di conoscenza. Ancorandosi ai costrutti di comunità di pratica (Wenger, 1998), di apprendimento informale trasformativo (Marsick, Neaman, 2018) e organizzativo (Gephart, Marsick, 2016), il Centro permette di esplorare come e a quali condizioni l'innovazione didattica si configuri in quanto processo che va oltre lo sviluppo delle pratiche dei singoli docenti, collocandosi invece a un livello di innovazione organizzativa e coltivazione di comunità professionali di apprendimento. In una vi-

sione più ampia, esso ha rappresentato il presidio e il supporto alla nascita di comunità di apprendimento professionali nelle quali i propri membri condividono l'impegno comune di diffondere metodologie didattiche attive e partecipative, così come di proporsi in quanto attori di innovazione didattica nei propri dipartimenti di riferimento (Fabbri, Romano, 2017).

Quanto sta invece portando avanti la Facoltà di Ingegneria dell'Università di Valparaiso in Cile (<https://uv.cl/>) permette di verificare due elementi problematici tra loro collegati: da un lato analizzare quali siano le condizioni – grazie anche alla nascita di un *network* internazionale inter-universitario denominato *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* (§ 4) – per costruire un progetto di sviluppo della qualità della didattica che metta al centro professionisti e docenti universitari, la loro possibilità di analizzare i contesti di partenza, i loro bisogni specifici (individuali e collettivi) e la loro capacità di decidere e agire per la propria formazione; dall'altro, evidenziare come una università di eccellenza sta sviluppando, per rispondere ad una pluralità di nuove sfide per lo sviluppo del proprio paese, una cultura istituzionale che assuma «l'innovazione basata sull'Ingegneria» come spazio per la creazione di conoscenza per individuare soluzioni accademiche, amministrative e di ricerca applicata, fornendo così le basi per formare ingegneri capaci di rispondere alle sfide sociali, economiche e tecnologiche che affronta questo paese dell'America latina (§ 5).

In conclusione, se l'innovazione didattica universitaria è un “problema complesso”, si ritiene che lo sviluppo di una buona competenza nella didattica universitaria non sia mai disgiunto da una pratica effettiva della collegialità fra docenti e ricercatori, intesa come comunità professionale di riferimento (il *network* appunto) che analizza e discute le criticità dei contesti e dei processi di insegnamento-apprendimento e ne individua, collettivamente, le strategie e le condizioni istituzionali per il miglioramento continuo del curriculum universitario a tutti i livelli.

2. Le epistemologie professionali dei docenti universitari

Il miglioramento della qualità della didattica è un processo pluridimensionale che riguarda gli ambienti e i servizi che ogni ateneo realizza per favorire la didattica, i metodi e gli strumenti a disposizione, la progettazione didattica nei corsi di studio e nei singoli insegnamenti, il ruolo del docente, i servizi per lo studente, il rapporto della didattica con il territorio, il suo incardinamento nella ricerca e nel contesto internazionale. Tra questi elementi, il ruolo delle epistemologie professionali del docente universitario appare strategico in quanto permette di insistere su una domanda: quale formazione teorica e metodologica è oggi essenziale per la costruzione di identità professionali solide e allo stesso tempo flessibili, capaci cioè di guidare l'azione dei professionisti (non solo dell'educazione) nella pluralità e complessità dei contesti in cui operano?

Andare in questa direzione contribuisce a garantire l'idea secondo cui la valutazione, e dunque il significato e l'azione dell'apprendimento stesso, non deve limitarsi alla dimensione teorica del processo umano competente, ma partire dal vissuto e dai bisogni dei soggetti che intuiscono ed identificano un problema, per migliorarlo. L'intervento sulla realtà, dimensione costitutiva del processo conoscitivo umano competente, richiede dunque lo sviluppo di una gestione metacognitiva della possibilità di investimento delle proprie competenze e prontezza dell'intervento. Come anticipato, infatti, se il ruolo della docenza universitaria - all'interno di un contesto organizzativo istituzionalmente deputato alla formazione dei giovani e allo sviluppo della comunità - si snoda attraverso la promozione di competenze, le attività efficaci dell'insegnamento, il rapporto con la ricerca, l'organizzazione di strutture curriculari e di ambienti di apprendimento necessari per realizzare e migliorare l'offerta didattica e formativa, tale ruolo assume oggi un carattere complesso che può essere interpretato secondo un approccio "*student-centered*", che si basa cioè su attività didattiche differenziate dove la componente trasmissiva è una delle meno rilevanti fra le tante componenti in gioco nell'intero

processo focalizzato sull'apprendimento degli studenti. Le attività didattiche devono fondarsi sulle conoscenze possedute dallo studente, facilitare la riflessione e la connessione fra concetti vecchi e nuovi, introdurre tali concetti in diversi contesti e diverse situazioni, creare ambienti di apprendimento diversificati, funzionali all'apprendere degli studenti; in tale direzione, le stesse competenze professionali del docente universitario devono allora comprendere non solo quelle teorico-disciplinari, ma anche quelle pedagogico-didattiche, comunicative e sociali, funzionali alla promozione di metodologie didattiche, di capacità di progettazione, organizzazione, comunicazione-valutazione adeguate (Melacarne, Orefice, Giampaolo, 2018; Orefice, Melacarne, Guraziu, 2021). È necessaria, qualunque sia il campo applicativo di riferimento e il contesto disciplinare di sfondo, una imprescindibile riqualificazione professionale nell'ottica di un profilo di "docente ricercatore", che diventi cioè agente generativo di cambiamento (D'Aprile, Bufalino, 2021).

3. Rispondere a nuovi bisogni: i *Teaching & Learning Center*

Seppur poco riconosciuto a livello di reclutamento, progressione di carriera e di valorizzazione professionale, il ruolo didattico della docenza universitaria deve essere considerato come una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale dei contesti nei quali le università agiscono e si trovano ad operare (European Commission, 2013, 2017). I centri di *Teaching and Learning* a cui si fa riferimento in questo saggio, presenti tanto a livello di Ateneo che di Dipartimenti, sembrano rispondere correttamente a questi bisogni; occupandosi infatti di tutte quelle attività riguardanti lo sviluppo professionale dello staff accademico (e non) tramite corsi di formazione generali e seminari/workshop/incontri attinenti all'utilizzo di nuove tecnologie, nuovi metodi didattici, rapporto docente-studente, riflessione sulle epistemologie professionali,

etc., presentano attività che sono dirette sia ai singoli docenti che ad interi dipartimenti e coinvolgono numerosi esperti del settore e diverse associazioni (come quelle degli ex Alumni).

Allo stato delle cose diventa estremamente utile poter mettere a confronto le soluzioni individuate dai diversi atenei, anche in chiave comparativa internazionale, per garantire ai propri docenti una “piattaforma culturale e metodologica” che li accompagni attraverso le transizioni in atto di cui si sta discutendo. Parallelamente, se l’università intende assumersi la responsabilità e l’onere di questa sfida, ciò che va delineato in termini formativi è una professionalità ad alta specializzazione, dotata di capacità riflessive e predisposta all’aggiornamento continuo attraverso un confronto sistematico con gli avanzamenti culturali e scientifici nei diversi campi del sapere; ma anche ad un’analisi sistematica del proprio agire professionale e dei contesti di pratica in cui si iscrive, accompagnata da una visione strategica del ruolo unico e peculiare che questa può e deve svolgere a sostegno dei processi di sviluppo sociale dei contesti nei quali si sviluppa.

Sotto questo aspetto, preme nuovamente ricordare che da tempo l’università è investita da nuove richieste provenienti sia dal mondo della produzione (uso di prodotti della conoscenza) quanto dalla società nel suo complesso (cambiamenti nella struttura occupazionale, nuove professioni, mobilità sociale). In tale contesto, questi “organismi complessi” hanno cercato di rispondere, non sempre adeguatamente, alla pressione del mondo esterno creando tipologie mirate di formazione per l’aggiornamento tecnico-scientifico dei professionisti e per gli adulti che desiderano un’esperienza culturale diversificata: la maggior parte di queste risposte appaiono però essere state date quasi sempre sotto il profilo della valorizzazione economica della prestazione accademica (trasferimento di tecnologie, innovazione, consulenza, attività di formazione continua e apprendimento permanente), mentre meno considerate sono state invece quelle attività di risposta a una pluralità di sollecitazioni (culturali, politiche e sociali) che investono le università e che ne orientano l’impegno

civile nella vita delle società dove queste si inseriscono. È questo un aspetto che riguarda sia la formazione che la ricerca; la didattica, in particolare, non sembra essersi sufficientemente aperta al confronto con il mondo esterno e la società, manifestando a volte disinteresse per la formazione dei propri studenti come cittadini portatori di responsabilità sociali connesse con l'esercizio delle competenze apprese in ambito accademico. In questa direzione, come ricordato, i TLC possono fornire metodologie, strumenti e strategie per sostenere gli studenti nella costruzione della propria professionalità attraverso lo sviluppo di *soft skills* e di competenze interdisciplinari, individuare strategie e dispositivi di facilitazione per lo sviluppo professionale dei docenti, sperimentare in condizioni naturali setting e metodologie attive *learner-centered*, *problem* e *experience-based*, partecipative e cooperative (Melacarne, Orefice, Giampaolo, 2018).

Il caso dell'Università di Siena dimostra chiaramente come nelle *learning communities* attivate all'interno del TLC indicato i docenti possono sperimentare in condizione di facilitazione e simulazione nuove strategie con i colleghi, pianificare come e a quali condizioni implementare queste strategie in aula, facilitare la disseminazione delle metodologie didattiche innovative nei Corsi di Studio attraverso ricerche-azioni, workshops ed eventi. Le comunità di apprendimento costituite all'interno di questo centro dell'innovazione e della didattica sono, infatti, costituite da docenti, tecnici della ricerca ed *early-stage researcher* afferenti a gruppi disciplinari diversi, rappresentanti delle aree umanistiche, giuridiche, economiche e manageriali, sociologiche e politologiche, con livelli differenti di *expertise* e di anzianità di carriera. Si tratta di *learning communities* di tipo transdisciplinare e *problem-based*, interessate a lavorare sulla strutturazione di percorsi di apprendimento trasversali attorno a *topic* e problemi da affrontare secondo molteplici angolature metodologiche e prospettive teorico-concettuali. La definizione dei temi è esito di negoziazioni situate tra i membri delle *learning communities*: fra questi, vi sono la disseminazione di metodologie didattiche partecipative in piccole e grandi aule, l'im-

plementazione delle piattaforme per l'*e-learning* e degli *on-line massive courses*, l'*agrifood*, l'educazione all'innovazione sostenibile, la formazione dei formatori alla sostenibilità, i metodi di insegnamento in piccole e grandi aule, i metodi *research-based*, *Visual Thinking & Learning* (Fabbri, Romano, 2019).

4. *La Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* dell'Università di Siena: un laboratorio transdisciplinare dei saperi

Rispetto alle considerazioni precedenti, appare chiaro che le Università rivestono un ruolo chiave nella formazione delle generazioni future e nella diffusione della conoscenza all'interno delle comunità e dei territori nei quali si trovano ad operare. Gli attuali processi di trasformazione sociale e culturale che caratterizzano la tarda modernità, come ricordato, impongono di definire e dialogare – in una ottica transdisciplinare, trasversale e internazionale – riflessioni attente ed azioni concrete per promuovere una educazione di qualità (Orefice, 2019), uno sviluppo sostenibile, processi socio-educativi equi e duraturi e per concorrere a migliorare la qualità della vita di una pluralità di soggetti, spesso a rischio di esclusione e con poche o scarse possibilità. In tale scenario l'Università di Siena, riconoscendo la complessità dei fini istituzionali che le sono propri e la necessità di creare partenariati di eccellenza strategici, si è fatta promotrice e coordinatrice di un *Network* che ha come obiettivo prioritario quello di sostenere azioni di ricerca/intervento, attività formative ed eventi tra i diversi Paesi dell'America Latina che vi aderiscono e che considerano lo sviluppo e la formazione degli individui e delle comunità in chiave emancipativa. Tale *Network*, denominato *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, è attivo formalmente da marzo 2020 e vede tra i suoi Soci Fondatori, oltre l'ateneo senese, alcune università del Perù, Messico, Cile e Colombia che si sono riconosciute nel suo obiettivo principale: supportare e diffondere forme di ricerca utili

per la promozione di azioni di cambiamento, con un'attenzione specifica ai principali processi di mutamento sociale e culturale che caratterizzano il nostro presente².

Seguendo la prospettiva discussa in questo saggio, la RED appare come un laboratorio dove i diversi attori (non solo le università coinvolte, ma anche soggetti terzi che intendono aderirvi) si confrontano anche su esperienze e problematiche caratterizzanti l'innovazione didattica nei diversi contesti disciplinari di riferimento, al fine di individuare principi validi e buone pratiche utili a ispirare le azioni concrete dei rispettivi organismi coinvolti (atenei, centri di ricerca, gruppi di lavoro, etc.). Per i partecipanti al *Network*, impostare l'analisi partendo dal livello dell'esperienza sta permettendo di riconoscersi in modalità di azione e strategie applicabili in specifici contesti geografici, garantendo il rispetto dei principi di autonomia universitaria. Si può affermare che uno degli aspetti su cui il *Network* lavora - la promozione dell'innovazione della didattica universitaria come volano del cambio sociale - è stato concepito proprio a partire dall'idea che sia fondamentale porre il docente al centro quale attore attivo e consapevole del rinnovamento della didattica e, allo stesso tempo, osservatore privilegiato dei contesti di insegnamento-apprendimento (dei loro punti

- 2 La RED è un network internazionale di ricerca-intervento che nasce a Marzo 2020 ed è formato e supportato dai seguenti Soci Fondatori: Università di Siena (Italia - Coordinatrice); Universidad Autónoma del Noreste (Messico); Universidad de Valparaíso (Cile); Universidad César Vallejo (Perù); Universidad Autónoma de Coahuila (Messico); Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia). Successivamente, in qualità di "Università Associate", si sono aggiunte al Network la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina, agosto 2020), la Universidade Federal de Viçosa (Brasile, settembre 2020) e la Universidad Nacional de Educación (Ecuador, settembre 2021). Da gennaio 2022 sono in fase di accettazione come ulteriori Università Associate la Universidad Nacional Autónoma de Chota (Perù) e la Universidad Mariana (Colombia). Per maggiori informazioni si rimanda al sito web: <https://www.redlatinoamerica.org/>

di forza e criticità) che si realizzano all'interno dei corsi di studio che lo riguardano. Competenze e condizioni per una didattica di qualità (orientata a qualificare, in modo equo ed efficace, gli apprendimenti degli studenti e delle studentesse) possono infatti essere promosse e sviluppate solo a fronte di un coinvolgimento attivo dei docenti e ricercatori universitari, anche nella loro dimensione collegiale all'interno di specifici momenti di ricerca/formazione. In questo senso si evidenzia nuovamente, ma questa volta in chiave transnazionale, la necessità di leggere il tema della qualità della didattica universitaria all'interno di una prospettiva che non veda unicamente i docenti come destinatari di azioni formative, bensì come soggetti capaci in prima persona di analizzare i propri contesti didattici individuandone bisogni e possibili strategie di cambiamento (Sefair, 2021; Orefice, Collado Ruano, 2022).

Questa innovazione metodologica richiama a tutti gli effetti i principi di una *democrazia partecipativa*, ovvero si sostiene nell'idea che per operare un cambio di paradigma che porti a decisioni partecipate (ovvero conosciute, discusse e proposte con la logica della conoscenza/condivisione) è necessario avviare un processo di dialogo serrato e costruttivo tra “chi partecipa e chi decide”, esplicitare le soluzioni che hanno orientato e fondato alcune azioni concrete di innovazione didattica piuttosto che altre, motivarne le scelte teoriche che le sostengono. Trattandosi di un *Network* internazionale, inoltre, per dare concretezza al lavoro previsto è stato necessario che i contributi di partenza avessero un buon grado di comparabilità, ovvero che fossero organizzati secondo una traccia comune che vede l'apprendimento come motore del cambiamento. La RED si propone dunque di sollecitare, per quanto qui si sta discutendo, la *governance* delle Università fondatrici e associate su questioni, strumenti e indicazioni in merito a come intervenire per attuare strategie di Innovazione Didattica. Nelle finalità che le sono proprie, possiamo distinguere due piani: quello dei principi di ordine generale che si possono ricavare dal confronto delle realtà universitarie coinvolte, tra loro molto diverse; quello delle strategie attuate dalle singole univer-

sità, attraverso esperienze pilota. È questo, come vedremo nel successivo paragrafo, il caso dell'Università di Valparaíso (Facoltà di Ingegneria) del Cile, uno dei Soci Fondatori della RED e partner strategico dell'Università di Siena in merito al tema della configurazione delle epistemologie professionali.

5. L'esperienza della Facoltà di Ingegneria di Valparaiso in Cile: «l'innovazione basata sull'Ingegneria» come spazio per la creazione di conoscenza per integrare soluzioni accademiche, amministrative e di ricerca applicata

Per contestualizzare adeguatamente le azioni che si stanno portando avanti nella Facoltà di Ingegneria dell'Università di Valparaiso, è importante rivelare l'incidenza di tre fenomeni che in maniera simultanea impattano sul mondo universitario.

Il primo di questi è legato alle tendenze e alle sfide connesse ai cambiamenti che stanno avvenendo in ambito globale. Secondo il *Corporate Excellence & CANVAS* (2021), le principali tendenze sono legate: a) alle aspettative sociali, caratterizzate da una sfiducia verso le istituzioni, dalla polarizzazione e dall'incertezza sul futuro, portando così necessariamente ad un cambio di paradigma nel contratto sociale (questo appare particolarmente rilevante nel caso del Cile, poiché si sta elaborando una nuova costituzione, su mandato della Convenzione Costituente); b) all'emergenza climatica, poiché cinque dei principali rischi globali indicati nel Forum di Davos sono legati a problematiche relazionate ai cambiamenti climatici e alle catastrofi naturali, aspetto questo che mostra il livello di consapevolezza del fenomeno a livello globale e la sua importanza per il futuro dell'umanità (appare importante che il 90% della cosiddetta generazione Z – persone tra i 12 e 20 anni – sia preoccupata per il cambiamento climatico, l'ecologia, la disuguaglianza e la povertà); c) al capitalismo con scopo, in modo che le necessità sociali ed economiche possano coincidere con un bene-

ficio per tutta la comunità, così come con un'evoluzione verso un consumo responsabile; d) al futuro del lavoro, poiché l'avanzamento dell'evoluzione tecnologica guidata dalla digitalizzazione e il contesto sociale polarizzato stanno generando un nuovo paradigma per l'occupazione. Quanto evidenziato sembra indicare che il nostro modo di lavorare cambierà, creando nuovi posti di lavoro, ma anche automatizzandone molti (secondo il rapporto del *World Economic Forum* del 2020, spiccano tre settori emergenti legati al futuro del lavoro: *green economy*, *data science* e intelligenza artificiale).

Il secondo fenomeno è legato invece all'irruzione a partire dall'anno 2000 della Quarta Rivoluzione Industriale, detta anche Industria 4.0. Come è successo nel corso della storia, l'umanità ha attraversato diverse rivoluzioni industriali, sempre segnate da innovazioni dirompenti che hanno cambiato il modo in cui vengono implementati e sviluppati i processi produttivi e/o di servizio, nella ricerca di un miglioramento delle condizioni di vita delle persone. È importante ricordare, nell'analizzare la bibliografia relativa all'argomento, che la Quarta Rivoluzione Industriale si basa su nove tecnologie dirompenti (robot autonomi, simulazione, integrazione di sistemi, Internet delle cose, sicurezza informatica, *cloud computing*, produzione additiva, realtà aumentata, *big data* e analisi) che stanno facendo sì che le "nuove macchine intelligenti" si trovino negli uffici, nelle fabbriche, nelle case, formando parte integrante della produzione, dell'istruzione, della medicina e della sicurezza, influenzando il nostro modo di vivere (Davies, Fidler, Gorbis, 2011), promuovendo, tra gli altri, la trasformazione non solo nei processi industriali (*smart factory*) ma anche nelle città (*smart city*), nelle case (*smart homes*), nei governi (*e-government*) e nella stessa istruzione (*b-learning*, *e-learning* e *smart university*).

È quindi evidente che il mercato del lavoro sarà caratterizzato da nuove forme di lavoro, molte delle quali associative tra persone e/o imprese, utilizzando piattaforme digitali, robotizzazione, globalizzazione e nuovi sviluppi tecnologici (Sefair, 2021), aspetto

questo che comporta una grande sfida in termini di quali competenze e capacità dovrebbero essere migliorate nell'istruzione universitaria per trasformare gli studenti in cittadini attivi, poiché i lavori del futuro richiederanno di lavorare in un ambiente tecnologico diverso. A questo va aggiunto, secondo lo studio IDB (Inter American Developed Bank), che in America Latina “quasi 3 aziende su 10 riconoscono la mancanza di personale con *soft skills* e *hard skills*, e le competenze STEM [Scienza, Tecnologia, Ingegneria e Matematica] sono individuate come le più assenti” (Basco, Lavena, 2021, p. 67).

Infine, il terzo fenomeno è legato alla pandemia di COVID-19 che in Cile, a partire da marzo 2020, oltre ad accelerare gli impatti legati ai due fenomeni sopra descritti, ha generato forti incertezze sul futuro (crisi economica e sociale), sulle condizioni di vita e di salute (individuali e collettive), sui cambiamenti nei rapporti di lavoro e nelle strutture organizzative (nuove reti nazionali e internazionali), oltre che una accelerazione nell'uso delle nuove tecnologie (lavoro, relazioni personali e organizzative, istruzione, commercio e produzione) e aver generato una maggiore consapevolezza riguardo lo sviluppo sostenibile delle comunità. Tutti questi elementi compongono quella che si potrebbe definire «nuova realtà», e i cui risultati non sono ancora del tutto prevedibili a causa della mancanza di certezze.

Ora, nel caso particolare della Facoltà di Ingegneria dell'Università di Valparaíso, sebbene dalla sua creazione nel 2010 questa abbia avuto uno sviluppo sostenuto in termini di innovazioni relative alla qualità dell'amministrazione, all'insegnamento, alla ricerca e agli aspetti collegati all'ambiente, questo sviluppo non sarebbe stato possibile senza considerare l'ecosistema in cui si sviluppa l'università. Inoltre, a causa della suddetta pandemia, è stata potenziata la consapevolezza in relazione all'adeguamento organizzativo imposto dal nuovo contesto, cosa che non sarebbe stata raggiunta senza un adeguato livello di maturità organizzativa e tecnologica, poiché l'Ateneo ha avviato nel 2008 un processo di modernizzazione e trasformazione digitale. Per quanto riguarda

le attività didattiche, è stato possibile rispondere rapidamente con una didattica a distanza nel 2020, coprendo tutte le materie insegnate nella Facoltà e rafforzando la formazione dei docenti sulle tecnologie e sugli strumenti didattici per il formato on-line.

Va evidenziato, inoltre, che nel 2021 sono state implementate più di 20 aule adatte allo svolgimento della didattica ibrida (in presenza e a distanza) attraverso l'utilizzo di un sistema di videoconferenza *Zoom* e piattaforme istituzionali per la comunicazione tra studenti e docenti universitari, tra cui un'applicazione mobile per ogni tipologia di utente che ha consentito di confermare digitalmente l'elenco dei partecipanti alle suddette attività. Sono state inoltre apportate tutte le modifiche necessarie in termini di regolamenti accademici per adeguarli alla nuova realtà; tra queste anche la disponibilità digitale dei principali documenti richiesti dagli studenti a tutti i livelli, oltre che lo sviluppo di un "Sistema di Allerta Precoce" (*Sistema de Alerta Temprana*) che consente di determinare il rischio di abbandono degli studenti attraverso un simulatore con le informazioni sullo stato di avanzamento delle carriere. Nel 2021, infine, viene effettuato il primo processo di ammissione totalmente a distanza con firma digitale del certificato per gli studenti e firma elettronica avanzata da parte dell'Ateneo. A breve, e secondo gli indirizzi istituzionali, la Facoltà avvierà anche un nuovo processo di innovazione curriculare cercando di allineare il proprio progetto formativo ai requisiti imposti dall'occupabilità nel nuovo contesto in cui si sta sviluppando l'Ingegneria.

In relazione, infine, alle attività di gestione della Facoltà, è importante ricordare che l'adozione del telelavoro non è stato un problema, vista la disponibilità di supporti e sistemi che hanno consentito di svolgere a distanza e digitalmente con firma elettronica tutte le funzioni relative a documenti, acquisti, contratti, accordi e convalide (non va dimenticato che la cultura organizzativa ha consentito un punto di non ritorno in tal senso, portando la Facoltà a non utilizzare più carta). Un importante avanzamento messo in atto durante la pandemia, a fine 2020, è stato anche

l'aggiornamento dell'ERP (*Enterprise Resource Planning*) di Ateneo che adesso appare completamente on-line, consentendo l'utilizzo dei principali browser presenti sul mercato. Tale sistema consente la gestione contabile, finanziaria, tariffaria, relativa alle immobilizzazioni e remunerazioni, acquisendo i dati in modalità *cloud* dal *provider* o *SaaS*, inclusi miglioramenti e nuovi moduli di gestione amministrativa.

In conclusione, in relazione alla ricerca e all'innovazione è possibile sostenere che il periodo di pandemia ha accelerato lo sviluppo di progetti multidisciplinari e transdisciplinari, in particolare quelli relativi ai settori della salute e dell'ambiente, cosa questa che si è riflessa nei progetti finanziati e nelle diverse tipologie di ricerca svolte all'interno dei diversi dottorati portati avanti nella Facoltà. Infine, in relazione al legame con l'ambiente, data la nuova cultura che si è generata in termini di generazione virtuale di reti, dall'anno 2020 si è implementata la creazione di nuove reti di collaborazione accademica che riguardano sia il campo accademico (corsi comuni, progetti di laurea o esperienze di collaborazione con università estere) che la promozione di nuove iniziative di collaborazione con altre università e istituzioni sulla base del lavoro a distanza (progetti, attività di formazione, congressi, seminari e convegni). Da ultimo, la pandemia ha messo in luce anche le lacune nella connettività degli studenti, per cui l'Ateneo è venuto in supporto degli studenti più fragili mettendo a disposizione, dopo una valutazione delle necessità, computer e connessioni Internet per chi ne ha fatto richiesta.

6. Conclusioni

Nel caso della Facoltà di Ingegneria dell'Università di Valparaiso, le condizioni ambientali legate ai cambiamenti nel contesto globale, l'Industria 4.0 e gli impatti della pandemia stanno promuovendo e accelerando una serie di azioni che guidano il progetto educativo verso format educativi *e-learning* e *b-learning*, con una

maggior digitalizzazione e investimenti in formazione legati ai processi di supporto accademico e amministrativo, nonché alla generazione di nuove reti di collaborazione accademica in tutti gli ambiti del lavoro universitario (didattica, ricerca, innovazione e legame con l'ambiente). Nonostante tale istituzione debba ancora continuare a cercare soluzioni che consentano di risolvere problemi di connettività, tecnologici e di autoregolamentazione dei propri studenti, in sintesi è possibile sostenere che i sistemi di istruzione superiore devono continuare ad adeguare i propri processi formativi per migliorare le capacità per la futura occupabilità degli studenti, garantendo lo sviluppo del talento umano e l'apprendimento delle competenze chiave del nuovo contesto socio-lavorativo. Parallelamente, è possibile ribadire che orientare al meglio le attività di ricerca e di collegamento con l'ambiente per contribuire allo sviluppo dei contesti territoriali dove le università si collocano, incorporando l'internazionalizzazione come elemento fondamentale, appare una scelta da perseguire.

In questo scenario, nel ripensare il tema della didattica universitaria come "problema complesso", la partecipazione dell'Università di Valparaiso alla *Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio* coincide con la necessità di continuare a discutere su questioni, strumenti e indicazioni inerenti l'Innovazione Didattica. Appare infatti urgente, in quanto università coinvolte, continuare a supportare e diffondere forme di ricerca utili per la promozione di azioni di cambiamento, con un'attenzione specifica ai principali processi di mutamento sociale e culturale che caratterizzano i contesti chiamati in causa. È questa una responsabilità verso la quale le università della RED sentono di dover rispondere.

Acknowledgments

Il contributo è frutto di una riflessione congiunta tra gli Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Carlo

Orefice è responsabile dei paragrafi 1. *Introduzione: l'innovazione didattica universitaria come "problema complesso"*, 2. *Le epistemologie professionali dei docenti universitari*, 3. *Rispondere a nuovi bisogni: i Teaching & Learning Center* e 4. *La Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio dell'Università di Siena: un laboratorio transdisciplinare dei saperi*, mentre Esteban Sefair e Gina Vindigni del paragrafo 5. *L'esperienza della Facoltà di Ingegneria di Valparaiso in Cile: «l'innovazione basata sull'Ingegneria» come spazio per la creazione di conoscenza per integrare soluzioni accademiche, amministrative e di ricerca applicata* e 6. *Conclusioni*.

Bibliografia

- Basco A., Lavena C., (2021). América Latina en movimiento. Competencias y habilidades para la cuarta revolución industrial en el contexto de pandemia. Instituto para la Integración de América Latina y el Caribe (INTAL). *Sector de Integración y Comercio (INT)*. NOTA TÉCNICA N° IDB-TN-2176BID. (<https://acortar.link/or9bjP>).
- Biggs J., Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press-McGraw Hill.
- Corporate Excellence, CANVAS. (2021), *Approaching the future 2020. Tendencias en reputación y gestión de intangibles*. Retrieved from <https://www.corporateexcellence.org/recurso/approaching-the-future-2020/f2e877ae-65c7-3700-0d7b-856a4cb3a924>.
- D'Aprile G., Bufalino G. (2021). L'educatore come "ricercatore" tra saperi impliciti ed epistemologie professionali. *EdaForum*, 17 (38), 63-73.
- Davies A., Fidler D., Gorbis M. (2011). Future Work Skills 2020. *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, 540, 3-6.
- European Commission, High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europes Higher Education Institutions*, Publications Office of the European Union.

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*. EU: European Union.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, I, 7-18.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano, A. (2019). Competenze trasversali, innovazione didattica e presidi organizzativi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. In F. Corbo, M. Michelini, A. F. Uricchio (eds.), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani: 100 contributi di 27 Università a confronto* (pp. 397-404). Bari: Bari University Press.
- Fabbri L., Orefice C., Romano A. (2021). Empleabilidad, innovación educativa y organizativa. Experiencias en curso. In E. Campechano-Escalona, L. E. Bohórquez Arévalo (eds.), *Educación, empleabilidad e inserción laboral* (pp. 458-482). Perú: Universidad César Vallejo.
- Frisch M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in complex perspective. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 18 (2), 62-75.
- Gephart M. A., Marsick V. J. (2016). *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*. New York: Springer.
- Gibbs G., Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- Harrison J. E. (2002). The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review. *CSSHE Professional File*, 21, 3-20.
- Marsick V. J., Neaman A. (2018). Adult Informal Learning. In N. Kahnwald, V. Täubig (eds.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.
- Melacarne C., Orefice C., Giampaolo, M. (2018), Supporting key competences and soft skills in Higher Education. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta: ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 181-186). Firenze: Firenze University Press.
- Orefice C. (2019). SDG 4: Quality Education. Introduction. In C. Orefice, J.-E. Baños, F. Bianchi, S. Costantini (Eds.), *Good Health, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights. The*

- scientific contribution of Italian UNESCO Chairs and partners to SDGs 2030* (pp. 109-112). Firenze: Florence University Press.
- Orefice C., Collado Ruano J. (2022). Designing a Transdisciplinary Curriculum: educational reflections within the Inter-university Network “Red Latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio”. In S. Modreanu, F. Pasquier (eds.), *Basarab Nicolescu. Omul cosmodern, L’Homme cosmoderne, The Cosmodern Human* (pp. 317-331). Iași: Junimea Publishing House.
- Orefice C., Melacarne C., Guraziu E. (2021). Teaching transversal skills through project management learning activities. In E. Campechano-Escalona, L. E. Bohórquez Arévalo (Eds.), *Educación, empleabilidad e inserción laboral* (pp. 145-173). Perú: Universidad César Vallejo.
- Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Ranz R. (2016). *Una educación 4.0 para el fomento del talento 4.0*. Retrieved from <https://robertoranz.com/2016/05/30/una-educacion-4-0-para-el-fomento-del-talento-4-0/>.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2017). *L’agire didattico. Manuale per l’insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Sefair E. (2021). *Competencias de los ingenieros en la educación 4.0*. *Revista Chilena de Ingeniería* (Vol. 113, 2, pp. 53-60). Anales del Instituto de Ingenieros de Chile, Santiago.
- Varma-Nelson P., Turner R. (2017). Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center. In E. Felisatti, A. Serbati (eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 116-125). Milano: FrancoAngeli.
- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/-WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

3.

I *Teaching and Learning Centres* (TLC): una rete di servizi a supporto della didattica

di *Maurizio Sibilio*

Professore Ordinario – Università degli Studi di Salerno – msibilio@unisa.it

Le competenze didattiche in ambito scolastico e universitario rappresentano da tempo una criticità e un'emergenza del comparto, evidenziata prepotentemente dall'esperienza pandemica che ha catapultato tutti gli Atenei e tutte le scuole in una esperienza che, per molti docenti, è stata completamente nuova.

Il COVID-19 ha, infatti, imposto il distanziamento tra gli individui anche nel contesto formativo, determinando l'erogazione di una didattica a distanza (DAD) e sperimentando forme dia-croniche e sincroniche dell'agire didattico, che l'emergenza ha declinato in modalità prevalentemente lineari, spesso incapaci di utilizzare l'insieme delle opportunità offerte dal digitale. La DAD, nella maggior parte dei casi, si è retta sulla passione dei docenti, sulla loro capacità di declinare il proprio stile di insegnamento in ambiente digitale, fronteggiando la distanza attraverso il personale impiego di capacità comunicative e di risorse empatiche (Bertagna, 2020).

Troppo poco è stato utilizzato dell'ampio inventario del digitale, dei metodi e delle opportunità offerte dal mezzo tecnologico (Rivoltella, 2021; Rossi e Pentucci, 2021), dalle diverse strade percorribili da ogni docente, lasciando spazio a un temerario tentativo di provare a riprodurre a distanza gli ingredienti che non sono replicabili in ambiente digitale.

La DAD è stata per molti una netta amputazione percettiva, in quanto non era possibile ricomporre la fisicità dei luoghi e delle persone, riproducendo la miscela di sensazioni e di percezioni dell'esperienza in presenza in un contesto digitale, che diversamente richiedeva specifiche competenze didattiche in grado di vicariare la limitazione degli spazi e i limiti dell'esperienza percettiva.

Si sono, dunque, evidenziate difficoltà didattiche di progettazione, di interazione, di produzione, di manipolazione e di co-azione, indispensabili a operare in ambiente digitale, frutto di una specifica cultura formativa e risultato di percorsi e di esercizi traspositivi specifici e situati.

In una fase animata dalla speranza, nella quale intravediamo la luce dei luoghi e avvertiamo la sensazione di poter riprendere il piacere dell'incontro in presenza anche nei contesti formativi (Corsi, 2019), dovremmo non disperdere il patrimonio di esperienze svolte, operando un bilancio e cercando di capitalizzare le opportunità che abbiamo intravisto, superando le difficoltà che abbiamo attraversato.

La drammatica esperienza pandemica non è stata solo un monito, ma ha costituito anche una singolare occasione che sollecita a prepararsi all'imprevisto, ad affrontare condizioni che mai avremmo considerato possibili (Fabbri, Romano, 2020). La distanza pandemica rappresenta una straordinaria opportunità per riflettere sugli aspetti positivi offerti dal digitale, su come sono stati frequentemente sottovalutati e, quindi, sul potenziale formativo che rappresenta per tutti noi l'interazione uomo-macchina nei processi formativi.

Non è, quindi, il PNRR a porre la necessità di una diffusione e di una efficace utilizzazione didattica del digitale, ma la consapevolezza che l'evoluzione delle opportunità offerte dalle tecnologie possa contribuire a una democrazia della conoscenza, a una diffusione della cultura tecnologica come strumento per garantire pari opportunità a tutti e a ciascuno.

L'innovazione introdotta dai *Teaching and Learning Centres*

(TLC) dovrebbe rispondere ad alcune emergenze che durante la pandemia hanno caratterizzato l'uso didattico del digitale, ovvero l'inadeguatezza di competenze didattiche in grado di fronteggiare efficacemente le possibili e diverse istanze del processo di insegnamento-apprendimento nella scuola e nell'università.

È stata realizzata un'indagine conoscitiva dal gruppo di ricerca dell'Università degli Studi di Salerno, condotta a conclusione di un Master e di un Perfezionamento (Sibilio, Aiello, 2015) con una campionatura rappresentativa della popolazione degli insegnanti della Campania che ha consentito di:

- raccogliere elementi informativi relativi al profilo del docente;
- evidenziare le modalità dell'agire didattico;
- comprendere che importanza era data dai singoli docenti all'uso didattico delle tecnologie in presenza di disabilità o di disturbi specifici di apprendimento;
- far emergere temi rilevanti, ritenuti dai docenti particolarmente utili per la propria formazione;
- indicare i contenuti teorici ritenuti più utili e pienamente utilizzabili nella propria azione didattica;
- valutare se il modello di formazione proposto dal Master e/o dal Perfezionamento rispecchiasse i bisogni dei partecipanti.

I risultati della ricerca hanno definito un profilo biografico degli insegnanti della scuola, con particolare riferimento alle esperienze formative di ciascuno, dal quale è emerso un agire didattico incapace di declinare con efficacia nell'insegnamento le teorie e i metodi studiati nel corso della preparazione per l'accesso all'insegnamento. L'indagine ha avvalorato una criticità nella relazione intercorrente tra didattica e tecnologie, anche a supporto dei processi inclusivi, evidenziando una conoscenza superficiale del significato plurale dell'agire didattico e una diffusa sottovalutazione del potenziale derivante dalle innovazioni tecnologiche a supporto della formazione e dell'inclusione.

La ricerca ha messo in luce come vi sia frequentemente una

tendenza del docente a navigare, all'interno differenti livelli di consapevolezza, adottando costrutti teorici e correlati differenti tra loro che la letteratura scientifica spesso pone come alternativi e incompatibili.

L'epistemologia personale degli insegnanti è apparsa influenzata significativamente dalle personali esperienze del docente e dalle sue credenze; inoltre, i modelli teorici oggetto della propria formazione si sono spesso dimostrati incapaci di incidere intenzionalmente e prevalentemente nell'agire didattico. L'insegnante, alla luce dell'indagine svolta, appare utilizzare una personale rete di risorse epistemologiche e di buone pratiche, utilizzando funzioni potenziali e regolando l'agire didattico.

La criticità che emerge da questo studio è una diffusa incapacità a recepire la pluralità della loro formazione e delle loro esperienze pregresse, tenendo conto del diffuso consolidamento di teorie ingenuie, avvalorate da percorsi formativi inadeguati e diversificati, che coesistono e che si incarnano nei diversi insegnanti operanti in una stessa classe.

La stessa emergenza formativa investe anche il contesto universitario, nel quale l'attuale meccanismo di reclutamento appare impermeabile alla valorizzazione e alla valutazione qualitativa delle competenze didattiche del docente universitario. Difatti, i meccanismi di reclutamento dei ricercatori e dei professori non prevedono alcuna prova didattica, rimandando la valutazione alla certificazione del servizio svolto, che, in molti casi, non comporta l'accertamento dell'efficacia.

Il rischio di un diffuso deficit delle competenze didattiche nei comparti scuola e università (Limone, 2021), con particolare riferimento all'uso delle tecnologie e delle pratiche innovative, investe, in particolare, il tema dei diritti dello studente, con particolare riferimento a coloro i quali presentano bisogni speciali.

In questi ultimi decenni, i costanti cambiamenti normativi e regolamentari che hanno caratterizzato la formazione degli insegnanti delle scuole e dei docenti universitari hanno segnato una

progressiva sottovalutazione delle competenze didattiche. Nello specifico ambito delle istituzioni scolastiche, è apparso evidente uno scollamento tra il comparto scolastico e quello universitario, sui quali non si è sviluppato un sistema integrato che mettesse in connessione i bisogni formativi degli insegnanti e le azioni formative delle università, attraverso lo sviluppo di una cultura della co-azione interistituzionale, che è stata esplicitamente auspicata solo recentemente, attraverso gli obiettivi del PNRR.

Una delle novità più interessanti del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza sarà la creazione, in Italia, di tre *Teaching and Learning Centres* (TLC), strutture finalizzate a migliorare la didattica nell'università e nella scuola.

Il sistema di supporto didattico di ognuno dei TLC opererà territorialmente in macroaree, con una tripartizione sovra-regionale che vedrà la nascita, nei prossimi mesi, di un soggetto attuativo al sud, uno al centro e uno al nord.

L'aspirazione dell'investimento 3.4 del PNRR (*Didattica e competenze avanzate*) è quella di intervenire sulla didattica e sulle competenze universitarie, cercando di produrre un significativo avanzamento della capacità di insegnare efficacemente, dando particolare attenzione alle competenze digitali sia in ambiente universitario che a scuola.

L'azione dei TLC si inserisce in un nuovo sistema di relazioni tra scuola e università, e interessa la formazione dei docenti universitari e degli insegnanti delle scuole in servizio. L'obiettivo è qualificare e innovare i percorsi universitari mediante tre obiettivi strategici: “digitalizzazione, cultura dell'innovazione e internazionalizzazione”; ciò, nella filosofia del PNRR, richiede uno sforzo sistemico, che comprenda l'intero percorso formativo e che intervenga sui docenti come *agenti di cambiamento* nell'area larga della formazione.

In questa prospettiva si interseca anche la creazione dei Digital Education Hubs (DEH), ulteriori strutture volte a intervenire sulla capacità del sistema di istruzione superiore di “offrire istruzione digitale a studenti e lavoratori universitari”.

I TLC e i DEH costituiscono, dunque, l'architettura di un sistema di supporto all'innovazione che si propone come un reticolo di servizi fondato sulla concorrenza tecnico-scientifica e didattica delle università, delle scuole, dei Ministeri e dei soggetti del territorio. Questa rete dovrà inserirsi all'interno di una ulteriore evoluzione del sistema integrato scuola-università, in quanto il Decreto Legge n. 36 del 30 aprile 2022, convertito nella legge n.79 del 29 giugno 2022, prevede "Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza" e all'articolo 44 rivisita la formazione iniziale e continua dei docenti delle scuole secondarie, richiamando, in più punti, la necessità di un modello di formazione "continua obbligatoria al pari di quella continua incentivata di cui all'articolo 16-ter dei docenti di ruolo che prosegue e completa la loro formazione iniziale secondo un sistema integrato, coerente con le finalità di innovazione del lavoro pubblico e coesione sociale, volto a metodologie didattiche innovative e a competenze linguistiche e digitali".

Il Decreto prefigura non solo un nuovo modello di formazione degli insegnanti, ma anche la nascita di una Scuola di alta formazione, cui è affidata la cura del "sistema di incentivo alla formazione continua degli insegnanti, in collaborazione con l'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa (INDIRE) e l'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)".

Questa articolata mappa di strutture e funzioni dovrebbe tradursi in un sistema in grado di collegare i livelli nazionali, quelli sovraregionali organizzati in vaste aree territoriali e quelli locali.

Sul piano nazionale, i Ministeri dell'Istruzione e dell'Università, attraverso la Scuola di alta formazione che opererà di concerto con l'INDIRE e con l'INVALSI, e tenendo conto dell'azione strategica dell'ANVUR, definiscono le linee di intervento in campo formativo destinate al miglioramento della didattica in tutte le sue forme e in chiave innovativa.

La ricognizione dei bisogni formativi nel comparto scuola richiederà gli esiti della ricerca educativa propri dell'INDIRE e

della valutazione del sistema educativo dell'INVALSI. Per il comparto universitario, particolare attenzione sarà richiesta alla valutazione delle competenze per la didattica universitaria che necessiterà del supporto dell'ANVUR.

Gli indirizzi nazionali, derivanti da queste Istituzioni afferenti ai Ministeri dell'Università e dell'Istruzione, potranno essere recepiti dai TLC e dai DEH, avvalendosi anche, per la parte della formazione didattica del comparto scuola, degli Uffici Scolastici Regionali.

I TLC avranno il compito di operare attraverso una pluralità di azioni:

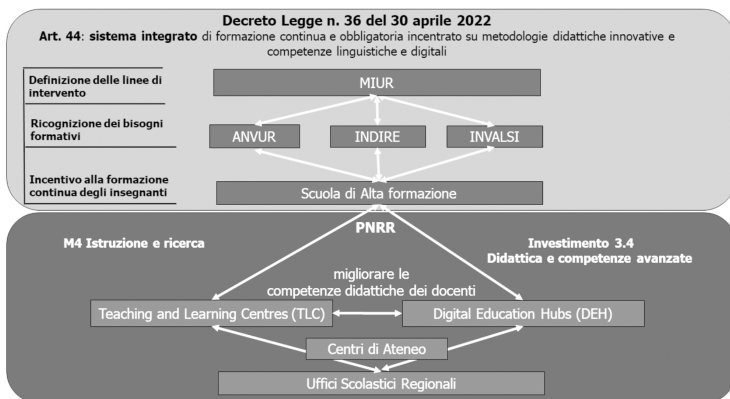
- realizzare una ricognizione delle strutture universitarie già esistenti, che abbiano consolidato specifiche esperienze nel campo della digitalizzazione, della cultura dell'innovazione e dell'internazionalizzazione, concorrendo con specifici servizi al supporto dell'attività didattica dei docenti universitari e degli insegnanti delle scuole;
- individuare le *best practices* delle Università finalizzate all'avanzamento della capacità di insegnare efficacemente, con particolare attenzione alle competenze digitali, sia in ambiente universitario che a scuola;
- stabilire rapporti solidi e sinergici con le strutture periferiche del Ministero dell'Istruzione per individuare le emergenze formative e le priorità territoriali in materia di formazione docenti;
- costruire sinergie con soggetti significativi del territorio, riconosciuti dai Ministeri dell'Università e dell'Istruzione, e operanti nel campo della ricerca e della formazione.

Sul piano locale, ovvero presso ogni università, e conseguentemente nel territorio presso il quale opera ogni singolo ateneo, il TLC potrà agire integrando le azioni dei Centri Universitari ed Accademici di formazione iniziale dei docenti, previsti dall'articolo 2 bis della legge n.79, strutture specifiche costituite dalle sin-

gole Istituzioni universitarie e finalizzate a garantire i percorsi formativi dei 60 CFU atti alla qualificazione in ingresso dei futuri docenti.

In prospettiva, l'armonizzazione tra TCL e Centri di Ateneo richiederà infatti, per l'ambito scolastico, la definizione di una complessiva offerta formativa degli insegnanti in ingresso, ricorrente e permanente. Sarebbe auspicabile, come già sperimentalmente avviato in molti Atenei, che presso ogni università si istituisca un servizio o una struttura specifica di supporto alla didattica universitaria, in grado di interagire con il Centro di Ateneo o esserne parte integrante, prevedendo che il suddetto organismo assuma competenze sia per la didattica universitaria che per la formazione insegnanti.

Il TLC dovrebbe, quindi, mobilitare le pregresse esperienze dei singoli Atenei e metterle a disposizione in una rete di servizi che, partendo dalle esperienze consolidate dalle università, capitalizzi la propria ricerca scientifica e le proprie pratiche, individuando localmente *best practices* da mettere al servizio del territorio regionale o sovraregionale, producendo un significativo avanzamento della capacità di insegnare efficacemente e dando particolare attenzione alle competenze digitali, sia in ambiente universitario che a scuola.



Nello stesso tempo, compito del TLC sarà anche quello di recepire da ogni università gli spazi e i tempi degli ambienti di apprendimento, costruendo risposte che derivino dalle disponibilità della rete o che siano l'esito di una progettazione finalizzata ad offrire specifiche azioni adeguate all'istanza del singolo Ateneo.

I Centri, prima di costituire in futuro delle strutture di servizio, potranno rappresentare grandi reti a supporto del cambiamento sistemico della formazione in campo didattico, promuovendo una nuova cultura dell'insegnamento e un nuovo spazio per la formazione della competenza didattiche, fondato sul pluralismo delle idee e sull'antagonismo al pensiero unico sostenuti magistralmente da John Dewey (1933).

Bibliografia

- Bertagna G. (2020). *Reinventare la scuola: Un'agenda per cambiare il sistema di istruzione e formazione a partire dall'emergenza Covid-19*, Roma: Studium.
- Corsi M. (2019). *Il tempo sospeso: L'Italia dopo il coronavirus. Il tempo sospeso*. Milano: FrancoAngeli.
- Rivoltella P. C. (2021). *Tecnologia e comunità*. Brescia: Morcelliana.
- Decreto-Legge n. 36 del 30 aprile 2022, *Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza*.
- Dewey J. (1933). *How we think*. Courier Corporation.
- Fabbri L., Romano A. (2020). Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 49-58.
- Limone P. (2021). Towards a hybrid ecosystem of blended learning within university contexts. *teleXbe*.
- Rossi P. G., Pentucci M. (2021). *Progettazione come azione simulata. Didattica dei processi e degli eco-sistemi*. Milano: FrancoAngeli.
- Sibilio M., Aiello P. (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

4.

Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education

di *Monica Fedeli*

Professoressa Ordinaria – Università di Padova – monica.fedeli@unipd.it

1. Le premesse per la trasformazione della didattica in higher education

Lo studio e la ricerca relativi all'insegnamento e all'apprendimento in higher education si sono collocati al centro delle discussioni accademiche in tutti i paesi Europei negli ultimi dieci anni (European Commission, 2013). Questo interesse scaturisce da una varietà di fattori, tra i quali un esempio è costituito dalla maggiore attenzione dedicata alla soddisfazione di studenti-studentesse e docenti. L'innovazione didattica inoltre è stata introdotta per migliorare il tasso di completamento degli studi di studenti e studentesse (OECD, 2016). Il nostro paese, in particolare, ha iniziato ad affrontare questo tema cercando di migliorare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso azioni di sviluppo professionale rivolte ai docenti. Difatti, negli ultimi cinque anni diverse università italiane hanno fatto uno sforzo significativo per formare i docenti ad introdurre approcci più innovativi all'insegnamento e ad avviare una "rinascita" della didattica universitaria, attraverso processi di innovazione e modernizzazione (Fedeli, Taylor, 2016; Ghislandi, Margiotta, Raffaghelli, 2014).

L'università nel contesto italiano si caratterizza come una delle più antiche istituzioni educative del mondo. I fattori contestuali includono le sue dimensioni culturali, la lunga storia, le forti tradizioni, la gestione centralizzata, e la dimensione delle classi, il tutto situato all'interno di una società profondamente regolata da vecchi processi e normative. Seppure nessuno di questi fattori può essere considerato unico di per sé, se paragonato ad altre università nel mondo, il loro insieme rappresenta una sfida significativa, quando si introducono approcci innovativi all'insegnamento per docenti, studentesse e studenti. Infatti, solo nella storia recente ha avuto inizio un cambiamento significativo che ha cominciato a mettere in discussione le istituzioni dal punto di vista organizzativo, culturale e della didattica. La Legge 30, dicembre 2010, n. 240 - Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario - definisce l'università come il luogo primario della libera ricerca e del libero insegnamento all'interno del suo sistema e come un luogo di apprendimento e di elaborazione critica della conoscenza. Docenti, studenti e studentesse sono incoraggiati/e ad operare, ispirandosi al principio di autonomia e responsabilità, coniugando in modo organico ricerca e insegnamento, per il progresso culturale, civile ed economico della Repubblica Italiana (Legge 240/2010, art.1, comma 1 e 2). Alcuni aspetti che contraddistinguono il nostro sistema di educazione superiore e che rendono il contesto un elemento dirimente in alcune discussioni e considerazioni relative all'introduzione dell'innovazione si possono ricondurre alla organizzazione dei corsi; effettivamente, nella nostra cultura, ci si aspetta che gli studenti e le studentesse arrivino in aula per ascoltare o al massimo partecipare alla lezione senza svolgere alcun compito o attività al di fuori della presenza a lezione. Gli stessi studenti e le stesse studentesse devono poi, al termine del corso ed in modo auto-diretto, studiare i testi selezionati dai docenti e preparare l'esame finale. Qualsiasi compito aggiuntivo (progetti, incarichi individuali, letture) assegnato al di

fuori delle lezioni è spesso considerato dagli studenti e dalle studentesse come gravoso, poiché toglie loro del tempo prezioso da dedicare ad altri corsi. Inoltre, la frequenza del corso non è obbligatoria in molte discipline e generalmente l'unico requisito richiesto alle studentesse e agli studenti è la partecipazione all'esame (orale o scritto) di fine del corso. Gli esami possono essere ripetuti più volte dalle studentesse e dagli studenti fino al loro superamento. Queste pratiche uniche, fondate in parte con l'intento di favorire la responsabilizzazione delle studentesse e degli studenti e una maggiore flessibilità nella gestione dei corsi, finiscono per favorire un apprendimento passivo in classe, limitando l'innovazione e incoraggiando un modello di insegnamento basato sulla trasmissione della conoscenza. A compromettere ulteriormente la promozione del cambiamento è l'inadeguata modalità di valutazione della soddisfazione degli studenti e delle studentesse, richiesta solo a corso completato e con nessuna possibilità di intervenire per il docente, se non tenendo conto delle considerazioni emerse durante l'anno successivo e con altre studentesse e altri studenti.

Il presente contributo è il frutto di anni di studi e di ricerche relative all'innovazione didattica in *higher education*, di un impegno politico e organizzativo nella promozione di strategie innovative e di metodologie attive all'interno di corsi di studio e insegnamenti e, ancora, di confronti e ricerche realizzate a livello internazionale, in particolare in Europa e negli Stati Uniti.

Uno degli aspetti meno esplorati a livello nazionale e internazionale, rispetto al quale sarebbe necessario dedicare studi e ricerche con l'intento di portare chiarezza e individuare strategie solide nella implementazione dei programmi è sicuramente la valutazione dell'impatto delle azioni, dei processi, delle politiche di innovazione negli atenei che stanno investendo nella formazione dei docenti e nella realizzazione di cambiamenti organizzativi.

2. Innovazione didattica, comunità di pratica e sviluppo organizzativo

La ricerca riguardante lo sviluppo professionale dei docenti si basa prevalentemente sulla teoria costruttivista che condivide il presupposto della condivisione della conoscenza, infatti, “(human) knowledge is acquired through a process of active construction” (Fox, 2001, p. 24) in relazione agli altri. Insieme a una struttura costruttivista, la teoria dell’apprendimento situato offre una ulteriore visione rispetto al fatto che un docente alle prime armi che vive una esperienza di collaborazione e condivisione in comunità, diventa più esperto (Lave, Wenger, 1991; Fabbri, 2007). Sulla base di questa prospettiva, i docenti costruiscono nuove conoscenze attraverso la graduale partecipazione a una comunità accademica (ad esempio, gruppi di studio per docenti e comunità di apprendimento accademiche) impegnata nell’insegnamento e nell’apprendimento innovativi (Cornelius-White, 2007; Hagenauer, Volet, 2014). Queste teorie portano in primo piano il significato dei contesti di apprendimento, in particolare l’importanza di creare ambienti di apprendimento più autentici all’interno della classe.

Concettualmente, il costrutto di “comunità di pratica” (Lave, Wenger, 1991) offre una puntuale e interessante interpretazione per comprendere il processo di cambiamento e di sviluppo dei docenti in un contesto autentico e collaborativo. Wenger (1998) ha definito una comunità di pratica come “a unique combination of three fundamental elements: a domain of knowledge, which defines a set of issues, a community of people who care about this domain and the shared practice that they are developing to be effective in their domain” (p. 15). L’assunto che emerge chiaramente da questa prospettiva è che attraverso la comunità di pratica, l’apprendimento è un fenomeno fondamentalmente sociale.

Le comunità accademiche: sono generalmente piccoli gruppi di docenti volontari (solitamente costituiti da n. 8-15 membri)

che stabiliscono una relazione simmetrica tra i partecipanti, e pianificano in modo collaborativo le agende delle riunioni (Angehrn, Maxwell, 2010; Corcoran, Duane, 2019; Fedeli, Taylor, 2016; Kagwesage, 2014). I gruppi sono spesso interdisciplinari e i membri del gruppo hanno diversi anni di esperienza e qualifiche diverse. I partecipanti alla comunità si incontrano regolarmente per un periodo prolungato durante l'anno accademico. Il processo è visto come “members moving towards a de-privatization of teaching” attraverso una condivisione aperta e il riconoscimento della “social, emotional, and personal nature of sharing such work” (Adams, Mix, 2014, p. 41).

Questo orientamento collaborativo basato sui principi della *human inquiry* di Dewey (1916), in cui lo scopo dell'educazione e dell'apprendimento è quello di infondere la capacità e il desiderio di cambiamento attraverso l'esperienza. Tale orientamento si basa anche sul concetto di apprendimento, che aiuta docenti, studentesse e studenti a lavorare insieme in modo interdipendente in un mondo sempre più collaborativo (Bruffee, 1987).

Al momento, i principali risultati della ricerca relativi alla didattica universitaria emergono da una varietà di studi di casi in cui i programmi di sviluppo professionale dei docenti sono stati implementati e valutati. Gli stessi, sono stati discussi in letteratura come aventi benefici multipli da rintracciare, ad esempio, nella maggiore sicurezza dei docenti in se stessi, nella percezione di un maggior supporto da parte dell'università, di un senso di identità professionale e anche di maggiori possibilità di sviluppo professionale: “multiple benefits for faculty members including increased feelings of support within the university setting, increasing the sense of professional identity, higher rates of achieving tenure, as well as increased skill and knowledge base” (Holmes, Kozlowski, 2014, p. 36). Le comunità di pratica sono anche considerate uno dei metodi più potenti per promuovere cambiamento in organizzazioni come le istituzioni universitarie. Anderson (2017) sostiene che il processo di cambiamento sia specificamente collegato allo sviluppo personale e organizzativo: “Organizational de-

velopment is the process of increasing organization effectiveness and facilitating personal and organizational change through the use of interventions driven by social and behavioral sciences and knowledge” (p. 3). Attraverso questa lente, la crescita professionale dei docenti può essere vista come un processo di sviluppo organizzativo, perché promuove la il cambiamento organizzativo, prevede la messa in campo di una serie di interventi guidati e si fonda sulla necessità di una cultura cambiata di insegnamento e apprendimento. In quest’ultimo decennio, inoltre, le *faculty learning community* (FLC) hanno ricevuto molta attenzione negli studi e nelle ricerche sulla formazione dei docenti universitari e relativamente alla promozione del cambiamento organizzativo in *higher education* (Fedeli, 2019; Bierema, 2010).

3. L’active learning e le metodologie attive e trasformative

Numerose ricerche dimostrano l’importanza di implementare un approccio di apprendimento attivo (AL) nei programmi di sviluppo professionale rivolti a docenti per migliorare le strategie di insegnamento e i processi di apprendimento (Fedeli, 2019; Stains et al., 2018). Ad esempio, Prince, (2004) vede l’apprendimento attivo come: qualsiasi metodo didattico che coinvolge le studentesse e gli studenti nel processo di apprendimento. Tuttavia, la lezione frontale è la modalità di insegnamento predominante nella maggior parte delle aule universitarie (Stains et al., 2018). L’apprendimento attivo è un processo intenzionale che deve essere ben progettato e pianificato per essere efficace. Un docente che utilizza un approccio attivo è generalmente visto come un facilitatore (Fedeli, 2016; Fedeli, Taylor, 2016), che promuove cambiamento e progetta il suo insegnamento in collaborazione con gli studenti e le studentesse per creare un clima autentico e coinvolgente. La ricerca conferma che l’apprendimento attivo può essere implementato in diverse discipline e contesti e che è trasformativo e a lungo termine (Bracci, 2017; Romano, 2016).

L'AL implica nuovi approcci da parte dei docenti così come nuova consapevolezza e coinvolgimento da parte delle studentesse e degli studenti. Promuove la partecipazione nello svolgimento delle attività di apprendimento e incoraggia studenti e studentesse a pensare attivamente a ciò che stanno facendo (Bonwell, Eison, 1991) sia in classe che fuori. AL può essere spiegato attraverso i "sette principi per le buone pratiche di Chickering and Gamson (1987): a) incoraggiare il contatto tra studenti-studentesse e docenti; b) sviluppare la reciprocità e la cooperazione tra le studentesse e gli studenti; c) incoraggiare l'apprendimento attivo, non quello passivo; d) fornire un feedback tempestivo; e) porre attenzione ai tempi di svolgimento dei compiti; f) comunicare aspettative elevate; e g) rispettare i diversi talenti e modi di apprendimento.

Il lavoro di Prince (2004) ha anche riconosciuto tre forme di AL: apprendimento collaborativo, apprendimento cooperativo e apprendimento basato su problemi. La ricerca sostiene che l'AL aumenta il rendimento delle studentesse e degli studenti e ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento. Inoltre, e studentesse e gli studenti apprendono meglio in gruppo piuttosto che in solitudine (Freeman, Eddy, Mc Dounough et al., 2014; Michael, 2006). Esistono diversi tipi strategie e metodologie attive presentate e discusse in un gran numero di articoli in riviste e volumi, e questo potrebbe suggerire che AL dovrebbe essere considerato più come un approccio che come un metodo. Diversi sono i fattori che possono essere presi in esame nel valutare l'efficacia delle metodologie attive, tra cui l'implementazione dell'apprendimento e i fattori correlati che possono dimostrarlo, la diminuzione di drop-out nei corsi di studio, le valutazioni, i voti e la riduzione degli anni di permanenza degli studenti e delle studentesse nei programmi di studio.

Guardare più specificamente alla valutazione dell'impatto dei programmi di sviluppo professionale di docenti in relazione al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento potrebbe rimanere una sfida perenne dell'istruzione superiore (Bamber, Sta-

fani, 2015; Chalmers, Gardiner, 2015; Fedeli, Schiavon, Scarso, 2020; Moya, Turra, Chalmers, 2019). Misurare l'impatto dello sviluppo professionale dei docenti è sempre stato molto complesso (Beach, Sorcinelli, Austin, Rivard, 2016; Chism, Holley, Harris, 2012), e solleva domande a cui non è facile dare risposte come, per citarne alcune: quale potrebbe essere l'impatto in termini di apprendimento per studentesse e studenti e docenti? Come può essere misurato tale impatto? Cosa significa sviluppare un programma efficace in termini di apprendimento migliore per studenti e studentesse? (Fedeli, 2019; Sutherland, Hall, 2018). Negli ultimi 20 anni, sono stati sviluppati strumenti per valutare l'impatto concentrandosi su una varietà di interessi diversi (Favre, Bach, Wheeler, 2021). Tra gli strumenti più utilizzati che promuovono una riflessione profonda su valori e credenze dell'insegnamento si possono ricordare il Teaching Perspective Inventory (TPI) (Fedeli, Tino, 2019; Pratt, Smulders, and associates 2016), il Teacher Professional Knowledge Bases (TPKB) e il Topic specific professional knowledge (TSPK), (Gess-Newsome, 2015; Gess-Newsome et al., 2019; Favre et al., 2021). Nel modello TPKB e TSPK, gli autori considerano tre dimensioni di impatto: a) fattori interni, meglio definiti come credenze di insegnamento, spesso esplorate all'inizio e alla fine del programma per comprendere ed evidenziare il cambiamento relativo alla filosofia di insegnamento (Tisdell, Taylor, 2010; Weimer, 2010) dei partecipanti; b) pratiche e strategie didattiche (Brookfield, Preskill, 2012; Fedeli, Frison, 2018; Nilson, 2016; Sternglass, 2017) e metodi di riflessione sulle pratiche (Frison et. al., 2017; Pastore, 2019), e c) fattori esterni come lo sviluppo organizzativo dell'istituzione universitaria, compresi il supporto e le limitazioni e difficoltà che si possono incontrare (Anderson, 2017; Favre et al., 2021; Sturtevant, Wheeler, 2019).

Inoltre, un numero consistente di studi e pubblicazioni considerano diversi fattori per valutare l'impatto dell'AL nell'istruzione superiore (Freeman et al. 2014; Hyun et al., 2017; Lumpkin et al., 2014; Stover et al., 2017; Waltz et al., 2014; Wie-

men, 2007). Ognuno di questi autori e di queste autrici considera diversi aspetti, come la soddisfazione delle studentesse e degli studenti e docenti, i metodi di insegnamento e apprendimento attivo più utilizzati, il cambiamento nella progettazione del corso, del *syllabus*, e il *re-design* degli ambienti e degli spazi di apprendimento. Pertanto, l'apprendimento attivo è l'approccio più utilizzato nello sviluppo professionale dei docenti e la sua implementazione e il suo impatto devono ancora essere esplorati in tutte le dimensioni dell'apprendimento e dello sviluppo organizzativo e sociale.

4. Guardando avanti: implicazioni e connessioni tra teoria e pratica

La ricerca e le pratiche devono essere in grado di prefigurare scenari futuri che possano contribuire a ridisegnare e ri-visualizzare le teorie delle scienze sociali, le relazioni, le dimensioni epistemiche, cognitive, le pedagogie cross-culturali e transculturali in modo che supportino il processo di sviluppo e di ricerca in questo ambito. Gli interrogativi che creano legami, dialogo e implicazioni tra teoria e contesti operativi sono molteplici ed è necessario che vengano affrontati e approfonditi per poter progredire nella scienza della formazione e dell'educazione degli adulti e nelle didattiche attive. Che significa, infatti, formare le persone per promuovere cambiamento? Quali sfide le organizzazioni e le persone devono affrontare per poter promuovere apprendimento utilizzando le metodologie attive per insegnare e apprendere? Quali sono i punti di forza e le fragilità di un sistema universitario solido, caratterizzato da una lunga tradizione e localizzato in un contesto come quello Italiano? Come gli studi delle scienze umane e pedagogiche possono informare e sostenere tali trasformazioni per trasformare la didattica universitaria? Come può il lavoro di ricercatori e ricercatrici in campo educativo e formativo affrontare le sfide di sviluppare resilienza, *agency*, impegno e politiche per affrontare la diversità, le trasformazioni degli scenari e della di-

dattica con la finalità di formare ed educare per il futuro? Questi sono solo alcuni degli interrogativi a cui far fronte progettando ricerca che informi, formi e trasformi. Alcuni elementi emersi dalle analisi e studi presentati nei precedenti paragrafi di questo contributo invitano a considerare le dimensioni del costruttivismo come approccio alla conoscenza e alla collaborazione attraverso le comunità, i gruppi di interesse, lo scambio e le relazioni sostenibili. Inoltre, inducono a guardare l'organizzazione come contesto in cui implementare il cambiamento e progettare politiche, strategie di sviluppo e azioni condivise per promuovere cambiamento e crescita (Anderson, 2017; Bierema, 2014; Fedeli, 2019). Infine, esortano a considerare le metodologie attive come riflessione sui metodi e pratiche didattiche che coinvolgono e sollecitano la partecipazione consapevole di chi apprende. Le dimensioni di lettura e di sviluppo delle metodologie attive dell'apprendimento e insegnamento in *higher education* dovrebbero tener conto allora dei principi dell'educazione degli adulti e delle teorie del cambiamento, perché molto spesso è il desiderio di cambiamento che muove le persone ad apprendere. Le connessioni tra apprendimento e vita reale dei giovani adulti che costruiscono il proprio futuro nello studio e nella ricerca, sarebbero altri fattori da tenere in considerazione. Come anche il valore dell'esperienza come fattore di cambiamento e di crescita personale e professionale e il valore del coinvolgimento e della partecipazione per migliorare il processo di apprendimento e di insegnamento. Inoltre, non dovrebbero trascurare il potenziale trasformativo dell'educazione e dell'apprendimento (Bracci, 2017; Fabbri, Romano, 2017, Romano, 2016, Taylor, 2016) che riesce a mettere in discussione in alcuni casi i valori e le consapevolezze più profonde delle persone. Ed infine soppesare il ruolo del formatore e quello di chi apprende e quali relazioni possono sostenere uno sviluppo sostenibile e solido per il futuro (Taylor, 2019).

5. Mai più lezioni noiose. Considerazioni finali

Il titolo di questo contributo si ispira ad una litografia esposta al Museum of Modern Art di New York (MoMA) di John Baldassari (1931-2020) artista americano, dal titolo “I Will Not Make More Boring Art” (1971). Questa litografia fu creata da Baldassari in occasione di un workshop presso il College of Art and Design in Nuova Scozia, con la esplicita richiesta da parte dell’artista alle studentesse e agli studenti di scrivere sulle pareti dell’edificio dove si teneva l’esibizione artistica ripetutamente tale frase: “ I Will Not Make More Boring Art” fino a coprire interamente le pareti, con l’obiettivo di evidenziare le connessioni tra i linguaggi e il fatto che il linguaggio spesso crea le regole che decidiamo di rispettare e seguire senza metterci in discussione profondamente. Le regole possono essere aperte ad interpretazioni e a prospettive diverse. I processi possono essere modificati e implementati diversamente. L’autore infatti sviluppò il suo approccio artistico negli anni ’70 coniugando linguaggio e arte e allo stesso tempo cercando di descrivere il suo approccio al lavoro attraverso questo linguaggio che traduce un pensiero chiaro e forte: “L’arte non deve essere noiosa”. Tutto ciò implica una riflessione profonda, una interrogazione puntuale, uno studio delle convenzioni e di come eventualmente metterle in discussione e condividerle. Il breve riferimento all’artista Baldassari vorrebbe sollecitare gli studiosi e le studiose di pedagogia e di didattica a considerare le metodologie attive come una opportunità di creare contesti di insegnamento partecipativi, affinché l’apprendimento sia efficace e coinvolgente. Allo stesso tempo però le studentesse e gli studenti dovrebbero riflettere sul loro ruolo, diventare attrici e attori consapevoli dei propri processi di apprendimento, impegnati nella costruzione della conoscenza attraverso percorsi collaborativi e centrati sul processo più che sul suo esito finale. Si dovrebbe pensare al processo come ciò che accade nella mente, nel cuore, nel fisico e nell’anima (Bierema, 2019) della studentessa e dello studente, che crea le premesse della trasformazione. L’apprendimento

come processo trasformativo è multidimensionale (Merriam, 2008, Merriam, Bierema, 2014), esso impegna e coinvolge chi apprende in un continuo ciclo e alternanza tra esperienza e riflessione. (Di Nubila, Fedeli, 2010).

In conclusione, “mai più lezioni noiose” per studentesse e studenti e per docenti potrebbe diventare il motto e l’obiettivo dell’innovazione didattica e del suo collegamento con lo sviluppo organizzativo delle istituzioni universitarie italiane e internazionali.

Bibliografia

- Adams S.R., Mix E.K. (2014). Taking the lead in faculty development: Teacher educators changing the culture of university faculty development through collaboration. *AILACTE Journal*, 11(1), 37-56.
- Anderson D.L. (2017). *Organization development. The process of leading organizational change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Angehrn A.A., Maxwell K. (2010). Increasing change readiness in higher educational institutions through a simulation-based change management experience. *International Journal of Knowledge and Learning*, 6(2-3), 162-174.
- Bamber V., Stefani L. (2016). Taking up the challenge of evidencing value in educational development: from theory to practice, *International Journal for Academic Development*, 21(3), 242-254.
- Beach A. L., Sorcinelli M. D., Austin A. E., Rivard J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Stylus Publishing, LLC.
- Bierema L. L. (2010). *Implementing a critical approach to organization development*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Bierema L. (2014). *Organization development: An action research approach*. San Diego, CA: Bridgepoint Education, Inc.
- Bierema L.L. (2019). Incorporating active learning into your educational repertoire. In M. Fedeli, L.L. Bierema (Eds.), *Connecting adult learning and knowledge management* (pp. 27-50). Switzerland: Springer.
- Bonwell C. C., Eison J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Brookfield S.D., Preskill S. J. (2012). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classroom*. San Francisco, US: Jossey Bass.
- Bruffee K. A. (1987). The art of collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 19(2), 42-47.
- Chalmers D., Gardiner D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80.
- Chickering A.W., Gamson Z. (1987). Seven principles for good practices in undergraduate education. *Washington Center News*, 1-7.
- Chism N. V. N., Holley M., Harris C. J. (2012). Researching the impact of educational development: Basis for informed practice. *To Improve the Academy*, 31(1), 129-145. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2012.tb00678.x>
- Corcoran N., Duane A. (2019). Using Social Networks and Communities of Practice to Promote Staff Collaboration in Higher Education. In M. Fedeli, L. Bierema (Eds.), *Connecting Adult Learning and Knowledge Management* (pp. 157-174). Switzerland: Springer.
- Cornelius-White J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. <http://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Cox M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Di Nubila D. R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. Online. Internet. 05 Sep 2021 Available: <http://bookshop.europa.eu/en/high-level-group-on-the-modernisation-of-higher-education-pbNC0113156/>
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.

- Favre D.E., Bach D., Wheeler L.B. (2021), Measuring institutional transformation: a multifaceted assessment of a new faculty development program. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, available on Emerald Insight at: <https://www.emerald.com/insight/2397-7604.htm>
- Fedeli M., Tino C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: Instruments for Faculty Development. *Form@re*, (19), 2, 105-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fedeli M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.113-142). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli M., Taylor E. W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 165-178.
- Fedeli M., Frison D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 3, 153-169.
- Fedeli M. (2019). Linking faculty development to organizational development: Teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli, L.L. Bierema (Eds.), *Connecting adult learning and knowledge management* (pp. 51-68). Switzerland: Springer.
- Fedeli M., Schiavon L., Scarso A. (2020). Valutazione di impatto del Teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli, D. Mapelli, C. Mariconda (Eds.), *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche e pratiche* (pp. 29-56). Padova: Padova University Press.
- Felder R.M., Brent R. (2016). *Teaching and learning STEM: A practical guide*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Fox R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111, 8410-8415. <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.13190-30111>
- Frison D., Fedeli M., Minnoni E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella di-

- dattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 1, 165-178.
- Geertsema J., van der Rijst R. (2021). Access and success: rethinking and widening the impact of academic development. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 1-6.
- Gess-Newsome J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK. In A. Berry, P. Friedrichsen, J. Loughran (Eds.), *Re-examining Pedagogical Content Knowledge in Science Education* (pp. 28-42). New York, NY: Routledge.
- Gess-Newsome J., Taylor J.A., Carlson J., Gardner A.L., Wilson C.D., Stuhlsatz M.A.M. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41(7), 944-963.
- Ghislandi P. M. M., Margiotta U., Raffaghelli J. E. (Eds.) (2014). Scholarship of teaching and learning: per una didattica universitaria di qualità. Scholarship of teaching and learning for a quality higher education. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 1-289.
- Hagenauer G., Volet S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford review of education*, 40(3), 370-388. <http://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Holmes C. M., Kozlowski K. A. (2014). Faculty Experiences in a Research Learning Community. *The Journal of Faculty Development*, 28(2), 35.
- Hyun J., Ediger R., Lee D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118.
- Kagwesage A.M. (2014). Peer interaction and learning: A study of higher education students-initiated group work activity. *International Journal of Knowledge and Learning*, 9(3), 179-193.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240 - Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario, art 1 e 2.

- Lumpkin A., Achen R. M., Dodd R. K. (2015). Student perceptions of Active Learning. *College Student Journal*, 49(1), 121-133.
- Merriam S. B. (2008). Adult learning theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult & Continuing Education* (119), 93-98. <https://doi.org/10.1002/ace.309>.
- Merriam S. B., Bierema L. L. (2014). *Adult learning: Bridging theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Michael J. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education*, 30, 159-167. <http://dx.doi.org/10.1152/advan.00053.2006>
- Moya B., Turra H., Chalmers D. (2019). Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 163-177.
- Nilson L.B. (2016). *Teaching at its best: A Research-based resource for college instructors*, 4th ed. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- OECD (2016). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. Paris: Author. https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en.
- Pastore S. (2019). *Autovalutazione. Promuovere la riflessione e l'autoregolazione dell'apprendimento*. Milano: UTET.
- Pratt D.D., Smulders D. (2016). *Five perspectives on teaching. Mapping the plurality on the good*. Second edition. Florida: Krieger publishing company.
- Prince M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93223-23.
- Romano A. (2016). *Quando l'apprendimento trasforma. Percorsi e strategie didattiche per l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Stains M., Harshman J., Barker M. K., Chasteen S. V., Cole R., DeChenne-Peters S. E., Young A.M. (2018). Anatomy of STEM teaching in North American universities. *Science*, 359(6383), 1468-1470. <https://doi.org/10.1126/science.aap8892>
- Sternglass M.S. (2017). *Time to know them: A longitudinal study of writing and learning at the college level*. New York, NY: Routledge.
- Stover S., Ziswiler K. (2017). Impact of Active Learning Environments on Community of Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(3), 458-470.
- Sturtevant H., Wheeler L. (2019). The STEM faculty instructional

- barriers and identity survey (FIBIS): development and exploratory results. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1-22.
- Sutherland K., Hall M. (2018). The 'impact' of academic development. *International Journal for Academic Development*, 23(2), 69-71.
- Taylor E. W. (2016). Fostering transformative learning. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Taylor E. W. (2019). Student-teacher relationships: The elephant in the room. In M. Fedeli, L. L. Bierema (Eds.), *Connecting adult learning and knowledge management* (pp. 69-84). Switzerland: Springer.
- Tisdell E. J., Taylor E. W. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult learning*, 11(2), 6-10.
- Waltz C. F., Jenkins L. S., Han N. (2014). The use and effectiveness of active learning methods in nursing and health professions education: A literature review. *Nursing Education Perspectives*, 35(6), 392-400. <https://doi.org/10.5480/13-1168>
- Weimer M. (2010). *Inspired college teaching: A career-long resource for professional growth*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wieman C. E. (2014). Large-scale comparison of science teaching methods sends clear message. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8319-8320. <https://doi.org/10.1073/pnas.1407304111>

5.

The Educator's Role in Creating a Classroom Culture of Belonging: Reimagining Diversity, Equity, Inclusion for the Multi-diverse Classroom

Deborah J. Kramlich

Postdoctoral Research Associate - Payap University, Chiang Mai, Thailand

debbie.kramlich@gmail.com

Yabome Gilpin-Jackson

Vice-President, People, Equity and Inclusion - Simon Fraser University

yabome@sldconsulting.org

That teaching life carries with it the potential to create deep structures of belonging. And we are in desperate need of a pedagogy of belonging, one that is able to invite diverse people from every walk of life. . . into a shared project of lifelong learning together.” This should be an alternative vision to how education has been imagined in the West . . . primarily for white men and even when imagined for others it was yet in the approximation of white male subjectivity. It was and is yet education that presents women, minority students, and even minority faculty as guests in a house not made for them.

Jennings (2017, p. 59).

Introduction

This chapter is written for educators in higher education, and is informed by our shared experiences of living and raising families around the world while being adult educators in educational institutions and beyond. We are women in the world, with inter-

sectionalities and differences across, race, gender, culture, language, religion, etc. Being «othered» has been part of our lived experience, so we know that discriminatory experiences because of one's race, ethnicity, gender, culture, religion, ability, sexual orientation or otherwise is not only psychologically damaging; it is also a disempowering practice that impairs one's ability to learn. To inform and facilitate a shift in classroom dynamics, this chapter develops a 'culture of belonging' as a practice for educators to model.

We begin with a narrative study where we provide examples of lived experiences from each of our lives that influenced our thinking and proposals here for replacing *othering* with Cultures of Belonging in educational settings.

Debbie

«I am unable to purchase friends for your child.» Exasperated, the teacher sighed, absolving herself of responsibility for the ongoing bullying my child faced in the classroom following a move from Sweden to Germany. My children were the school's sole immigrants, and the bullying began almost immediately. I became aware that something was wrong when I saw my child after a bus ride home from school and noticed the front of their coat was unusually damp. When I inquired as to what had occurred, I was told, «The other kids spit on me and referred to me as “shit-American”, yet I am not American. I grew up in Sweden».

While growing up in a culture other than one's own can be an enriching educational experience, being the «other» renders one an attractive target for bullying and ostracism. Bullying is often a horizontal issue as it transpires among peers, nevertheless the educator's role can play the critical factor in curbing bullying while also fostering feelings of safety and belonging for all learners in the class. Unfortunately, this teacher did not understand that

belonging was under their purview. By neglecting this, my child's acceptance in the class was severely impacted.

A few months later, I showed up two minutes late to an all-school meeting at the same school. Normally not a big deal, but in the land of punctuality, a disaster. As I walked in, I noticed that all the students and the parents were in attendance and was embarrassed that I had missed this part of the invitation and had left my children at home. The teacher leading the meeting paused as I walked in and then tersely remarked,

Schade dass Sie jetzt gekommen sind, Frau Kramlich. Wegen Ihr, müssen wir aber jetzt Hochdeutsch reden und nicht mehr Alemannisch. (It is unfortunate that you are now here, Mrs. Kramlich. We can no longer speak our dialect but now we need to speak in high German).

I responded in my near-fluent high German that I could mostly follow the dialect and to continue on in Alemannisch. Inwardly, I was seething. It was not the fact of being called out in front of the entire school population; it was the underlying meaning about what the teacher insinuated, "You are different. You do not belong here. Your kids do not fit in here and you make more work for us." Her treatment of me empowered all the children present to continue to bully my children. The teacher had publicly implied that our family did not belong and we were a burden. My kids continued to be called *Scheiss-Ami* (shit-American)¹ regularly and it was never addressed by any teacher.

1 German slur, considered offensive, typically used during the former half of the 20th century. Derived from two words: *scheiße*, meaning «shit» in German, and the slang term «*ami*» for Americans, which is similar to «*brit*» for Britons, etc. *Ami* itself is not considered derogatory in Germany. ("Scheißami", 2009).

Yabome

In the fall of 2017, I was at a conference focused on Organization Development and Social Justice. We were contending especially with how to facilitate adult learning and development surrounding issues of justice, equity, diversity and inclusion in workplaces and communities. Our speaker, a developmental psychologist, had just talked about an experience of being called into a school environment to support the administration in “dealing with a problem child.” This child, a Black boy, had been labeled a problem, because he was “acting out,” becoming increasingly aggressive in seemingly normal interactions with his peers. On deeper inquiry, our speaker found out this boy had recently moved from a multi-cultural city in the United States to the Pacific Northwest where the Black population is typically 10% or less. He was the only Black child in his class and at entrance to the school, he was an A student. His grades were now plummeting. Our speaker asked to shadow the class instead of starting her work in 1:1 counseling with the boy. Within hours, she reported seeing clearly what she, as a Latinx woman, could see that the school administration had missed. She observed how this boy was systematically excluded throughout the school day, leading inevitably to his outbursts. One example she gave was that he was never chosen for pair-share or partnered work by other students, in the classroom or in activities like gym class, and none of the teachers seemed to notice.

Immediately after the session, I turned on my phone to check messages from home and found this note waiting for me from my then 10-year old daughter, a regular kid, who happens to be a Black girl growing up on the Canadian side of the Pacific Northwest where the Black population hovers between 2 and 3%.

Umm you do not need to talk to [my teacher] but.... I realized that I have never picked my own partner (U know like when we can pick a partner; other times the teacher picks which I'm fine with)!!! And when someone

has somethin' cool they let everyone touch it and look at it; but with me they don't let me touch or look at it!! And we had p.e. today and both grade fives were together and when we need a partner and I was the only girl without one!! Nobody would be my partner. And when I say somethin' no one believes me!! Mom.....Can you help me figure out what to do??? Love u!! (waiting)

I had to pinch myself and re-read this note several times to make sure my mind was not playing tricks on me.

I have subsequently found out, through my praxis, speaking and community engagement that this experience of systemic exclusion in educational institutions is commonplace for Black people in the diaspora as well as indigeneous and people of colour globally in colonial contexts and predominantly White spaces (Gilpin-Jackson, 2016, 2018; M rage, 2021). All too often, it starts in elementary school, running through higher education and work life. Indeed, one of the realizations for me as our family uncovered even worse issues, including issues that teachers and administration had been alerted to but left unaddressed, was the fact that my daughter was being inculcated into a culture of oppression and exclusion. I had been insulated from this culture until young adulthood because while I had been born in Germany and lived my first few years in Germany and Belgium, I had returned to Sierra Leone where my parents were from as a child. My daughter would not be shocked into a sudden revelation and painful sense-making of disorienting experiences I had had but could not understand when I returned to the West (Canada and America) for university. It was in Sociology 101 in university that the penny dropped. During the class on race relations, I would look up at the projected screen to see my social identity classified as an 'oppressed minority' and experienced, even there and then, the impact of visible-invisibility (Kamaloni, 2019). I, the only Black student in the class, was talked about in the third person for the rest of the class and no safe space was made for me to enter the conversation.

What is Belonging and Why is it Important?

Today, we are living in a pandemic of polarization. Fear has suffocated and poisoned us into believing that we need to withdraw and band together with others who are like-minded. We are deluded into thinking that these echo chambers provide us with a healthy community, instead, they enhance our fears often resulting in us dehumanizing the ‘other’ to substantiate our deeply held beliefs as correct. This act of retreat results in us building taller walls and deeper entrenchments. In doing so, our world becomes less humane and feels less safe. By seeking connection and offering belonging to others, regardless of our differences, we can shift our focus from fear to care and kindness. Moving from othering to overtly seeking connection from those different than us will begin to restore belonging and our connection to humanity.

What does the term belonging mean? Goodenow and Grady (1993) describe belonging as “the extent to which students feel personally accepted, respected, included, and supported by others in the school social environment” (p. 61). Academic accomplishment and motivation, as well as self-concept, self-efficacy, and self-esteem, including behavioural, cognitive, and agentic involvement, are all positively correlated with belonging. (Korpershoek et al., 2020). Yet, belonging is not merely joining an established community with its own structure and standards; it goes beyond this. Brown (2017) recalls being frustrated by a quotation from Maya Angelou in her quest to identify belonging.

You are only free when you realize you belong no place—
you belong every place—no place at all. The price is high.
The reward is great (Moyers & Company, 2015).

This quote irritated Brown for many years until she began to recognize that ultimately belonging began with self-acceptance and authenticity.

Belonging is the innate human desire to be part of something larger than us. Because this yearning is so primal, we often try to acquire it by fitting in and by seeking approval, which are not only hollow substitutes for belonging, but often barriers to it. Because **true belonging** only happens when we present our authentic, imperfect selves to the world, our sense of belonging can never be greater than our level of self-acceptance (Brown, 2012, p.145).

After several years, Brown expanded her definition,

True belonging is the spiritual practice of believing in and belonging to yourself so deeply that you can share your most authentic self with the world . . . True belonging doesn't require you to *change* who you are; it requires you to *be* who you are (Brown, 2017, p. 40).

According to The Othering and Belonging Institute (2021), belonging happens when students in their true authentic selves are accepted as full co-creators in the classroom. One evidence for this is the level of agentic engagement, which refers to students' supportive input to the instruction they receive. Reeve & Shin (2020) define this as, "a purposeful, proactive, and reciprocal style of engagement that is critical for fostering critical student outcomes (e.g., learning, achievement), but its primary objective is to recruit the teacher's increased autonomous support".

The starting point for creating a culture of belonging within the classroom is with the educators. Brown (2017) elaborates, "If leaders really want people to show up, speak out, take chances, and innovate, we have to create cultures where people feel safe—where their belonging is not threatened by speaking out and they are supported" (p. 107). Since belonging is a personal act, it cannot be imposed, rather, it begins with the person of the educator to first find belonging in their authentic selves, and then to actively embody practices for belonging to grow and flourish in the

classroom. In considering creating this culture, there are misconceptions regarding belonging to be considered.

Misconceptions About Belonging

1. Belonging is not created nor guaranteed by diversity. While it is crucial to have representations of other ethnicities, genders, and cultures, there is a risk that these individuals may be exploited as tokens to appear diverse and thus inclusive (Walker, 2015). Often, little effort is made to leverage the group's diversity as an asset or to invite each member to participate fully in the community with their own distinctive whole self. Too frequently, diversity is utilized as a visual prop to deflect attention away from the difficult job of fostering belonging.
2. Inclusion is not the same as belonging. Inclusion often is presented as an invitation to join an established group with its own set of rules and regulations. Belonging is more than just membership; it also encompasses influence, power, and the ability to modify and change the group's structure and purpose.
3. Belonging entails more than merely providing equity and promoting fairness. It must also recognise prior structural power imbalances that have impacted marginalized students since before they were born. In the classroom, belonging can be diminished by using course content rooted in a particular slant of history where the educator has not considered the wider story and intercultural contexts (Walker, 2015).
4. Belonging is significantly more than positive peer relationships. Defining and quantifying belonging is challenging and it is often associated with peer connections and comfort levels in peer relationships (Malone et al., 2012). Creating a culture of belonging requires intentional action on the part of the educator both in person and in practice.

5. Language and research around belonging is not consistent. Libbey (2004) undertook an exhaustive examination of the literature on belonging in schools and found over 21 different measurements. The concept of belonging is highly elusive and difficult to quantify, and ensuring that it occurs might be more difficult. The ongoing research focuses on the students' perceptions of belonging with peers and relationship to the educator (Whiting et al., 2018) and does not specifically address student's autonomy and contribution to the classroom.
6. Belonging is not only for the K-12 classroom. Belonging for all students in higher education is a critical element to the learning process and especially for the non-traditional student (Strayhorn, 2018). For a professor to create belonging, it is also important that the university models a culture of belonging starting with the administration to both faculty and staff. These relationships impact school culture in subtle and powerful ways. When the values of the university are not its practices, this dissonance and confusion break down trust and authenticity.

In short, recognizing diversity, equity and inclusion as important and supporting peer-to-peer relationships do not themselves guarantee that belonging will result. For belonging to flourish, the space for each unique person to be fully present must be created and power freely shared, ensuring that all are able to co-create together. All must have freedom to be their authentic selves; all must have power to shape, influence and create the space in which they are situated (Othering & Belonging, 2021).

In addition, there are also parts of belonging that are overlooked that demand our attention. Safety and trust are prerequisites for belonging. Students must feel safe in order to fully devote their energy and attention to learning in class. If students are distracted because they do not feel safe or cannot trust that the educator cares for them and is fully invested in their success, the

learning process will be impeded. Too often students are seen only in terms of their physiological needs according to the first level of Maslow's (1962) Hierarchy of Needs² that is the first level. To this end, many K-12 schools address needs of food security, and too often, it stops there. The additional levels including safety, love and belonging, esteem, and self-actualization often do not get equal attention and resources. Fortunately, this is starting to shift in K-12 schools with the increased focus on social and emotional learning. The CASEL study showed students' achievement increased by 11 percent when social-emotional needs of students were attended to (Durlak et al., 2011). In 2019, 90 percent of schools in the US invested in some aspect of social-emotional learning (*Record High Demand*, 2019). This same shift and focus is also important in the higher education classroom.

The Critical Role of the Educator in Creating a Culture of Belonging.

If belonging in the classroom is often viewed in terms of peer-to-peer relationships on a horizontal plane, yet the relationship to the educator is a vertical one, what is the educator's role in creating belonging? The educator's position, presence, influence, and function as a leader and role model for students offer opportunities in facilitating belonging. This chapter provides educators with a framework to follow to assist them as they model and enact a classroom culture conducive to belonging. In addition, this chapter seeks to increase the educator's awareness of the crucial role they play in creating a culture of belonging to increase the educator's intentionality in facilitating the growth and acceptance of a belonging culture in their schools.

- 2 It is imperative to mention that Maslow's Hierarchy of Needs originated with the Blackfoot people and nation and is often not properly attributed to them (Bridgman et al., 2019).

A growing challenge for today's classroom is the great diversity and inequality that exist. Globalization has contributed to more diversified student bodies. This extends beyond nationality to include race, ethnicity, culture, gender, and so on. Creating a culture of belonging is crucial in the presence of this diversity (powell & Tippen, 2021). Often, the dominant culture is blind to injustice as a result of their power and privilege. When confronted with their advantage, many do not see or understand how others have it worse or have faced greater obstacles, and can unconsciously continue working to maintain the status quo and frustrate attempts by the marginalized to right past and present injustice. The backlash against *Black Lives Matter* in the United States and attempts to ban critical race theory (CRT) are examples of the dominant culture not understanding the challenges or barriers that slavery and racism have inflicted for over 400 years. Another approach is needed.

A Proposed Model of Belonging

Belonging encompasses empowerment for all members to fully engage and address structural issues that create barriers to full participation. Students who actively and fully belong are invited to collaborate in the classroom as co-creators by participating extensively in the democratic process (Othering & Belonging, 2021). Additionally, belonging is demonstrated for marginalized students as they are recognized for the unique experiences and knowledge they have and given the opportunity to share them with the class as appropriate. Freire (2005) warned about the hazards of the banking model where educators decide the content and structure of instruction and deposit it into their passive students as one would deposit money in a bank. Instead, he proposed a model in which the educators would be co-learners along with their students and both would learn from each other. How might this model be further developed and integrated into a theory of be-

longing? If an educator is going to develop a culture of belonging in the classroom, the educator's attitude and understanding are critical. The development of this culture entails more than a mere cognitive shift in perspective; it must also encompass an attitudinal shift, a metamorphosis or transformation (Mezirow, 2009). How is this possible?

The following framework illustrates a pathway for educators in developing a culture of belonging. It is a cyclical journey of self-reflection, humility, curiosity, recognition and acceptance in which each practice, when well done, leads into the next. This cycle can, and should, be repeated continuously. This model is explained below and supported with relevant literature. This chapter orients itself to the educator's perspective and what they may offer the student. While this model is designed for the higher-ed classroom, its application extends beyond the classroom to engagement with others who may think or act differently than us. The five practices in this model involve

- inward reflection
- adopting the right posture
- asking the right questions to seek connection
- showing recognition
- and acceptance regardless of the differences between both parties.

This chapter then concludes with practical measures to inform the educator's practice as they apply the framework to their classroom in order to build a culture of belonging.

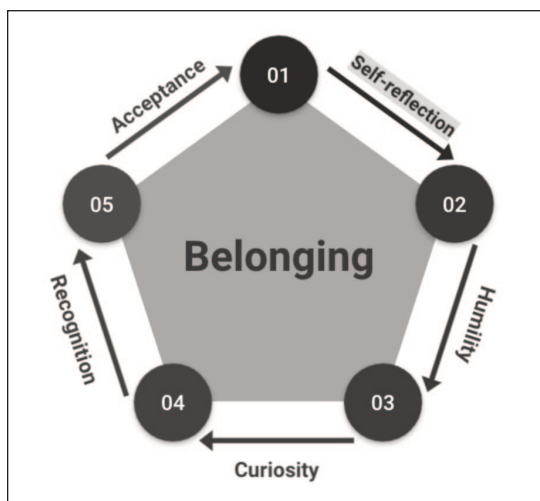


Figure 1
A Model of Belonging for the Educator

These proposed five practices assist the educator in creating a culture of belonging while also enhancing trust and safety between the educator and the student that is particularly important in multicultural and multiethnic classrooms.

Practice One—Self-Reflection

Educators bring their entire autobiographies with them; their experiences, identities, values, beliefs, attitudes, hang-ups, biases, wishes, dreams, and hopes. It is useless for them to deny this; the most they can do is acknowledge how these may either get in the way of or enhance their work with students.

Nieto (2003, p. 24)

Educators need to speak belonging not only by their words but also by their lives.

Jennings (2017, p. 58)

This model begins with self-reflection, the only inward-focused practice in this model.

Definition

For the educator, self-reflection is the deliberate act of considering how the past influences current behavior, how current teaching strategies are working and where they can be improved, how relationships with students are developing, how their learning is progressing, and how all of this information should inform and guide the ongoing learning, presence, and practice in the classroom. Most crucially, self-reflection is the act of looking back and reflecting, which leads to self-awareness, which is a present understanding of one's self—including both flaws and virtues.

Self-reflection for the educator requires:

- Ongoing feedback and input from students
- Scheduled time and target activities such as journaling to prompt self-reflection
- Willingness to look for bias in one's approaches and acknowledge limitations in one's knowledge

Self-reflection done well produces:

- Affirmations of what is going well
- Adjustments of what needs to change or improve
- Awareness (deepened) of one's self and one's limitations
- Compassion for oneself in light of one's limitations. From this self-compassion, empathy and compassion can be extended to the students.
- Acceptance of oneself and one's limitations while staying committed to life-long learning.

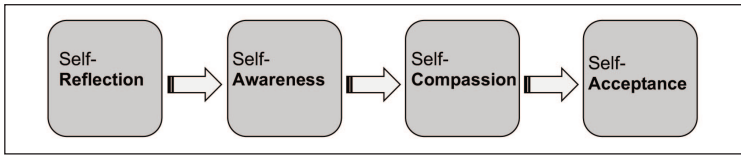


Figure 2
The Progression of Self-Reflection

Importance

However, educators must recognize how their own ethnicity, cultural beliefs, and behaviors influence their pedagogies and their understanding of their pupils. Self- and other-knowledge are mutually constitutive, since each is constructed on the other and is reliant on the other to make sense (Habashy & Cruz, 2021).

In an ideal world, teacher training would include bias training where educators would learn to recognize the particular views and understanding of culture and history in order to see how these impact their instruction. The magnitude of the educator's power in the classroom coupled with their biases (often unknown) can easily impede a culture of belonging. All students need to realize their intrinsic value both personally and that of their community especially those that are highly devalued by society. This is essential for belonging to flourish (Bissell, 2019). The connection between belonging to a group and belonging to oneself cannot be underestimated. Educators will model this value in how they speak of and to students who are marginalized.

Application

A reflective educator is one who seeks regular and truthful feedback in order to optimize learning. Well-constructed feedback from students can help educators to see their blind spots and biases. One standard instrument is the course evaluation, but this

is not ideal as changes can only be made going forward to the next course. Regular ongoing feedback during a course is preferable. The Critical Incident Questionnaire (CIQ) from Brookfield (1995, p.115) is one regular practice that can be used. It consists of five questions to ask students at the end of a lecture or week of lectures. Another option is team-teaching where both professors are preparing and lecturing together and are engaging in consistent communication and connection throughout the course which provides regular peer feedback. Lastly, a professor can gather personal feedback by personally checking-in with themselves both before and during a class.

- How do I feel as I enter the classroom?
- What are my reactions and/or feelings toward my students?
- Can I engage each student with respect?
- Am I giving preferential treatment to one or more students?
Upon what is this based?
- Am I neglecting other students?
- Do I believe that each student is capable of great things? Do I continue to see their potential or have I already categorized and dismissed them?
- Am I aware of my internal bias? How am I actively working to change this?
- What emotions did I feel during the lecture? What was the underlying reason for this emotion?
- Reflective journaling can be used to answer these questions.

With the busyness that surrounds each educator, having time built in for reflection is critical. This can happen during a walk, on a commute, by recording verbal reflections, or through journaling. As the educator engages in the process and progress of self-reflection leading to self-acceptance, their honest assessment will hopefully conclude with deeper understanding and acknowledgment of their shortcomings. This is a critical preceding act to allow educators to begin to release their pride and move into a

posture of humility. The shift in this model now moves from the internal person of the educator to their outward practice.

Practice Two—Cultural Humility

Dialogue cannot exist without humility.

Freire (2005, p.88)

In a multicultural world where power imbalances exist, cultural humility is a process of openness, self-awareness, being egoless, and incorporating self-reflection and critique after willingly interacting with diverse individuals. The results of achieving cultural humility are mutual empowerment, respect, partnerships, optimal care, and lifelong learning.

Foronda (2016, p. 213)

Definition

As this paper is written for a multicultural setting within the higher education classroom, the term cultural humility was chosen for this context and is defined as the “ability to maintain an interpersonal stance that is other-oriented (or open to the other) in relation to aspects of cultural identity that are most important to the [person]” (Hook et al., 2013, p. 2). Cultural safety, a natural outcome following cultural humility, is characterized by “an environment that is spiritually, socially, and emotionally safe, as well as physically safe for people where there is no assault, challenge or denial of their identity, of who they are and what they need” (Williams, 1999, p. 213).

Importance

Culturally-humble educators are often very knowledgeable about their content matter, but they are also self-aware of their limita-

tions of knowledge and expertise. This humility keeps their arrogance in check and reduces the power differential between them and their students.

These educators were,

“No longer high priests, selfishly guarding the doors to the kingdom of knowledge to make themselves look more important, also fellow students—no fellow human beings, struggling with the mysteries of the universe, human society, historical development . . . They found affinity with their students in their own ignorance and curiosity, in their love of life and beauty, in their mixture of respect and fear. . . Most important, that humility, that fear, that veneration of the unknown spawned a kind of quiet conviction on the part of the best educators that they and their students could do great things together. . . They believed that their own achievements stemmed from perseverance rather than from any special talent, but they also marveled at human accomplishments—including that of their students” (Bain, 2004, pp. 144-5).

Making cultural humility a priority can have great impact outside the classroom including more regard for others, continual curiosity about others and the world, deeper global awareness and meaningful intercultural friendships. As the world grows closer together through globalization, cultural humility offers a posture through which to engage others in a way that will build belonging and enhance relationships (Habashy & Cruz, 2021).

The Danger of Cultural Competency

Yet, far too many approach cultural engagement as a competency that can be learned and checked off. This attitude keeps individuals divorced from curiosity as well as easily shifts into superior stances. Researchers have compared cultural competency with

cultural humility and found deficits (Abe, 2020; Curtis et al., 2019). The danger with competencies is that they often dampen curiosity once competency is assumed. Yet, culture is not static and it is far too nuanced to be understood fully. Cultural humility keeps the educator in a learning posture which holds abuse of power in the classroom in check. It is this very position that ensures cultural safety—that one's culture and identity will be kept safe and respected. Unfortunately, humility is not often practiced in higher education. "The trouble with most of us, is that we teach like we were god. There is no sense of the contingency of our knowledge." (Bain, 2004, p. 142). He also referenced students who said that often their worst instructors were those that communicated their superiority in order to look better than their students.

Application

Cultural humility flows from an accurate self-assessment along with a willingness to admit mistakes or errors. The educator engages students humbly from the posture of a learner. Bain (2004)'s research on best qualities of college professors proposed humility as a key attribute that includes both the educator's accurate assessment of themselves as well as maintaining a "frequent and unabashed sense of awe and curiosity about life" (p.142) and their subject matter. Humility is a natural result from an educator's realistic self-awareness that they are not without fault. This humility shapes how educators engage with both their subject matter and with their students and keeps them curious.

Questions to ask:

- Am I willing to admit errors to my students?
- Am I willing to say, "I don't know" to my students?
- Do I actively seek opportunities to co-create together with my students?

- What ways do I elevate my students in class?
- Where have I actively allowed my students to teach me in the classroom?
- Where have I given my students the role of teacher/educator in the classroom?
- Where is it challenging for me to be humble in the classroom?

Practice Three—Curiosity

“The important thing is not to stop questioning. Curiosity has its own reason for existence.”

Einstein (qtd. in Miller, 1955, p. 64)

“You have to be confused before you can reach a new level of understanding.”

Dudley Herschbach (qtd. in Bain, 2004, p. 143)

Definition

Why is curiosity relevant for the educator in creating a culture of belonging? A study of the brain discovered that curiosity is just as important as intelligence in predicting academic success for two reasons. One reason is that it primes the brain for learning (Gruber et al., 2014) and it also rewards it with success when answers are discovered (Von Stumm et al., 2011). Curiosity was identified as a critical character quality that predicts future learning. In the Center for Curriculum Redesign (CCR) framework, it was defined as “open-mindedness, exploration, passion, self-direction, motivation, initiative, innovation, enthusiasm, wonder, appreciation, spontaneity, etc.” (Bialik et al., 2015, p. 10). Curiosity keeps the learner engaged in the process of learning, which is a primary characteristic of the lifelong learner. Disequilibrium, a precondition necessary for transformative learning, can be a catalyst for curiosity as people try to make sense of what is happening.

Importance

The educator who has stopped learning not only becomes stagnant but is also a poor model of a learner in the classroom. An effective educator is curious about their subject matter and always exploring new questions. In addition, they are hopefully curious about the act of teaching, pedagogy, and learning. While the field of cognitive science is relatively new, its research and findings around the learning process have revolutionized what is known about teaching and learning. Yet, for educators it is often easier to rely on antiquated and comfortable teaching methods than to be curious about innovation in teaching and its application for the classroom. One particular challenge for those in higher education is that many who teach have no training or background in pedagogy or androgyny. The underlying assumption is that being an expert on content is the key qualification to teach on that same subject. Yet, often this is not the case. One professor in a medical school prided himself on delivering top quality lectures while showing no concern for students who were not able to understand or follow along (Bain, 2004). Skilled educators understand that teaching is about learning. Their curiosity drives them to learn more about their content, about the art of both teaching and learning, and equally important, about their students.

Application

How can curiosity be practiced in the classroom? Simply put, it is in the art of continually questioning in order to grow in knowledge and understanding to be a better citizen of the world. Proficient educators know how to ask good questions of both themselves (this is linked to the self-reflective practice) and also of their subject matter and of their students. Asking effective questions and taking the time to wait for answers is a valuable

teaching practice. This curiosity can be practiced both in learning about the students and well as learning with the students.

First, the more that educators know about their students, the better they can tailor lessons to students' needs, be flexible as specific needs arise, and show value to their students. Respectful curiosity asks questions to build relationships and connection to the students. As educators both solicit and read their student's biographies, they give worth and value to both the person and experience of each individual student. The students become more than a grade or a number and this exercise humanizes and personalizes each individual person in the class. This curiosity also keeps teachers from labeling students and categorizing students and helps to build connections to students. How can educators create space for students to share who they are? Here are some examples of activities.

- Write a general questionnaire to use during the first day of class to learn background information about your students. Use empathy mapping to connect with students and learn more about their needs, backgrounds, and interests (Lammers, 2021).
- Show the YouTube video *All That We Share* (2017) and role play it with the class. Where is the connection found among students? Rather than let differences define everyone, let connections be a unifying factor as cross-group friendships can reduce prejudice (Turner et al., 2007).
- Student's situated knowledge is often overlooked but this knowledge can be used to start to build cultural understanding and competence as it can disrupt commonly held prejudices among majority culture students (Edgeworth & Santoro, 2015). What can you learn about your student's backgrounds that could be useful or relevant for your course content?

Secondly, educators also model life-long learning through their curiosity in the classroom. Here are some ways:

- Practice using these three sentences were appropriate. “I do not know. Let’s look for the answer together. I was wrong about this.”
- What are ways I can learn together with my students?
- When and how can I learn from my students?
- Am I learning about cognitive science and implementing what I learn into my classroom?
- Am I engaging in new approaches to teaching ?
- How am I revising content based on what I am learning?
- How am I using questions effectively in my teaching?
- How am I modeling curiosity in my teaching?

Practicing curiosity is an important skill in order to learn about your students. In addition, staying curious is an essential part of teaching and life-long learning. This is modeled by the educator who is continually seeking more knowledge and understanding about teaching and their subject matter. A crucial distinction to the type of curiosity proposed is that the educator puts relationship before curiosity in order to ensure that questioning occurs authentically and in a spirit that fosters learning instead of an alienating interrogation experience. This has been called the requirement for Relational Connection which creates the context for a Culture of Belonging over Identity Interrogation and other alienating experiences (Gilpin-Jackson, 2018). The answers gathered during curious respectful questioning result in two additional practices: recognition and acceptance.

Practice Four—Recognition

I am because we are: Ubuntu—A person is a person through relationships with other people. This means one’s humanity depends on recognition of the other in his or her uniqueness and difference. Humanity is a quality we owe to each other. We create each other and need to sustain this otherness creation.

Eze (2006, pp. 190-191)

Definition

Curiosity leads to exploration about one's subject matter and about one's students. As educators develop relationships with the students, the students become known as individuals in the classroom. This extends beyond the typical labels such as that of troublemaker or model student. Rather, the educator may know the underlying reasons why a student is consistently late to class (lazy or caring for a sick parent); or why they are a bad test-taker (anxiety or a new baby at home). Practicing curiosity leads to increased knowledge which in turn provides understanding. For this to happen, it is important to ask the right questions and focus on getting to know students as individuals. Once students are known, recognition, according to Honneth, will follow naturally which occurs in three venues: family, civil society, and the state (Fleming, 2011). Yet, the classroom could also become one of these venues if belonging is being created. Noble & Poynting (2010, p. 49) define belonging as "mutual recognition of the other." What a safe and trusting place the classroom would become if all students were both known and recognized.

Importance

The classroom is a critical palace for the marginalized to be recognized and to be known. Hopefully the educator is modeling this by letting themselves be known both on a personal level, while keeping appropriate boundaries. Educators show transparency as they admit the limits of their knowledge and acknowledge mistakes or miscommunications in the classroom. States of belonging and unbelonging are created in discourses about "who-we-are and who we are not" (Arber, 2008). Wise (2005) proposes that school communities can be a place where recognition can create a mutual opening up to the other, and there is the possibility of recognizing the stranger and in doing so welcoming them (p. 182).

Application

Recognition includes valuing the students' experiences and asking them for their knowledge and input around topics where they may have greater knowledge or expertise. Many immigrant students are overlooked due to weaker English skills, but some have already completed a college degree or are proficient in a vocation. Recognition involves acting on this background information to elevate the students in the multicultural classroom by asking for their input or allowing them to teach the class about their matters of expertise. It includes greeting them personally and asking questions to show that they are known to you as an individual while also respecting their privacy.

- What effort do I make to recognize and give value to the student's cultural background?
- Where do I include the students' knowledge and background experience during class?
- Where and how do I regularly show my students individual recognition?
- What activities do I use to actively integrate my student's experiences and background and skills?
- How do I recognize my student's linguistic abilities if they are doing school in a second language?
- Do I honor their hard work by calling them an emerging bilingual?

As the educator knows their students, empathy grows when learning their backgrounds or underlying circumstances. This empathy results in greater acceptance allowing students to be fully authentic without fear.

Practice Five: Acceptance and Love

“Everyone has a story that will break your heart. And, if you’re really paying attention, most people have a story that will bring you to your knees.”

Brown (2008)

“When we know ourselves to be connected to all others, acting compassionately is simply the natural thing to do.”

Remen (1999, p. 34)

Definition

Within the culture of belonging, acceptance ensures both trust and safety in the classroom so that students are authentic, autonomous, and have agency to change things. The educator shows each student that they are valued for who they are and have a unique contribution to give to the classroom. True belonging is a product of acceptance and love which provides the necessary foundation for belonging to flourish.

Importance

Acceptance is evidenced by facilitating and fostering students’ full agentic engagement. Students are free to use the power of their voice and have agency to make necessary changes. Too often today, diversity, equity and inclusion include inviting everyone to the table, but not ensuring that everyone has an equal voice and or equal input at the table. With this definition, belonging goes far beyond inclusion, and gives agency for activism to all participants.

Application

Practicing acceptance in the classroom can be unsettling to educators who have not gone through the initial four steps of this

model. Inviting a student to make changes, to speak up where they feel dismissed, will diminish the power of an educator. The practice of cultural humility and curiosity are essential to offset the emotional disruption that an educator could feel. Ongoing humbleness and curiosity allow the educator to respond from the posture of a learner and not from a defensive position. While there are standards that educators are responsible to follow and maintain in their classroom, here are some ways the educator can model acceptance and love.

- I ask for student's backgrounds and particular challenges they are facing. When I can, I offer grace on assignments based on individual needs.
- I see my students as unique individuals with their own biography. I resist the temptation to treat all students the same but where I can I make adjustments to care best for my students.
- I regularly meet with my students. I gather where my students gather. I attend social events, sports evenings, meals, community activities so they see me outside of the classroom. In this way, I engage with them separate from my role (and inherent power) as their professor.
- Through my acceptance, I relinquish my power in the classroom and offer my students to be co-creators with me.
- When I tell my students, I accept them fully, I give them permission to be fully themselves, to be a part of the work with me, to be open and authentic.
- I make it a high priority that all students feel safe, respected, and valued by me.
- I also accept the background, personhood, culture, and identity of all my students.

Trust and openness produce an interactive atmosphere in which students can ask questions without reproach or embarrassment. Everyone can contribute and each contribution is unique. Educators should want each of their students to understand that

no one else in the world will bring his or her particular set of experiences and body chemistry to the class. Everybody has something unique to offer, an original perspective (Bain, 2004).

These five practices provide the setting for a culture of belonging to flourish in the classroom. Rooted in the four inward or self-practices of reflection, awareness, compassion, and acceptance, the educator teaches from humility, empowered by curiosity to offer recognition and acceptance to all students in their fully authentic selves. Things do not end here.

Conclusion—The Ripple Effect

This cyclical iterative process is not an individual one but it has exponential impact. As the educator practices belonging personally by embodying self-reflection leading to self-acceptance, they can teach from their true authentic selves and model this practice for the classroom. Belonging in the classroom is realized when students are fully authentic and equally contributing and co-creating. This process of belonging will expand and disseminate from the students to their families, places of work, and so on. The culture of belonging is not meant to stay in the incubator of a classroom but is meant to be practiced and used to build bridges in today's polarized world.

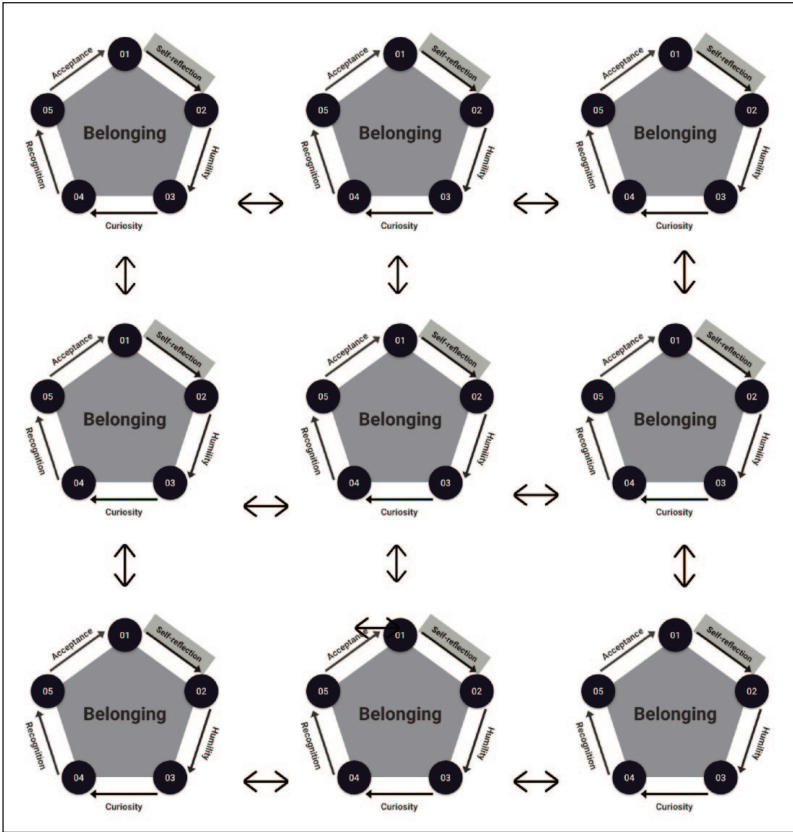


Figure 3
Belonging begets belonging

References

- Abe J. (2020). Beyond cultural competence, toward social transformation: Liberation psychologies and the practice of cultural humility. *Journal of Social Work Education*, 56(4), 696-707.
- All that we share.* (2017, January 27). YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=jD8tjhVO1Tc>

- Arber R. (2008). *Race, ethnicity and education in globalised times*. Springer Science & Business Media.
- Bain K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bialik M., Bogan M., Fadel C., Horvathova M. (2015). *Character education for the 21st century: What should students learn*. Boston, Massachusetts: Center for Curriculum Redesign.
- Bissell E. (2019). *Notes on a Cultural Strategy for Belonging*. Haas Institute. Berkeley: The University of California.
- Bridgman T., Cummings S., Ballard J. (2019). Who built Maslow's pyramid? A history of the creation of management studies' most famous symbol and its implications for management education. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 81-98.
- Brookfield S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brown B. (2010). *Daring greatly: How the courage to be vulnerable transforms the way we live, love, parent, and lead*. Penguin.
- Brown B. (2017). *Braving the wilderness: The quest for true belonging and the courage to stand alone*. Random House.
- Brown B. (2008, June 7). [web log]. Retrieved November 15, 2021, from <https://brenebrown.com/articles/2018/06/07/everyone-has-a-story/>.
- Cranton P. (2001). *Becoming an Authentic Teacher in Higher Education*. Krieger Publishing Company, Malabar, FL.
- Curtis E., Jones R., Tipene-Leach D., Walker C., Loring B., Paine S. J., Reid P. (2019). Why cultural safety rather than cultural competency is required to achieve health equity: a literature review and recommended definition. *International Journal for Equity in Health*, 18(1), 1-17.
- Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Edgeworth K., Santoro N. (2015). A pedagogy of belonging: Troubling encounters with ethnic and religious differences. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 415-426.
- Eze M. (2016). *Intellectual history in contemporary South Africa*. Springer.

- Freire P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.
- Fleming T. (2011). Recognition in the work of Axel Honneth: Implications for transformative learning theory. *Transformative learning in time of crisis: Individual and collective challenges*, 95-101.
- Foronda C., Baptiste D. L., Reinholdt M. M., Ousman K. (2016). Cultural humility: A concept analysis. *Journal of Transcultural Nursing*, 27(3), 210-217.
- Gilpin-Jackson Y.(2018). Where are you from? Building relational intelligence across identity differences. *Practising Social Change: A Journal of The NTL Institute of Applied Behavioural Sciences*.
- Gilpin-Jackson Y. (2016). Why today's global OD practice is local: Lessons from transnational experience. *Organization Development Practitioner*, 48(3), 31-36.
- Goodenow C., Grady K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gruber M. J., Gelman B. D., Ranganath C. (2014). States of curiosity modulate hippocampus-dependent learning via the dopaminergic circuit. *Neuron*, 84(2), 486-496.
- Habashy N., Cruz L. S. (2021). Bowing down and standing up: Towards a pedagogy of cultural humility. *International Journal of Development Education and Global Learning*.
- Hook J. N., Davis D. E., Owen J., Worthington Jr, E. L., Utsey S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of counseling psychology*, 60(3), 353.
- Jennings W. J. (2017). Race and the educated imagination: Outlining a pedagogy of belonging. *Religious Education*, 112(1), 58-65.
- Lammers J. (2021). *Empathy Mapping: Bridging cultural and linguistic divides in international online education*.
- Kamalani S. (2019). *Understanding Racism in a Post-Racial World: Visible Invisibilities*. Cham: Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-10985-1>
- Korpershoek H., Canrinus E. T., Fokkens-Bruinsma M., de Boer H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641-680.

- Libbey H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283.
- Malone G. P., Pillow D. R., Osman A. (2012). The general belongingness scale (GBS): Assessing achieved belongingness. *Personality and individual differences*, 52(3), 311-316.
- Maslow A. H. 1962. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mezirow J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 18-31). Jossey-Bass.
- Miller P. (1955, May 2). Death of a Genius. *Life Magazine* (pp. 62-64).
- Moyers & Company (2015, August 13). *A Conversation with Maya Angelou*. BillMoyers.Com. <https://billmoyers.com/content/conversation-maya-angelou/>
- Mūrage, A. M. (2021 (in-press). *African Ancestry: A story of diversity in British Columbia*. Canada. African Ancestry Project, BC
- Nieto S. (2003). *What keeps teachers going?* Teachers College Press.
- Noble G., Poynting S. (2010). White lines: The intercultural politics of everyday movement in social spaces. *Journal of Intercultural Studies*, 31(5), 489-505.
- Othring & Belonging Institute (2021). [https://belonging.berkeley.edu/powell, j. a., Toppin Jr, E. \(2021\). Uprooting Authoritarianism: Deconstructing the Stories Behind Narrow Identities and Building a Society of Belonging. *Colum. J. Race & L.*, 11, 1.](https://belonging.berkeley.edu/powell, j. a., Toppin Jr, E. (2021). Uprooting Authoritarianism: Deconstructing the Stories Behind Narrow Identities and Building a Society of Belonging. Colum. J. Race & L., 11, 1.)
- Record High Demand for Social-Emotional Learning in US Schools*. (2019, January 24). Committee for Children. Retrieved September 15, 2021, from <https://www.cfchildren.org/blog/2019/01/record-high-demand-for-social-emotional-learning-in-us-schools/>
- Reeve J., Shin S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161.
- Remen R. (1999). Education for Mission, Meaning, and Compassion. In S. Glazer, *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 33-49). Tarcher/Penguin.
- Strayhorn T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.

- Turner R. N., Hewstone M., Voci A., Paolini S., Christ O. (2007). Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. *European review of social psychology, 18*(1), 212-255.
- Von Stumm S., Hell B., Chamorro-Premuzic T. (2011). The hungry mind: Intellectual curiosity is the third pillar of academic performance. *Perspectives on Psychological Science, 6*(6), 574-588.
- Walker V. S. (2015). School» Outer-gration» and» Tokenism»: Segregated Black Educators Critique the Promise of Education Reform in the Civil Rights Act of 1964. *Journal of Negro Education, 84*(2).
- Whiting E. F., Everson K. C., Feinauer E. (2018). The simple school belonging scale: Working toward a unidimensional measure of student belonging. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 51*(3), 163-178.
- Williams R. (1999). Cultural safety—what does it mean for our work practice?. *Australian and New Zealand journal of public health, 23*(2), 213-214.
- Wise A. (2005). Hope and belonging in a multicultural suburb. *Journal of intercultural studies, 26*(1-2), 171-186.

— II parte —

Fare didattica transdisciplinare.

Approcci creativi, performativi e *inquiry-based*

6.

L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia dell'innovazione didattica: il caso delle cliniche legali*

Luigina Mortari

Professore Ordinario – Università degli Studi di Verona – luigina.mortari@univr.it

Roberta Silva

Professore Associato – Università degli Studi di Verona – roberta.silva@univr.it

Alessia Maria Aurora Bevilacqua

Ricercatore Senior – Università degli Studi di Verona – alessia.bevilacqua@univr.it

1. Analisi delle pratiche discorsive nel framework della peer observation

Con il termine *peer observation* si intende un insieme di approcci che puntano ad analizzare le pratiche didattiche attraverso il coinvolgimento di osservatori che appartengono alla stessa comunità del soggetto osservato (solitamente, anche se non sempre, allo stesso Ateneo e talvolta alla stessa area disciplinare). Nonostante ne esistano diverse declinazioni (*evaluation model*, *development model*, *collaborative model*, ecc.), generalmente l'obiettivo è quello di analizzare le azioni didattiche per comprendere le possibili aree di miglioramento e incrementare la qualità complessiva dell'offerta

* La ricerca è frutto di un lavoro comune, tuttavia, ai fini della valutazione accademica, i paragrafi vengono attribuiti come segue: il § 1 a Luigina Mortari, il § 2 a Alessia Bevilacqua e il § 3 a Roberta Silva. La bibliografia è invece equanimente distribuita.

didattica (Bornmann, 2008; Ware, 2011; Gosling, 2014). Rimane ancora aperto, tuttavia, il dibattito su quali specifici strumenti possano essere più utili per condurre l'analisi delle pratiche, poiché all'interno del *framework* della *peer observation* convivono tecniche molto diverse, da quelle maggiormente sistematizzate (come l'utilizzo di check list o di modelli osservativi strutturati) a quelle più flessibili (come l'osservazione etnografica o partecipante) (Carroll, O'Loughlin, 2014; Johnston, Baik, Chester, 2020).

Poiché le specifiche esigenze dei diversi contesti possono essere molto diverse tra loro, la difformità degli strumenti utilizzabili non deve sorprendere: essa, al contrario, si rivela spesso funzionale a un adattamento situato di tale approccio (Walker, 2005). Saper rivolgere uno sguardo flessibile, ma non privo di punti di riferimenti, ad un determinato oggetto di studio, significa fare propria una visione trasformativa della *peer observation*, che sa porre le competenze euristiche dei ricercatori al servizio delle pratiche didattiche per enfatizzarne le potenzialità e ridurre le criticità in un'ottica di miglioramento continuo (Harvey, Newton, 2004; Pointe, 2013).

Un approccio capace di inserirsi proficuamente in questo solco è quello offerto dall'analisi delle pratiche discorsive: esso risulta infatti aperto e flessibile, e quindi adatto a cogliere la multiformità dei diversi contesti didattici senza per questo rinunciare ad elementi di comparabilità necessari a un confronto critico condiviso. L'analisi delle pratiche discorsive consente, inoltre, di approcciare una disamina della didattica capace di coniugare uno sguardo critico sulle azioni concretamente agite, con un'interpretazione condivisa dei significati sociali ad esse sottesi, poiché il linguaggio e il modo di costruire il discorso sono utilissimi punti di osservazione per le dinamiche sociali che animano i contesti reali (Blumer, 1969; Weller, 2009, Kress, 2011). Infatti, l'analisi delle pratiche discorsive, che si inserisce nel più vasto ambito dell'analisi del discorso, punta l'attenzione sulla dimensione performativa dell'atto linguistico, inserendolo in un framework sociale in una prospettiva socio-costruttivista (Nokkala, Saarinen, 2018).

Nonostante l'utilizzo di questo strumento sia ancora poco frequente in ambito didattico, e in particolare nella Higher Education (Lorenzo, Farré, Rossi, 2010), alcune ricerche hanno messo in evidenza come l'analisi delle pratiche discorsive possano essere utili per analizzare l'argomentare del docente (Cazden, 2001; Tarabay, Leon, 2004). Inoltre, l'analisi delle pratiche discorsive possiede un ulteriore punto di forza rispetto allo studio dell'azione didattica, poiché consente di porre l'accento sia sul docente, che sullo studente, nonché, se il corso lo richiede, sull'interazione tra questi due attori.

Il gruppo di lavoro del Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università di Verona, facendo propri tali presupposti, ha costruito uno strumento di analisi delle pratiche discorsive da utilizzare all'interno di momenti dedicati alla peer observation nei contesti della Higher Education. Tale strumento è stato costruito a partire da un coding di analisi delle pratiche discorsive sviluppato in precedenti ricerche empiriche (Mortari, 2002, 2014; Mortari, Silva, 2018). A partire da tale coding-sorgente, attraverso un processo ricorsivo, si è provveduto a un riadattamento continuo dello strumento secondo un approccio induttivo che ha consentito di giungere a un coding capace di descrivere fedelmente il dato analizzato. Tale operazione, ovvero il partire per la definizione del coding da uno strumento preesistente, non pregiudica l'approccio eminentemente fenomenologico in cui si inserisce l'analisi, né sminuisce il processo induttivo necessario alla costruzione del coding, poiché, prevedendo un continuo riadattamento dello strumento in base alla necessità del contesto, consente un'azione euristica situata senza perdere un'ottica comparativa (Mortari, 2014).

Il processo attraverso cui avviene tale “taratura” del coding prevede innanzitutto una familiarizzazione iniziale con il materiale da analizzare, volta a cogliere il senso complessivo dei dati (Giorgi, 1975; Mortari, 2002). In seguito viene definito un coding provvisorio, realizzato in modo che ogni mossa conversazionale presente nella codifica individui in modo univoco una specifica

intenzione comunicativa. Il coding viene poi raffinato e ciclicamente rivisto così da aderire nel modo più fedele possibile al materiale analizzato, ricercando un equilibrio tra la definizione dello strumento e la sua capacità di rappresentare tutte le sfumature del dato (Mortari, 2014). Infine si provvede a riorganizzare le etichette in categorie allo scopo di ottimizzare la loro articolazione e definire una sistematizzazione dello strumento affinché possieda un grado di astrazione necessario a costruire, a partire dall'analisi dei dati, una teoria induttiva (Mortari, 2014).

Per ragioni di sinteticità viene qui presentata l'articolazione del coding in categorie, di cui viene fornita una breve descrizione, atta a illustrare la classe di specifiche azioni discorsive che ogni categoria riunisce, individuandone il significato precipuo.

Il coding qui sinteticamente delineato rappresenta uno strumento di analisi specificatamente elaborato dal TaLC dell'Università di Verona per essere funzionale all'analisi di contesti didattici appartenenti a diverse aree disciplinari ed è perciò trasversalmente spendibile. Tuttavia, al fine di massimizzare la sua capacità di cogliere le sfumature dei singoli contesti, è indispensabile un processo di processo di adattamento in base allo specifico contesto applicato, coerentemente con la sua natura induttiva, in modo da poter inserire, ove necessario, etichette specificatamente individuate nelle diverse aree disciplinari (Mortari et al., 2021).

Atti informativi	Sono utilizzati per veicolare informazioni riguardanti i contenuti disciplinari.
Atti esplicativi	Sono utilizzati per andare in profondità nei contenuti, indagandone il significato.
Atti di sviluppo	Sono utilizzati per indagare e ramificare i contenuti disciplinari, stabilendo delle connessioni tra concetti diversi o tra piani di ragionamento diversi, espandendo il ragionamento verso nuovi orizzonti.
Atti problematizzanti	Sono utilizzati per guardare criticamente ai contenuti disciplinari, ma anche per guardare ciò che potrebbe apparire già noto da una prospettiva dubitativa muovendo il pensiero.

Atti assertivi	Sono utilizzati per esprimere il posizionamento del parlante all'interno dell'interazione discorsiva, in modo che l'interlocutore possa sintonizzarsi in modo consapevole all'interno di una dinamica biunivoca
Atti propositivi	Segnalano la volontà di incoraggiare gli studenti a una presa di posizione rispetto a una questione aperta, posizione che viene incoraggiata attraverso una modalità non impositiva.
Atti cocostruttivi	Sono utilizzati per tessere un confronto e stabilire connessioni tra gli attori coinvolti.
Atti collaborativi	Anche in questo caso è un atto interattivo, ma esprimono una volontà di condivisione più forte rispetto ai precedenti si indirizzano verso un'azione che non sia semplicemente co-costruita ma co-agita
Atti relazionali	Sono utilizzati per consolidare il legame tra gli attori coinvolti, sottolineando l'adesione a un codice comune basato sul rispetto reciproco e sulla volontà di agire tenendo in considerazione il vissuto dell'altro
Atti di cornice	Sono utilizzati per tessere i fili delle lezioni sia all'interno dello stesso insegnamento, sia con altri insegnamenti
Atti didattici "attivanti"	Sono utilizzati per coinvolgere gli studenti all'interno dell'azione didattica, promuovendone l'engagement.
Atti valutativi	Sono utilizzati per esprimere un feedback rispetto a un'azione o a un contenuto attraverso una "sintonizzazione" in itinere.
Atti riflessivi e meta-riflessivi	Sono utilizzati per indicare un'analisi interpretativa sull'oggetto oppure sulla dimensione di pensiero che la accompagna.
Atti regolativi	Sono utilizzati per «gestire» (e quindi regolare) l'interazione in classe sia da un punto di vista formale che operativo.

Tabella 1 - Categorie del coding

2. Le cliniche legali

L'analisi esemplificativa proposta in questo contributo è tratta da un progetto di faculty development realizzato in ambito giuridico. Negli ultimi anni, all'interno della *legal education*, è emersa con sempre maggiore forza la necessità di innovazioni didattiche atte a preparare gli studenti a un set di professioni sempre più ampio e diversificato, per le quali, oltre a un progressivo affinamento delle competenze disciplinari, è richiesto anche un focus sulle

competenze trasversali, in particolare quelle critico-riflessive e di problem solving, necessarie ad affrontare scenari di sempre maggior complessità (Stuckey et al., 2007; Carasik, 2011; Rhode, 2012, Knauer, 2015; Denvir, 2020).

Per questo motivo negli ultimi anni la *legal education* ha vissuto un periodo di rinnovamento dal punto di vista didattico, in seguito all'ampio dibattito correlato alla pubblicazione di due report – il *MacCrate Report of the American Bar Association* del 1992 e il *Carnegie Report* del 2007 – che hanno messo in evidenza, a quindici anni di distanza l'uno dall'altro, il conservatorismo che caratterizzava la Higher Education in questo settore. Il secondo documento, in particolare, ha contribuito ad avviare una riflessione che ha attraversato a lungo questo ambito disciplinare e, per quanto essa sia specificatamente legata all'ambito anglosassone, ha delineato alcune linee di tendenza diffuse a livello internazionale, enfatizzando le crescenti difficoltà della didattica tradizionale a formare i professionisti legali di domani in contesti che richiedono una flessibilità e una capacità proattiva sempre maggiore (Sullivan, 2018).

Tale riflessione, tuttavia, per quanto generalmente accolta in modo trasversale, non ha ancora portato ovunque a un impegno massivo nell'innovare le pratiche di insegnamento nell'area giuridica, nonostante l'introduzione di metodologie esperienziali o approcci casistici ispirati al problem based learning stiano acquisendo popolarità (Carasik, 2011; Madison, 2015; De Stefano, 2019). Questo ha consentito di partire da alcune *best practice* per delineare percorsi di innovazione didattica maggiormente rispondenti alle esigenze del contesto attuale (Stuckey et al., 2007; Maranville et al., 2015). In linea generale, emergono come necessari percorsi di innovazione didattica capaci di:

- sviluppare un atteggiamento esplorativo e competenze di analisi critica per acquisire la capacità di interpretare in maniera flessibile e diversificata quanto appreso (Ryan, Shuai, Ye, Hao-me, 2013; Bloom, 2017).

- sviluppare competenze riflessive per consentire una maggiore capacità di adattamento a un contesto sfidante e in continuo cambiamento (Sheriff, 2015);
- sviluppare competenze collaborative e di team-working per migliorare le performance dei team legali e la ricerca di mediazione o soluzioni condivise (Barton, 2016).

Uno strumento didattico capace di rispondere a questa esigenza è quello delle cliniche legali, che aggiungono, agli obiettivi sopra elencati, la capacità di sviluppare un senso di responsabilità professionale (Pati, Mohanty, 2015). Questo strumento, infatti, nasce inizialmente non come dispositivo didattico, bensì come servizio alla comunità, per supportare soggetti svantaggiati offrendo loro servizi legali, e solo in seguito inizia ad essere riconosciuto per la sua valenza formativa (Akuffo, 2011; Dickson, 2015). Da un punto di vista operativo, le cliniche legali si definiscono come un approccio casistico che unisce a tale aspetto una dimensione esperienziale, poiché prevede il coinvolgimento degli studenti nella trattazione di un caso (solitamente pro bono) attraverso strategie didattiche non simulate, bensì concrete. Nelle cliniche legali, infatti, il docente coinvolge un professionista legale (solitamente avvocato) in una serie di lezioni organizzate in un tempo relativamente disteso (solitamente un semestre) per presentare e discutere con gli studenti un caso reale di cui egli/ella si sta occupando, analizzandolo in tutte le sue fasi (Pati, Mohanty, 2015). Si tratta di strategie didattiche in cui lo studente è chiamato ad agire in prima persona, collaborando attivamente all'analisi dei casi, connettendo quanto appreso durante gli insegnamenti al quadro oggetto di disamina (e quindi collegando teoria e prassi) e proponendo soluzioni concrete attraverso una dimensione collaborativa che coinvolge, oltre ai pari, il docente curricolare e il professionista proponente (che assume il ruolo di *teaching partner*) (Tomoszek, 2014; Campbell, 2015).

Le cliniche legali si configurano, dunque, come un momento didattico complesso che presenta numerose sfide in termini sia di

conduzione, che di valutazione. Riguardo a quest'ultimo punto, in particolare, è opportuno sottolineare come, poiché gli obiettivi di tale dispositivo didattico sono ampi ed articolati, sia evidente che tale complessità deve specchiarsi nella costruzione sia dei dispositivi valutativi rivolti agli studenti, sia dei processi valutativi finalizzati a saggiare l'efficacia dell'offerta formativa (Anon, 2016).

3. Analisi

Nell'ambito del Progetto di Eccellenza 2018-2022 il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università degli Studi di Verona ha avviato un progetto di innovazione didattica denominato "IDEA" (Innovazione Didattica E Apprendimento), avente come obiettivo quello di promuovere e implementare approcci didattici capaci di aumentare l'efficacia dell'offerta formativa. Dal progetto IDEA nasce IDEA in ACTION, una progettazione condivisa fra il Teaching and Learning Centre (TaLC) e il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università degli Studi di Verona. IDEA in ACTION nasce per fornire supporto didattico ai docenti attivi all'interno del Dipartimento di Scienze Giuridiche, e propone un monitoraggio di specifici percorsi formativi promossi dal Dipartimento.

L'analisi qui condotta si inserisce in questo quadro e riguarda il percorso "Clinica legale di Diritto della famiglia", realizzato nel secondo semestre dell'anno accademico 2018/2019, avente come oggetto di studio un caso di danno endofamiliare per lesione del rapporto familiare. Nel progetto erano coinvolte le docenti di Diritto di famiglia e di Diritto processuale, nonché l'avvocata che segue il caso. Il TaLC è stato coinvolto dalle docenti per individuare gli assi portanti dell'innovazione didattica del loro percorso formativo, e riconoscere e decodificare gli elementi che indentificano la specificità del percorso realizzato, con l'intenzione di determinare i caratteri d'efficacia di tale percorso in coerenza con gli obiettivi specifici di tale dispositivo didattico.

Un membro del TaLC ha dunque assistito agli incontri, i quali sono stati audioregistrati e successivamente trascritti utilizzando una tecnica ispirata al lavoro di Gail Jefferson (2007), che permette di definire con precisione le azioni discorsive dei partecipanti poiché non solo riporta *verbatim* le parole dei parlanti, ma, utilizzando precise convenzioni grafiche, riporta interruzioni, ripetizioni, sovrapposizioni, enfasi, etc.

In seguito, il materiale raccolto e trascritto è stato analizzato e comparato all'interno del gruppo di ricerca. Una volta completata l'analisi, sono state individuate trasversalmente le ricorrenze in termini sia di frequenza, che di strutture ricorsive, indagando anche il modificarsi delle mosse conversazionali in relazione all'evoluzione del percorso formativo. In questa sede non è possibile restituire estensivamente in modo completo l'analisi realizzata, ci si focalizzerà dunque sugli elementi che consentono di comprendere se e come gli obiettivi dell'insegnamento sono stati realizzati. Vengono qui di seguito riportati gli obiettivi precedentemente delineati (par. 2) e gli indicatori collegati a tali obiettivi con specifico riferimento allo strumento di analisi utilizzato (vedi Tab. 1).

Obiettivo	Descrizione obiettivo	Indicatore
Obiettivo 1	sviluppare un atteggiamento esplorativo e competenze di analisi critica rispetto al sapere disciplinare	Numero delle interazioni degli studenti e numero di atti problematizzanti e di sviluppo
Obiettivo 2	sviluppare competenze riflessive	Numero di atti riflessivi
Obiettivo 3	sviluppare competenze collaborative e di team-working	Numero di atti co-costruttivi e collaborativi

Tabella 2 – Obiettivi e indicatori

Va innanzitutto evidenziato come questa clinica legale si è composta di 10 incontri, ognuna della durata di tre ore accade-

niche¹. In questo caso, coerentemente con gli obiettivi qui delineati, vengono qui illustrati in prevalenza i dati relativi agli interventi degli studenti, mentre i dati relativi ai docenti vengono presi in considerazione prevalentemente con funzione comparativa.

2.1 *Obiettivo 1*

Complessivamente gli studenti sono stati autori di 1.761 mosse conversazionali: al fine di comprendere l'andamento longitudinale di tali interventi, esse sono state organizzate in tre sezioni: fase iniziale (CL1, CL2 e CL3), fase centrale (CL4, CL5 e CL6) e fase finale (CL8, CL9, CL10). Questo ci consente di comprendere che, con il proseguo del percorso, il numero delle mosse conversazionali realizzate dagli studenti sia più che quadruplicato dalla fase iniziale a quella finale dei dieci incontri.

È pertanto possibile comprendere come il percorso di cliniche legali realizzato abbia portato gli studenti a una partecipazione progressivamente più attiva, contribuendo alla realizzazione dell'Obiettivo 1 poiché, aumentando il coinvolgimento degli studenti, aumenta anche la loro disposizione alla costruzione del sapere. Per comprendere come gli studenti abbiano concorso a tale elaborazione, è però necessario indagare la tipologia di mosse discorsive che essi hanno agito all'interno di tali interazioni. Questo dato è visibile nella tabella sottostante, che rappresenta le frequenze con cui i diversi atti discorsivi sono apparsi nelle interazioni degli studenti, presi nella loro globalità.

1 Per ragioni tecniche, l'incontro sette non è stato registrato e di conseguenza l'analisi si concentra sugli incontri CL1, CL2, CL3, CL4, CL5, CL6, CL8, CL9 e CL10

L'analisi delle pratiche discorsive come strumento per la valutazione d'efficacia...

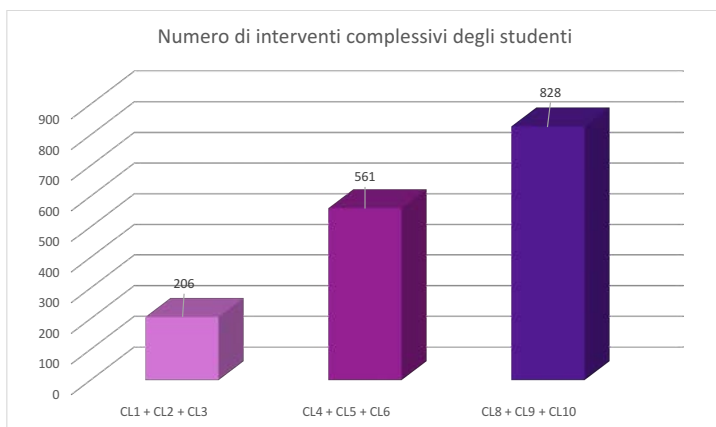


Tabella 3 – numero interventi complessivi degli studenti

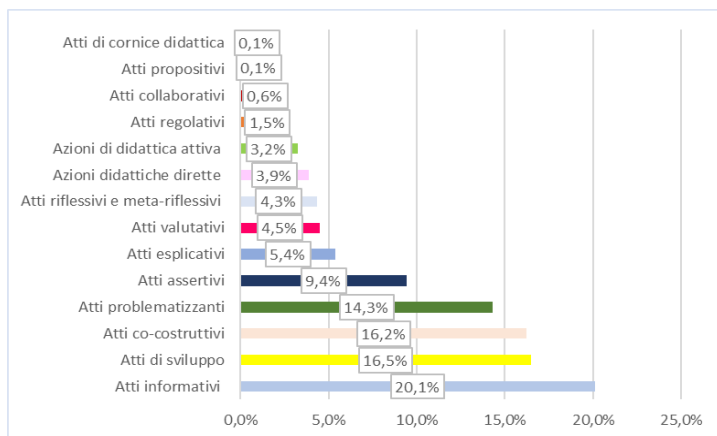


Tabella 4 – frequenza complessiva degli atti discorsivi degli studenti

Questa tabella mostra come, al di là degli atti informativi, che rappresentano spesso la tipologia di atti discorsivi più frequentemente utilizzati all'interno di un percorso formativo (da parte sia

del docente, sia degli studenti) e che rappresentano l'offerta di dati punto di partenza essenziale per la costruzione del sapere, siano gli atti di sviluppo (16,5%), gli atti co-costruttivi (16,2%) e gli atti problematizzanti (14,3%) a caratterizzarsi per una maggior presenza. Come accennato, coerentemente con il focus del primo obiettivo, ovvero sviluppare un atteggiamento esplorativo e competenze di analisi critica, ci concentreremmo in particolare sugli atti di sviluppo e problematizzanti. Già solo il fatto che essi si attestino tra le mosse conversazionali maggiormente presenti all'interno dell'interazione degli studenti è significativo; tuttavia è opportuno indagare queste due tipologie di atti discorsivi con maggior attenzione, e per questo è interessante approfondire il modo in cui si sono articolati nel corso delle lezioni, partendo dagli atti problematizzanti.

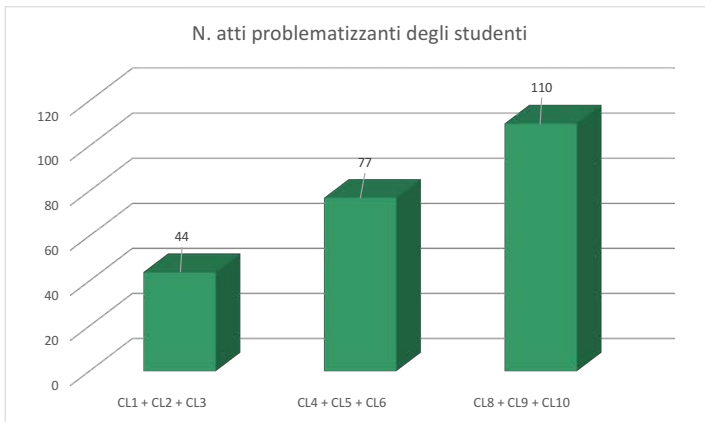


Tabella 5. Numero atti problematizzanti degli studenti nel corso delle lezioni

Riprendendo l'organizzazione presentata all'inizio del paragrafo, che vede raggruppate le lezioni in fase iniziale (CL1, CL2 e CL3), fase centrale (CL4, CL5 e CL6) e fase finale (CL8, CL9, CL10) al fine di comprendere l'andamento longitudinale dei di-

versi atti discorsivi, possiamo osservare come gli atti problematizzanti vedano un'importante crescita, che li vede quasi triplicare dalle prime tre lezioni alle ultime tre. Questo mostra come gli studenti abbiano incrementato la loro visione critica del sapere disciplinare: la capacità di vedere aree problematiche all'interno di un costruito può essere infatti considerata la dimostrazione dell'acquisizione di un atteggiamento "di scoperta" che "mette alla prova" quanto appreso. Tali atti rappresentano peraltro l'elemento fondamentale da cui partire per un'elaborazione del sapere maggiormente approfondita e personale, frutto della capacità non solo di acquisire conoscenza, bensì anche di costruirla criticamente.

Quest'ultimo elemento, in particolare, evidenzia la connessione esistente tra gli atti problematizzanti e gli atti di sviluppo: gli atti di sviluppo rappresentano, infatti, lo "slancio" verso una costruzione "nuova", il germoglio di un atto creativo rispetto alla conoscenza. Tuttavia non è possibile compiere tale "salto" se non rivolgendo prima uno sguardo critico a quanto si è appreso, poiché solo dal dubbio è possibile far fiorire nuova conoscenza.

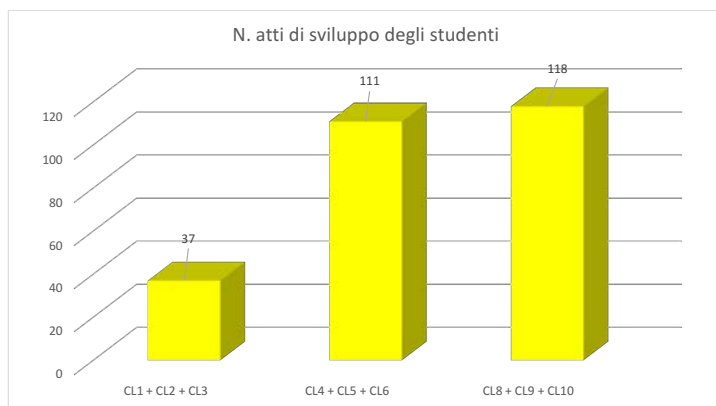


Tabella 6 – Numero atti di sviluppo degli studenti nel corso delle lezioni

Rivolgendo lo sguardo agli atti di sviluppo, vediamo come la linea di frequenza per questi atti discorsivi sia significativamente molto simile a quella seguita dagli atti problematizzanti, arrivando a triplicare dalla fase iniziale (CL1, CL2 e CL3) alla fase finale (CL8, CL9, CL10). Gli atti di sviluppo, stabilendo connessioni tra concetti o livelli di ragionamento diversi, rappresentano l'ossatura dell'argomentare che consente di attuare un approccio critico ed esplorativo del sapere e di conseguenza permette ad esso di evolvere verso nuovi orizzonti.

In conclusione, l'aumento complessivo delle interazioni degli studenti, nonché la netta crescita degli atti problematizzanti e degli atti di sviluppo, consentono di considerare raggiunto il primo obiettivo della clinica legale, ovvero il sostenere negli studenti un atteggiamento esplorativo rispetto al sapere e le competenze necessarie a realizzare sì di esso un'analisi critica.

2.2 Obiettivo 2

Spostandoci sul secondo obiettivo delle cliniche legali, ovvero sviluppare le competenze riflessive degli studenti, in questo caso ci troviamo a confrontarci con un indicatore maggiormente definito, ovvero il numero degli atti riflessivi utilizzati dagli studenti. Nuovamente la loro organizzazione viene riportata secondo il raggruppamento già evidenziato, ovvero collegando le lezioni in fase iniziale (CL1, CL2 e CL3), fase centrale (CL4, CL5 e CL6) e fase finale (CL8, CL9, CL10).

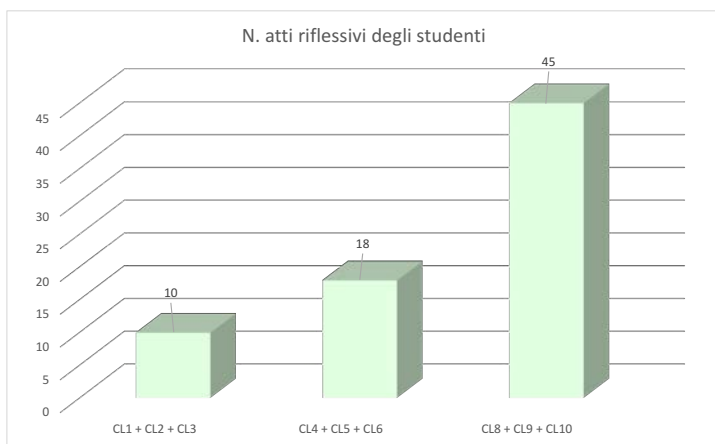


Tabella 7 – numero degli atti riflessivi degli studenti nel corso delle lezioni

Anche in questo caso vediamo un netto aumento degli atti riflessivi dalle lezioni iniziali a quelle finali, giungendo quasi a una decuplicazione degli stessi, passando da 10 atti riflessivi nelle prime tre lezioni a 45 nelle ultime tre. Va osservato che, complessivamente, il numero di occorrenze in questo caso si attesta su numeri più bassi rispetto a quanto evidenziato per gli atti problematicizzanti e quelli di sviluppo; ma del resto, va sottolineato che per loro stessa natura questo tipo di atti si riscontra normalmente con minor frequenza nelle interazioni di gruppo. Essi, infatti, emergono principalmente in gruppi di lavoro in cui vi sia una fiducia reciproca forte e consolidata, che consente di costruire una vera e propria comunità di pensiero (Mortari, 2014). In questo caso vediamo come il notevole incremento degli atti riflessivi nel corso delle lezioni si ponga come un innalzamento della capacità del gruppo di agire un'analisi speculativa sul sapere disciplinare attraverso un'azione condivisa, rivelando un importante sviluppo delle competenze riflessive degli studenti e, conseguentemente, il raggiungimento del secondo obiettivo qui delineato.

2.2 Obiettivo 3

Andando infine al terzo obiettivo, ovvero lo sviluppo delle competenze collaborative e di team-working, in questo caso gli indicatori individuati sono gli atti co-costruttivi e il numero degli atti collaborativi. Questi due atti, per quanto simili da alcuni punti di vista, si configurano in qualche misura come uno l'evoluzione dell'altro. Nello specifico gli atti co-costruttivi vengono utilizzati per rafforzare l'interazione e per promuovere una modalità dialogica all'interno del gruppo. Per quanto riguarda invece gli atti collaborativi, per quanto essi mirino, come i precedenti, a promuovere l'interazione, essi esprimono un livello di cooperazione maggiormente profondo. Gli atti collaborativi, infatti, si riferiscono ad un'azione che non è semplicemente coordinata (cioè attuata separatamente da diversi attori verso un unico scopo), bensì esprime un'azione comunitaria e agita collegialmente. Anche in questo caso è stata ripresa l'organizzazione presentata all'inizio del paragrafo, che vede raggruppate le lezioni in fase iniziale (CL1, CL2 e CL3), fase centrale (CL4, CL5 e CL6) e fase finale (CL8, CL9, CL10).

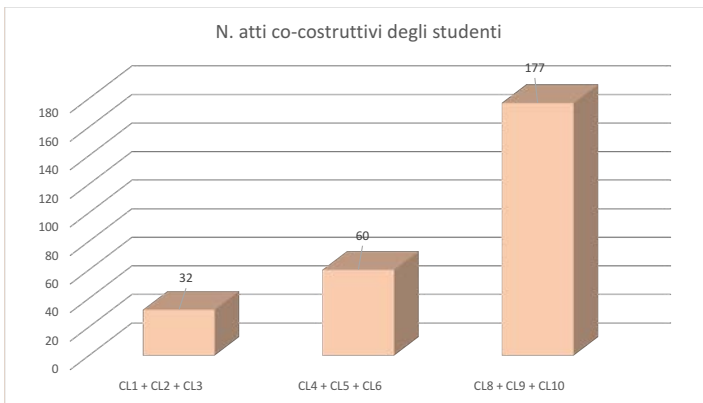


Tabella 8 – Numero atti co-costruttivi degli studenti nel corso delle lezioni

Per quanto riguarda gli atti co-costruttivi si nota un andamento molto simile a quello evidenziato per gli atti riflessivi: anche in questo caso infatti i valori su cui si attestano questi atti co-costruttivi nelle prime tre lezioni (32 occorrenze) vengono sostanzialmente decuplicati nelle ultime tre lezioni (177). Questo mostra come lo strumento didattico (clinica legale) sia stato in grado di sviluppare negli studenti la capacità di mettersi in relazione l'un con l'altro attraverso un confronto condiviso per una co-costruzione che diventa via via un elemento sempre più fondativo all'interno dell'azione didattica.

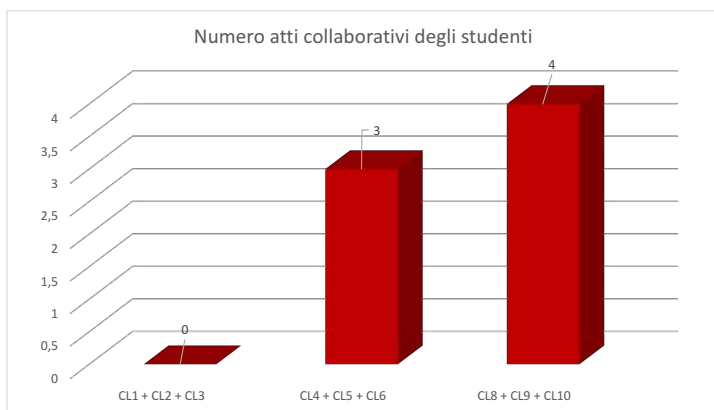


Tabella 9 – Numero atti collaborativi degli studenti nel corso delle lezioni

Focalizzando infine l'attenzione sugli atti collaborativi essi rappresentano, come accennato, in una certa misura un'evoluzione degli atti co-costruttivi, perché passano l'interazione da una semplice azione co-ordinata a una co-agita. Non stupisce dunque che nelle prime lezioni, quando il gruppo si trovava ancora in una fase costitutiva, di essi non vi sia evidenza, per aumentare con il passare delle lezioni. In questo caso il numero delle occorrenze rimane, anche nella fase finale del percorso, numericamente modesto (4 occorrenze) ma, considerando anche il numero limitato

di incontri in cui questa clinica legale si è articolata, la sua comporta appare comunque significativa. Si può dunque dire che, anche in questo caso, l'obiettivo dell'attività didattica, ovvero sviluppare le competenze collaborative e di team-working, sia stato raggiunto.

Complessivamente possiamo dunque affermare che l'analisi qui condotta rispetto al percorso "Clinica legale di Diritto della famiglia", realizzato nel secondo semestre dell'anno accademico 2018/2019 ad avere come oggetto di studio un caso di danno endofamiliare per lesione del rapporto familiare, ha dimostrato l'efficacia di tale progetto di innovazione didattica. Nello specifico possiamo infatti dire che sono stati raggiunti i tre obiettivi individuati, coerentemente con quanto delineato dalla letteratura scientifica rispetto al dispositivo didattico delle cliniche legali, ovvero sviluppare negli studenti: a) un atteggiamento esplorativo e competenze di analisi critica rispetto al sapere disciplinare, b) competenze riflessive e c) competenze collaborative e di team working. È stato possibile provare tale efficacia in base a indicatori riconoscibili quali: i) il numero di interazione degli studenti nel loro complesso e il numero di atti problematizzanti e di sviluppo; ii) il numero di atti riflessivi; iii) il numero di atti co-costruttivi. Tutti gli indicatori presi in esame hanno visto un importante innalzamento delle frequenze nel corso delle lezioni, arrivando in alcuni casi a decuplicare il loro valore dalla fase iniziale (CL1, CL2 e CL3) alla fase finale (CL8, CL9, CL10). L'applicazione del modello di analisi delle pratiche discorsive qui delineato, dunque, ha consentito di indagare l'efficacia del dispositivo didattico, a partire dai suoi obiettivi, permettendo al contempo rivolgere uno sguardo in profondità, sugli accadimenti in aula e ponendo l'attenzione su elementi trasversali: questo rende dunque l'analisi qui presentata uno strumento capace di coniugare un'analisi approfondita dell'azione didattica, ma al contempo disgiunta dalle specificità disciplinari.

Bibliografia

- Akuffo K. (2011). Evolving jurisprudence in clinical legal education – a contemporary study in theory and practice. *International Journal of Clinical Legal Education*, 26(1), 46-86.
- Barton T.D. (2016). Re-Designing Law and Lawering for the Information Age. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol'y*, 30(1), 1-36.
- Bloom E. M. (2017). Creating Desirable Difficulties: Strategies for Reshaping Teaching and Learning in the Law School Classroom. *U. Det. Mercy L. Rev.*, 95(2), 115-151.
- Blumer H. (1969). The methodological position of symbolic interactionism. *Sociology, Thought and Action*, 2(2), 147-156.
- Bornmann L. (2008). Scientific Peer Review: An Analysis of the Peer Review Process from the Perspective of Sociology of Science Theories. *Human Architecture*, 6(2), 23-38.
- Campbell E. (2015). Transferring Power: a reflective exploration of authentic student-centred small group work in clinical legal education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 22(2), 181-212.
- Carasik L. (2011). Renaissance or Retrenchment: Legal Education at a Crossroads. *Indiana Law Review*, 44, 735-818.
- Carroll C., O'Loughlin D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Cazden C. B. (2001). The language of teaching and learning: The language of teaching and learning. *Communication*, 80(3), 348-369.
- Denvir C. (Ed.) (2020). *Modernising legal education*. New York: Cambridge University Press.
- DeStefano M. B. (2019). Innovation: A New Key Discipline for Lawyers and Legal Education. *New Suits: Appetite for Disruption in the Legal World co-curated by Michele DeStefano and Dr. Guenther Dobrauz* (Stämpfli Verlag 2019).
- Dickson J. (2015). Clinical Legal Education in the 21st Century: Still Educating for Service? *International Journal of Clinical Legal Education*, 1, 33-46.
- García Añón J. (2016). How do we assess in Clinical Legal Education? A “reflection” about reflective learning. *International Journal of Clinical Legal Education*, 23, 48-65.
- Giorgi A. (1975). An application of phenomenological method in psy-

- chology. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, 2, 82-103.
- Gosling D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. In *Peer review of learning and teaching in higher education* (pp. 13-31). Dordrecht: Springer.
- Harvey L., Newton J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. In M. J. Rosa, B. Stensaker, D. F. Westerheijden (Eds.), *Quality assurance in higher education: trends in regulation, translation and transformation* (pp. 225-246). Dordrecht: Springer.
- Jefferson G. (2007). Preliminary notes on abdicated other-correction. *Journal of Pragmatics*, 39, 445-461.
- Johnston A. L., Baik C., Chester A. (2020). Peer review of teaching in Australian higher education: a systematic review. *Higher Education Research & Development*, 1-15.
- Knauer N.J. (2015). Learning communities: A new model for legal education. *Elon L. Rev.*, 7, 193-224.
- Kress G. (2011). Discourse analysis and education: A multimodal social semiotic approach. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education (pp. 205-226). New York: Routledge.
- Lorenzo M. G., Farré A. S., Rossi A. M. (2010). Teachers discursive practices in a first organic chemistry course. *Contemporary science education research: scientific literacy and social aspects of science (Book 5*, pp. 13-22). ESERA: Estambul, Turquía.
- Madison M. J. (2015). Preparing for Service: A Template for 21st Century Legal Education. *University of Pittsburgh Legal Studies Research Paper*. Retrieved July 07, 2021, from https://scholarship.law.pitt.edu/fac_articles/400
- Maranville D. A., Bliss L., Kaas C. W., Sedillo Lopez A. (2015). *Executive Summary of Building on Best Practices: Transforming Legal Education in a Changing World*. Georgia State University College of Law, Legal Studies Research Paper No. 2016-30, UNM School of Law Research Paper. Retrieved July 07, 2021, from https://papers.ssrn.com/Sol3/papers.cfm?abstract_id=2881649
- Mortari L. et al. (2021). L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 45-62.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.

- Mortari L. (2014). *Decidere in Terapia Intensiva: Una Ricerca Fenomenologica*. Verona: QuiEdit.
- Mortari L., Silva R. (2018). Words faithful to the phenomenon: A discursive analysis method to investigate decision-making processes in the intensive care unit. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1-14.
- Nokkala T., Saarinen T. (2018). Discourse analysis in higher education research: Theory and method. In E. Pekkola et al., *Theoretical and Methodological Perspectives on Higher Education Management and Transformation* (pp. 13-28). Tampere: Tampere University Press.
- Pati J., Mohanty M. (2015). Clinical Legal Education – A Bare Necessity in the Scientific Era. *Asian Journal of Legal Education*, 3(1), 117-123.
- Pointe C. D. (2013). A reconsideration of the faculty peer-review process for promotion and tenure. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 5(3), 233-235.
- Rhode, D.L. (2012). Legal Education: Rethinking the Problem, Reimagining the Reforms. *Pepp. L. Rev.*, 40(2), 437-438.
- Ryan E., Shuai X., Ye Y., Haomei, L. (2013). When Socrates meets Confucius: Teaching creative and critical thinking across cultures through multilevel Socratic method. *Neb. L. Rev.*, 92(2), 289-348.
- Sheriff K. (2015). *The Empathetic Lawyer's Training Ground: Fostering Resilience to Vulnerability in Legal Education Through Transformation of Reactive Institutions to Reflective Institutions and Waking the Sleepy Responsive State*. Retrieved July 07, 2021, from <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2676473>.
- Stuckey R. et al. (2007). *The Best Practices Report for Legal Education*. United States: Clinical Legal Education Association.
- Sullivan W.M. (2018). After Ten Years: The Carnegie Report and Contemporary Legal Education. *University of St. Thomas Law Journal*, 14(2), 331-344.
- Tarabay F., León A. (2004). La argumentación en la clase magistral [Argumentation in Theoretical Lectures], *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 35-47.
- Tomoszek M. (2014). The Growth of Legal Clinics in Europe – Faith and Hope, or Evidence and Hard Work? *International Journal of Clinical Legal Education*, 21(1), 93-102.
- Ware M. (2011). Peer Review: Recent Experience and Future Directions. *New Review of Information Networking*, 16(1), 23-53.

Weller S. (2009). What Does «Peer» Mean in Teaching Observation for the Professional Development of Higher Education Lecturers? *International journal of teaching and learning in higher education*, 21(1), 25-35.

7.

From technology-enhanced to technology-transformed education: Developing transformative teaching competence in preservice teachers^{*}

Ottavia Trevisan

Assegnista di ricerca – Università degli Studi di Padova – ottavia.trevisan@unipd.it

Marina De Rossi

Professore Ordinario – Università degli Studi di Padova – marina.derossi@unipd.it

Introduction

Several educational policies around the world explicitly require teachers to meet technology requirements (Eurydice, 2018; Redecker, 2017; see also Koehler, Mishra, 2005; Mouza, Karchmer-Klein, Nandakumar, Yilmaz Ozden, and Hu, 2014), considering technology an active agent shaping educational practice (Voogt, Fisser, Tondeur and van Braak, 2016) and an essential knowledge and skill base for 21st-century society (Tondeur et al., 2012). Technology proved particularly relevant in the last few years: with the advent of the COVID-19 pandemic technology quickly became the main (if not the only) mean to provide access to education worldwide, highlighting the necessity for teachers to be proficient in using technological tools to foster learning (as per DigiCompEdu – Redecker, 2017). Yet, the inclusion of new tech-

* Introduction and §§ 1 e 3 of Ottavia Trevisan; § 2 of Marina De Rossi.

nologies in the educational system quite obviously requires changes in both the organization and content of education, with considerable implications for the teaching profession itself (Heitink, Voogt, Verplanken and van Braak, 2016).

Technology Mediation and Social Agency theories (Voogt et al., 2016) hold that technology and users share an active role in shaping understanding of the world (Voogt et al., 2016). The relationship between teaching practices and technology use has been proposed as a continuum by researchers like Britten and Cassady (2005; Harris, Grandgenett and Hofer, 2010): according to them, technology use can be non-essential, supportive, or essential for learning activities (Heitink et al., 2016). On the same line, Chi and Wylie see how technology use may transform the learning experience by enabling passive, active, constructive or interactive sessions (2014). There are several models to observe how technology and teaching interact, from the Substitution Augmentation Modification Redefinition model (SAMR – Puentedura, 2006) to the RAT one (Hughes, Thomas and Scharber, 2006) or its more recent modification, PICRAT (Kimmons, Graham and West, 2020), and many more. However one observes technology integration in education, it is defined by the teacher's intentionality. Teachers must link technologies' pedagogical affordances to their own content-related, pedagogical approaches, to effectively integrate technology into teaching practice (Angeli, Valanides, 2015). Thus, it is crucial to understand how teachers "give meaning to and use technology, what their motives and expectations are, which routines they develop and how technology direct their use" (Voogt et al., 2016, p. 46). In other words, teachers' unique professional knowledge for technology integration in education is to be exposed and purposely addressed in teacher (initial) training, to ensure not only the use of technology, but a transformation of the whole educational experience through the technological means.

1. Technological Pedagogical Content Knowledge: the basis to transform teaching through technologies

The professional knowledge of teachers is complex and multifaceted (Koehler, Mishra, 2005), realized as an interaction between professional and personal knowledge (Ben-Peretz, 2011), as well as theoretical and practical understandings (Verloop, Van Driel and Meijer, 2001). It is characterized by its realization in dynamic social situations and ill-defined contexts (Ben-Peretz, 2011; Harris, Hofer, 2009, 2011; Loughran, 2019).

Despite its changing definition (see Ben-Peretz, 2011; Loughran, 2019), it is rooted in the «interaction of the knowledge of representations of content matter with the understanding of specific learning difficulties and student perceptions related to the teaching of a particular topic» (Voogt, Fisser, Pareja Roblin, Tondeur and van Braak, 2012, p. 113). Shulman (1987) had put forward this perspective, identifying the teacher as someone capable of combining content knowledge with appropriate pedagogical approaches, so that learners could better understand the subject at hand. He coined the acronym *PCK*, standing for *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1987), now widely recognized as the distinctive body of knowledge of teachers (Voogt et al., 2012).

The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) emerged more recently to identify the knowledge base needed by teachers to teach effectively with technology (Koehler, Mishra, 2005; Voogt et al., 2012). Its base components are:

- *Technological Knowledge* (TK), regarding technical skills required to operate with technologies and a broad awareness on the instruments (Angeli, Valanides, 2009);
- *Pedagogical Knowledge* (PK), connected to teaching and learning processes and approaches (Mishra, Koehler, 2006); and
- *Content Knowledge* (CK), defined as teachers' understanding of the semantics and syntactic structure of disciplines (Starkey,

2010) as well as their forms of content representation (Messina, De Rossi, 2015).

- In addition to these bases, there are three other domains of knowledge:
- *Technological Pedagogical Knowledge* (TPK), that is the knowledge of technology's constraints and affordances for pedagogical purposes (Terpstra, 2015);
- *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), rooted in Shulman's work (1987) and addressing the learners' perspective on teaching a particular subject (Ben-Peretz, 2011); and
- *Technological Content Knowledge* (TCK), which relates to understanding what technologies are better suited for a particular learning topic and how technology can influence the educational process (Mishra, Koehler, 2006).
- Thus, the *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK) emerges out of the intersection between said components. Educators must understand the best pedagogical approaches and concept representations that use technology while taking into account the students' prior knowledge and possible learning difficulties (Mishra, Koehler, 2006). TPCK is deeply sensitive to the context (Angeli, Valanides, 2009; Mishra, Koehler, 2006) as "teaching is a context-bound activity, and teachers with developed [TPCK] use technology to design learning experiences tailored for specific pedagogies, crafted for specific content, as instantiated in specific learning contexts" (Koehler, Mishra, Akcaoglu and Rosenberg, 2013, p. 22).

The TPCK construct has undergone multiple revisions since its introduction, each with different specifications (Graham, 2011; Harris, Phillips. 2018). Three principal perspectives have shaped TPCK over time (see De Rossi, Trevisan, 2018):

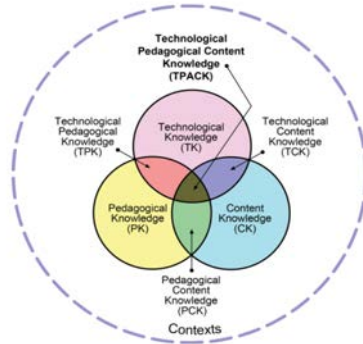
1. T(PCK) as an extension of PCK to include modern technologies as a teaching resources. For example, Angeli and Valanides described *PCK of educational technology* in 2005 as knowledge

“derived from and applicable to teaching and learning situations involving educational technology” (Angeli, Valanides, 2005, p. 294).

2. TPCK as a unique body of knowledge to be developed and assessed organically, within a transformative perspective that emphasizes situatedness and learners’ knowledge (Picture 1 - Angeli, Valanides, 2005; 2009). In support of this perspective, TPCK training appears to be most effective when participants gain knowledge and skills by explicitly focusing on the development of a united construct (Angeli, Valanides and Christodoulou, 2016).



Picture 1 Transformative Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) – Angeli, Valanides (2009). Source: Trevisan, 2019.



Picture 2. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) – Source: tpack.org.

3. TP(A)CK (Picture 2) as the integration of the three knowledge bases and their intersections during practice, in an integrative perspective (Angeli et al., 2016; Mishra, Koehler, 2006; Voogt et al., 2012). This is today the most common acronym in the literature. Researchers like Guzey and Roehrig (2009) used this perspective to observe evidence of TK, PK, and CK to infer TPACK, whereas Mouza and Wong (2009) used a similar approach to argue that the combination of the single TPACK construct indicates the existence of TPACK as a whole.

In an integrative perspective, such as that of Mishra and Koehler (2006), the acronym TPACK can be seen as an effort to integrate the three knowledge bases and their intersections. However, some researchers have found it difficult to distinguish the boundaries and relations between and among knowledge bases in the assessment and development of TP(A)CK (see also Graham, 2011; Voogt et al, 2012), which led Angeli and Valanides (2005, 2009) to propose the transformative perspective and adopt the TPCK acronym. As understanding TPCK boundaries is proving challenging still today, the transformative viewpoint could help clarify the underpinning reason.

In addition to the variety of theoretical interpretations, TPCK is detected and supported in several ways according to the literature. As described by Niess (2015), the development of TPCK requires a shift in attitude, the acquisition of technological skills, and the development of technology integration pedagogical ideas (see also Voogt et al., 2012). Based on Niess' (2015) argument, TPCK should be developed following four guidelines:

- Having an overall understanding of why technology is embedded in subject matter teaching;
- Understanding how students think and learn with technology in that subject;
- Knowledge of a subject's curriculum and curricular materials with regard to using technology in education; and
- An understanding of instructional strategies and representations to facilitate teaching and learning specific topics using technology (Niess, 2015; Voogt et al., 2012).

Active engagement in design cycles is one of the most common strategies for developing TPCK among pre-service teachers. Especially when incorporating reflection into the design process, Baran and Uygun (2016) argue that the process can demonstrate explicitly how pedagogy, content, and contextual factors mutually reinforce and constrain each other.

Koehler and Mishra (2005) suggested the *Learning Technology By Design* approach to support teachers in developing technological solutions to authentic pedagogical problems (Mouza et al., 2014). Through interviews with the participants engaged in collaborative design, the authors observed significant TPACK development, within an integrative perspective. Similarly, Koh and Chai (2014) found that preservice teachers' participation in design processes contributed to their perceptions of TPK and TCK, fostering their TPACK. Based on self-reported TPACK measures, they concluded that participants involved in ICT-based lesson design deepened connections between TPK, TCK and TPACK.

Harris and Hofer (2009, 2011) consider technology-enhanced instruction to be content-focused, context-sensitive, and activity-based. Thus, they developed a taxonomy of activity types and technologies, based on the implied forms of knowledge (LAT). LAT is intended as a methodological shorthand to build and describe instructional design products (Harris, Hofer, 2009). They engaged pre-service teachers in LAT-related design tasks and used interviews and product analysis for data collection. From the data, the authors concluded that participants have become more aware of the variety of options available for technology-enhanced learning activities, leading them to be more inclined to use them in their instructional designs. In a study by Chien and colleagues (et al., 2012), they identify four steps for helping science teacher educators link technology and instructional design, engaging pre-service teachers as active designers of technology-infused learning activities. Analysing the design products, the researchers found significant growth in technology competence levels and critical examination of technologies' pedagogical affordances.

Other researchers focused on the delivery of technology courses to pre-service teachers for TPACK development (Mouza et al., 2014), such as technical proficiency development (Koh, Divaharan, 2011) and awareness of technology affordances (Angeli,

Valanides, 2013). It has been found that technology courses foster teachers' self-efficacy in technological skills, but do not appear to be decisive in developing their TPCK (Mouza et al., 2014).

Moving from a transformative perspective, Angeli and Valanides (2013) suggested the *Technology Mapping (TM)* approach to develop TPCK in preservice teachers. TM aligns (student-)teachers PCK with their ICT knowledge by mapping tool affordances. The authors used TM as a contextual guide for teachers' thinking processes, and evaluated their products in a context based on authentic design tasks, observing improvements in the overall TPCK. Koh and Divaharan (2011) and Niess (2015) propose the *TPACK developing instructional model* as a way to support teachers' competence through self-confidence, taking into account that teachers need to become familiar with ICT as users before they can implement it effectively.

The organization of preservice teacher education courses can assist with TPCK development as well. Based on a review of widely reported strategies, Mouza (2016) outlined three main pathways:

- stand-alone courses in educational technology;
- instructional strategies incorporated in educational technology courses or content-specific method courses;
- instructional strategies integrated throughout the curriculum, such as those implemented by Hofer and Grandgenett (2012), or Mouza and colleagues (Mouza, Nabdakumar, Yilmaz Ozden and Karchmer-Klein, 2015).

Based on her review of preservice educator education programs around the globe, Forkosh-Baruch (2018) concluded that the best impact will be generated by a dynamic nature of the training processes, starting as technological, then moving on pedagogical and disciplinary innovation. She outlines several steps to establish shared approaches to foster teachers' ICT infusion in education. She suggests to take into consideration (1) the affective

state: “preservice teachers’ attitudes and beliefs regarding ICT may indicate the extent and quality of ICT utilization” (Forkosh-Baruch, 2018, p. 427). As a result, it is vital to create positive beliefs about ICT as (2) a tool for educational transformation. There should be a high degree of (3) flexibility and variety of ICT-based training, encouraging teachers to (4) be aware of their role in our technology-rich world. As part of a «holistic pedagogical master plan for ICT integration» (p. 428), the teachers’ training should be (5) practice-related, (6) rely on technological skills as prerequisites, and (7) focus on instructional curricular design. Finally, (8) sustainable ICT integrated practices should be promoted through (9) modelling sessions engaging both faculty and trainees as co-learners, (10) continuously monitored (Forkosh-Baruch, 2018).

Tondeur and colleagues (et al., 2012, 2016) analysed and assessed several qualitative studies in support of TPCK development suggesting an SQD model. Several strategies were identified on the micro-level (e.g., role-modelling, learning technology by design and scaffolding), and conditions were identified at the institutional level (technology planning and leadership, cooperation within and between institutions, staff training). Their model has been validated on the micro-level (Tondeur et al., 2016) and can be used to explore the quality of higher education programs for developing the TPCK of pre-service teachers.

A common limitation to these studies is their high contextualization: they are mostly case studies employing qualitative instruments that not easily generalizable (Baran, Uygun, 2016). Moreover, many present approaches to develop TPCK that are deeply linked to specific technologies (e.g. Excel or Interactive Whiteboards). To better understand the most useful approaches for developing teachers’ technologically enhanced design and supporting their development of TPCK, further validation and replication of the research procedures would be advised (Baran, Uygun, 2016; Mouza et al., 2014; De Rossi, Trevisan, 2018).

2. Training teachers to transform their practices through technology

During the last 20 years, a profound shift in epistemology has occurred, demonstrating that a more contextualized approach to understanding educational events, particularly as they are situated in different environments and with different players, is more critical. In educational research, theoretical and methodological approaches are designed to analyze the practices of teachers, minimizing decontextualized and universalistic approaches. Key interpretations and scenarios are provided, along with empirical findings aimed at developing new paradigms of research and training. The complexity and variety of studies on the subject highlight several relevant aspects: the purposes of initial/professional training and its contexts and roles (Kwok, 2014); the development of professional identity (Komba, 2013) and skills (pedagogical, disciplinary and technological, as well as related to dispositions and attitudes) (Gunter, Reeves, 2017); and issues of professional certification and recruitment (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre, and Demers, 2008). It has been argued that teacher training is a problem that requires multidisciplinary perspectives and approaches, and links between different research structures and sociocultural frameworks (Rodriguez, 2015).

In order to transform the idea of teacher knowledge and professionalism, professional development must be reconsidered not only superficially, but rather through a complex, scientifically investigated process. This rethinking is now more necessary than ever, considering also the didactic innovation derived from the use of new digital resources (DigiCompEdu, 2017). Developing digital competence in teachers is a complex endeavour that also includes setting up digital spaces and environments because education in the digital age should focus not just on technology but also on the new models of didactic interaction that are enabled by it. In light of this, school staff must be prepared for the changes imposed by the contemporary world, capable to be agentic actors

without being subjected to innovation. Teacher training should emphasize educational innovation, including the use of digital technologies as a tool for implementing new educational paradigms and operationalizing activities. The DigCompEdu identifies 23 competencies for the 21st-century teacher, divided into 6 different areas: 1) Professional Engagement; 2) Digital Resources; 3) Digital Pedagogy; 4) Digital Assessment; 5) Empowering Learners; 6) Facilitating Learners' Digital Competence. Areas 2 to 5 form the pedagogical core of the framework. They determine the skills that teachers need to possess in order to promote effective, inclusive and innovative learning strategies, using digital tools. Area 3 of the Digi-CompEdu deals with teachers' competencies in the design and use of digital technologies:

- to include digital teaching resources in the educational process to improve the effectiveness of teaching practices and to develop new teaching models and methods.
- to improve interaction with students, individually and with the class group, during and beyond class time.
- to foster and improve collaborative learning strategies.
- to support the processes of students' management of learning: to enable students to plan, monitor and reflect on their path, to highlight progress, to share insights and find creative solutions.

The path towards a «school of competencies and digital competencies», already outlined in the international recommendations of 2006 (EU Parliament on the Council), implies transformative instances of scientific research focused on teacher training, the study of teaching models, methods, and techniques, and on the tools useful for the training of expert professionals (Messina, De Rossi, 2015; De Rossi, 2019). This raises some questions about both the complex organization of the school system and the action of the teachers themselves. The first thing to understand is what is meant today by competent

teaching, i.e. the ability to build and develop learning (Furco, Moely, 2012).

Then, it is necessary to reflect on what are the repertoires (practices supported by theory) that constitute a coherent didactic action, appropriate to the educational and training purposes of the school of the third millennium (McAleese et al., 2013).

Achieving this new kind of teacher competence is not a simple matter of adding digital resources. Rather, it involves the activation of transformative processes to foster complex learning, processes that call for a thorough rethinking of teaching in all its dimensions (design, methodology, evaluation, and technology). Study after study shows that it is necessary to implement a teaching method that can mobilise all resources to make students' «know how to act» into «know how to think». That is, the teacher should be able to propose knowledge in such a way as to allow the student to recognize it and use it as a tool to give meaning to their own reality, to face challenges and answer questions of knowledge through experience (Rey, Carette, Defrance and Kahan, 2003). How this can be achieved is still a subject of study. In order for significant learning to take place, there must be clear, scientifically supported training directions in the school. In other words, the teacher should have the ability to create conditions that foster not only knowledge products, but also the identity of students, contributing to their development as individuals and citizens (Jonassen, 1999). The didactic approach to be considered here is that of context-oriented models, whose theoretical background frameworks are mostly consistent with the constructivist paradigm. In this view, the fundamental act of learning and thinking is a matter of finding one's own place: being thoughtfully aware of one's own learning, harmonizing all the internal and external resources available. Then, true didactic innovation will be enabled, as it is achieved through the distribution of knowledge, the organicity of learning and the potential for the development of multiple intelligences (Gardner, 1983).

3. A workshop format for future teachers

The University of Padova hosts a Bachelor and Master's degree program for pre-primary and primary teachers, called Primary Education Sciences (Scienze della formazione Primaria), which counts 200-300¹ new enrolments per year. As part of the curriculum, advanced training is provided in school disciplines, psychopedagogical topics, teaching-related and methodological issues, social and organizational skills for teachers, and the management of the learning process (UniPd FISPPA, n.d.).

Within this curriculum, the course *Methodologies, Didactics and Technologies for Teaching* (*Metodologie didattiche e Tecnologie per l'insegnamento*) specifically addresses technology integration in education. In accordance with van den Akker's (2003) description of curriculum analysis, it can be explained as follows:

1. *Rationale*: The course focuses on technology as an important variable in pedagogy and didactics. In addition to presenting several technological tools, which get student-teachers thinking about the use of technology in teaching, the course provides an overview of the main methods, strategies, formats, and techniques of the profession.
2. *Aims & objectives* of the program address the relationship between methodological-didactic concepts and technological concepts, categorized by specific disciplinary content. Also included are operative procedures for applying theoretical knowledge to technologically integrated lesson plans.
3. *Content*: the course provides definitions of various teaching models, strategies, methods, formats and methodologies. The potentialities for integrating technologies into the classroom and specific affordances of teaching for (pre-)primary edu-

1 The number is determined annually, following the needs of the University and the region (Eurydice, 2018b).

cation are also discussed. In this course, students learn tools for creating concept maps and digital narratives, using apps and platforms, educational robotics, multimedia, and hypermedia. Furthermore, along with instructional design ideas, theories like TPACK and meaningful learning are presented as part of teaching approaches using technology.

4. *Learning activities*: the course includes 13 weeks of lecture and workshop lessons. As part of lectures, students should listen and read PowerPoint slides. They should also take notes and take part in discussions. Participants are also required to attend workshops regarding various school subject topics, chosen according to their preference. In the workshops, students are actively engaged in group works to perform technology-infused instructional design. In addition, they must independently research the web for software and other technological resources that could be used in education. They are asked to analyze those resources and map the affordances that may be useful in their instructional design projects. The mapped resources are then gathered in a shared database that students can access through all their education and future career.
5. *Teacher role*: The course professor teaches all lectures and collaborates with the workshop tutors to define the workshop's aims and main characteristics. Both the course professor and the workshop tutors participate in online activities on the university platform, sharing documents and information.
6. *Materials and resources*: There are various hard copy materials in the course syllabus to support content learning, mostly book chapters and monographs. Several links to online materials are also provided.
7. *Grouping*: Students participate in plenary sessions (during lectures), group activities (during workshops; 30-32 participants per workshop; then divided into groups of 3-5); individual projects (final exam and online contribution to the shared database of resources on the University platform).

8. *Location*: the course takes place in the University buildings in Padova (IT). Classrooms accommodate 250 students, have fixed seating, a ceiling-mounted projector, a desktop computer and no Wi-Fi connection. There are several smaller rooms in the various University buildings that are dedicated to workshops (max 30-student capacity), including a computer lab with 30 desktop computers, non-fixed seats, and a ceiling-mounted projector without WiFi.
9. *Time*: a total of 4.5 hours of lectures are conducted each week. Workshops are divided into two sessions throughout the academic year: November (12 h) and January (12 h).
10. *Testing*: Students' performance was evaluated by an exam covering theoretical notions and possible application of technology in education (70%) as well as by two technology-enhanced design products (15+15%).

This course has been implemented for a number of years, and it has been monitored to gauge the development of the transformative knowledge of (future) teachers, moving from the contents provided in the course to the complex competence of instructional design with technologies.

The results are promising for the development of a sound and situated professionalism, aware of the technological potentials and limits in education.

References

- Angeli C., Valanides N. (2005). Pre-service teachers as ICT designers: An instructional design model based on an expanded view of pedagogical content knowledge. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 21(4), 292-302. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2005.00135.x>
- Angeli C., Valanides N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development and assessment of ICT-TPCK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge. *Computers & Education*, 52(1), 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.006>.

- Angeli C., Valanides N. (Eds.). (2015). *Technological pedagogical content knowledge. Exploring, developing, and assessing TPACK*. Springer.
- Angeli C., Valanides N., Christodoulou A. (2016). Theoretical considerations and alternative conceptualizations of TPACK. In M. C. Herring, M. J. Koehler, P. Mishra (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, 2nd Edition (pp. 11-32). Routledge.
- Angeli C., Valanides N. (2013). Technology mapping: an approach for developing technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 48(2), 199-221. <http://dx.doi.org/10.2190/EC.48.2.e>
- Baran E., Uygun E. (2016). Putting technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK) in action: An integrated TPACK-design-based learning (DBL) approach. *Australasian journal of educational technology*, 32(2), 47-63.
- Ben-Peretz M. (2011). Teacher knowledge: what is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>
- Britten J. S., Cassady J. C. (2005). The technology integration assessment instrument: Understanding planned use of technology by classroom teachers. *Computers in the Schools*, 22(3), 49-61.
- Chi M.T.H., Wylie R. (2014). The ICAP Framework: linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. DOI: 10.1080/00461520.2014.965823
- Chien Y.-T., Chang C.-Y., Yeh T.-K., Chang K.-E. (2012). Engaging pre-service science teachers to act as active designers of technology integration: A MAGDAIRE framework. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 28(4), 578–588 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.005>
- Cochran-Smith M., Feiman-Nemser S., McIntyre D.J., Demers K.E. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. Routledge.
- De Rossi (2015). Saperi pedagogico-metodologico-didattici. In L. Messina, M. De Rossi (Eds.), *Tecnologie, formazione e didattica* (pp. 117-148). Roma: Carocci.
- De Rossi M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design*. McGraw-Hill.
- De Rossi M., Trevisan O. (2018). Technological Pedagogical Content

- Knowledge in the literature: how TPCK is defined and implemented in initial teacher education. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(1), 7-23.
- EU SCIENCE HUB-THE EUROPEAN COMMISSION'S SCIENCE AND KNOWLEDGE (2017). *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> [Verified 08/09/2021].
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European higher Education Area in 2018: Bologna Process implementation report*. Publications Office of the European Union.
- EUROPEAN PARLIAMENT AND THE COUNCIL (2006). *On key competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/eli-reco/2006/962/oj> [Verified 12/09/2021].
- Forkosh-Baruch A. (2018). Preparing preservice teachers to transform education with Information and Communication Technologies. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, K. Lai (2018). *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, (pp. 415-432). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71054-9>
- Furco A., Moely B.E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education* 83(1), 128-153, DOI: 10.1080/00221546.2012.11777237
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. Granada Publishing.
- Graham C. R. (2011). Theoretical considerations for understanding technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 57(3), 1953-1960. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.010>
- Gunter G. A., Reeves J. L. (2016). Online professional development embedded with mobile learning: An examination of teachers' attitudes, engagement and dispositions. *British Journal Educational Technology*, 48(6), 1305-1317. <https://doi.org/10.1111/bjet.12490>
- Guzey, S. S., & Roehrig, G. H. (2009). Teaching science with technology: Case studies of science teachers' development of technology, pedagogy, and content knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 25-45.
- Harris J. B., Hofer M. (2011). Technological pedagogical content

- knowledge (TPACK) in action: A descriptive study of secondary teachers' curriculum-based, technology-related instructional planning. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 211-229.
- Harris J. B., Hofer M. J. (2009). Instructional planning activity-types as vehicles for curriculum-based TPACK development. In C. D. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education*, (pp. 99-108). Society for Information Technology.
- Harris J., Grandgenett N., Hofer M. (2010). Testing a TPACK-based technology integration assessment rubric. In C.D. Maddux, D. Gibson, B. Dodge (Eds.), *Research highlights in technology and teacher education 2010* (pp. 323-331). Society for information Technology in Teacher Education (SITE).
- Harris J., Phillips M. (2018). If there's TPACK, is there Technological Pedagogical Reasoning and Action? In E. Langran, J. Borup (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2051-2061). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Heitink M., Voogt J., Verplanken L., van Braak J., Fisser P. (2016). Teachers' professional reasoning about their pedagogical use of technology. *Computers & Education*, 101, 70-83.
- Hofer M., Grandgenett N. (2012). TPACK development in teacher education: A longitudinal study of pre-service teachers in a secondary M.A.Ed. Program. *Journal of Research on Technology in Education*, 45(1), 83-106. <http://dx.doi.org/10.1080/15391523.2012.-107-82598>
- Hughes J., Thomas R., Scharber C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. In *Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616-1620). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Jonassen D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Vol. II, pp. 215-239. Lawrence Erlbaum Assoc.
- Kimmons R., Graham C., West R. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1).

- Koehler M. J., Mishra P. (2005). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(3), 94-102.
- Koehler M.J., Mishra P., Akcaoglu M., Rosenberg J.M. (2013). Technological pedagogical content knowledge for teachers and teacher educators. In N. Bharati, S. Mishra (Eds.), *ICT integrated teacher education models* (pp. 1-8). Commonwealth Educational Media Center For Asia.
- Koh J. H. L., Chai C. S. (2014). Teacher clusters and their perceptions of technological pedagogical content knowledge (TPACK) development through ICT lesson design. *Computers & Education*, 70, 222-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.08.017>
- Koh J. H. L., Divaharan S. (2011). Developing pre-service teachers' technology integration expertise through the TPACK-developing instructional model. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1), 35-58.
- Komba W.L.M. (2013). The development of teacher professional identity at the university of dar es salaam: Perceptions and influencing factors. *Journal of International Cooperation in Education*, 15 (3), 187-204.
- Kwok P.W. (2014). The role of context in teachers' concerns about the implementation of an innovative curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 38, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.002>
- Loughran J. (2019). Pedagogical Reasoning: The Foundation of The Professional Knowledge of Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 25(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/13540-602.2019.1633294>
- McAleese M., Bladh A., Berger V., Bode C., Muelhfeit J., Petrin T., Schiesaro A., Tsoukalis L. (2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- Messina L., De Rossi M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Mishra P., Koehler M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers college record*, 108 (6), 1017-1054. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Mouza C. (2016). Developing and assessing TPACK among pre-service teachers: A synthesis of research. In M. C. Herring, M. J. Koehler,

- P. Mishra (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, 2nd Edition (pp. 169-190). Routledge.
- Mouza C., Wong W. (2009). Studying classroom practice: case development for professional learning in technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(2), 175-202.
- Mouza C., Karchmer-Klein R., Nandakumar R., Yilmaz Ozden S., Hu L. (2014). Investigating the impact of an integrated approach to the development of preservice teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*, 71, 206–221. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.09.020>.
- Mouza C., Nabdakumar R., Yilmaz Ozden S., Karchmer-Klein R. (2015). A longitudinal investigation of pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in the context of a teacher preparation program. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 153-171). <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1248301>
- Niess M. L. (2015). Transforming teachers' knowledge: Learning trajectories for advancing teacher education for teaching with technology. In C. Angeli, N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge. Exploring, developing, and assessing TPCCK* (pp. 19-37). New York, NY: Springer.
- Puentedura R. (2006). *Transformation, technology, and education*. Retrieved from <http://hippasus.com/resources/tte/>.
- Redecker C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: *DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, doi:10.2760/159770.
- Rey B., Carette V., Defrance A., Kahan S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. De Boeck-Université.
- Rodriguez A. J. (2015). Managing institutional and sociocultural challenges through socio-transformative constructivism: A longitudinal case study of a high school science teacher. *JRST*, 52(4), 448-460. <https://doi.org/10.1002/tea.21207>
- Shulman L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Starkey L. (2010). Teachers' pedagogical reasoning and action in the digital age. *Teachers and Teaching*, 16(2), 233-244. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600903478433>

- Terpstra M. (2015). TPACKtivity: An activity-theory lens for examining TPACK development. In C. Angeli, N. Valanides (eds.), *Technological pedagogical content knowledge. Exploring, developing, and assessing TPACK*. Springer.
- Tondeur J., Roblin P. N., van Braak J., Voogt J., Prestridge S. (2016). Preparing beginning teachers for technology integration in education: Ready for take-off? *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 157-177. <http://dx.doi.org/10.1080/1475939X.2016.1193556>
- Tondeur J., van Braak J., Sang G., Voogt K., Fisser P., Ottenbreit-Leftwich A. (2012). Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence. *Computers & Education*, 59(1), 134-144. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009>
- Trevisan O. (2019). *Student-teachers' pedagogical reasoning in technological pedagogical content knowledge design tasks: A cross-country multiple case study in initial teacher education institutions* [Doctoral dissertation, Università degli Studi di Padova]. Padova Digital University Archive. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/12362/>
- Van den Akker J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. J. H. van den Akker, W. A. J. M. Kuiper, U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Kluwer Academic Publishers.
- Verloop N., Van Driel J. H., Meijer P. C. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Voogt J., Fisser P., Tondeur J., van Braak J. (2016). Using theoretical perspectives in developing an understanding of TPACK. In M. C. Herring, M. J. Koehler, P. Mishra (Eds.), *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators*, 2nd Edition (pp. 33-52). Routledge.
- Voogt J., Fisser P., Pareja Roblin N., Tondeur J., van Braak J. (2012). Technological pedagogical content knowledge - a review of the literature. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 29(2), 109-121. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00487.x>

8.

Il docente e il game designer. Trasformare la didattica universitaria a colpi di gamepad

Mario Giampaolo

Professore associato di didattica ed educazione digitale - Università di Siena

mario.giampaolo@unisi.it

Fabio Viola

Game designer - Fondazione Alghero

f.viola@mobileidea.it

1. Il docente ed il *game designer*. L'università e l'industria creativa

A cosa servono i videogiochi? Fino agli inizi degli anni 2000, la domanda ha generato accesi dibattiti tra studiosi e professionisti delle istituzioni educative e formative. I videogiochi rendono i giocatori più violenti? Desensibilizzano i giocatori al mondo «reale» e alle conseguenze «reali»? Sebbene questi dibattiti siano ancora marginalmente presenti in alcuni ambienti, ricerche scientifiche hanno dimostrato il ruolo che i videogiochi svolgono nel promuovere cambiamento sociale e culturale (Griffiths, 2004).

Posizionandosi in queste traiettoria di studio il contributo parte dalla tesi che le istituzioni educative e formative dovrebbero iniziare a guardare a *Netflix*, *Minecraft* e *Candy Crush* come modelli, e rivali, nella capacità di raggiungere, coinvolgere e trasferire informazioni ai loro pubblici. Come è possibile, ad esempio, che Paola durante le lezioni, esprima una minima parte delle proprie capacità e manifesti scarsa partecipazione mentre ogni sera intercala abilità di pensiero laterale, problem solving e relazioni sociali in sessioni di *World of Warcraft* o contribuendo a voci di *Wikipedi-*

dia? Guardare i cambiamenti in atto tra le “nuove” generazioni attraverso la lente della principale industria del coinvolgimento, i videogiochi, potrà aiutare a capire gli indirizzi futuri e le buone pratiche necessarie per rendere rilevanti e memorabili settori strategici del nostro futuro come l’università.

Secondo Scot Osterweil (2007), *creative director* del Massachusetts *Institute of Technology’s Education Arcade*, ogni progetto didattico dovrebbe includere quelle che lui chiama le “*four freedoms of play*”:

1. *la libertà di fallire*: il game over nei giochi è introdotto come leva di apprendimento portando i giocatori ad imparare progressivamente dai propri sbagli;
2. *la libertà di sperimentare*: i giochi stimolano la libera esplorazione ed il senso di scoperta portando i giocatori a provare differenti strategie e ad accumulare pezzi di informazione;
3. *la libertà di assumere differenti identità*: ogni giocatore porta a cimentarsi con problemi, anche complessi, attraverso differenti prospettive e personaggi;
4. *libertà dello sforzo*: il successo di molti giochi risiede nel bilanciamento tra periodi di intensa attività seguiti da altri di parziale inattività. Il gioco si adatta ai tempi e ai ritmi dei giocatori e non viceversa.

Come è possibile promuovere l’incontro tra principi di progettazione didattica e ludica, tra università e industria creativa? In che modo i docenti universitari possono impiegare le *game-based methodologies* nei loro insegnamenti? Gli autori, un docente universitario esperto di processi di apprendimento e un *game designer* esperto di progettazione di videogames, descrivono nei seguenti paragrafi come le metodologie attive basate sul gioco interagiscono con le teorie dell’apprendimento, le dinamiche e le meccaniche di *gamification* in ambienti reali e virtuali, proponendo infine un modello di progettazione basata sul coinvolgimento del learner.

2. *Game based methodologies*: tra gioco e apprendimento

L'esperto di *gamification* Karl Kapp discute l'implementazione degli elementi di gioco negli ambienti educativi e formativi nel suo libro «*The Gamification of Learning and Instruction*» (2012). Afferma che le metodologie di apprendimento basate sul gioco o *game based methodology* (GBM) propongono ambienti simulati che ricreano situazioni realistiche in cui i giocatori si impegnano in una sfida astratta, definita da regole, interattività e feedback che si traduce in un risultato quantificabile, suscitando spesso una reazione emotiva. Le GBM sono strumenti di formazione efficienti, continua Kapp (2012), perché incorporano elementi come sfide, fantasia, motivazione, metriche di monitoraggio e valutazione (livelli, classifica, punteggio), nonché motivazione e soddisfazione per il raggiungimento degli obiettivi.

Le GBM possono avere un ruolo importante nel promuovere apprendimento attivo e partecipativo in setting che mirano non solo all'acquisizione di nozioni disciplinari ma anche allo sviluppo personale, professionale e di abilità trasversali. Condividono, infatti, prospettive e teorie che sottolineano la natura attiva e partecipativa dell'apprendimento (Fabbri, Giampaolo, 2021; Fabbri, 2019; Fabbri, Romano, 2018; Fabbri, 2017; Fabbri, Melacarne, 2016). Per mettere in luce le relazioni tra metodologie attive e le GBM il contributo propone di seguito tre teorie dell'apprendimento che possono essere riconosciute come framework comune di riferimento.

2.1 *Costruttivismo*

Il costruttivismo propone un'idea di apprendimento come processo attivo piuttosto che come trasmissione passiva di conoscenza (Bruner, 1966). Chi apprende, il learner, costruisce le proprie comprensioni impegnandosi in attività e basandosi su conoscenze ed esperienze passate. Importanti per l'approccio costruttivista sono i costrutti di:

- cognizione situata: le comprensioni dell'individuo sono sviluppate dall'interazione con l'ambiente;
- conflitto cognitivo: il conflitto è stimolo per l'apprendimento e determina l'organizzazione e la natura di ciò che si apprende;
- collaborazione sociale: la conoscenza si evolve attraverso la negoziazione sociale e la validazione della propria comprensione con gli altri learner.

Gli ambienti di apprendimento sviluppati secondo l'approccio costruttivista dovrebbero: (a) supportare gli studenti ad assumersi la responsabilità di cosa e come apprendono; (b) esporre gli studenti a molteplici punti di vista; (c) rendere l'apprendimento autentico e pertinente con le attività nella vita reale; (d) sostenere l'apprendimento sociale; (e) utilizzare diverse modalità di presentazione dei contenuti.

Queste caratteristiche sono particolarmente rilevanti per le GBM. Ad esempio, i giochi di ruolo sia virtuali che in presenza possono offrire l'opportunità di esplorare mondi alternativi coinvolgenti e le simulazioni possono creare contesti autentici per la risoluzione di problemi. La collaborazione, l'apprendimento con gli altri e la condivisione di molteplici prospettive sono elementi comuni alla teoria costruttivista e alle GBM proprio perché prevedono collaborazione o competizione con altri e favoriscono interazione sociale.

2.2 *Apprendimento esperienziale*

Come riportato precedentemente la prospettiva costruttivista propone l'idea che gli studenti apprendono quando agiscono, quando esplorano e sperimentano contesti autentici, costruendo significati condivisi durante un'esperienza. In linea con questa prospettiva, l'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) afferma che chi apprende partecipa ad esperienze concrete che lo conducono ad una riflessione su ciò che ha fatto. L'apprendimento così

generato è utilizzato per informare, modificare e pianificare le prossime attività. L'interazione e il feedback sono elementi cruciali per il ciclo di apprendimento esperienziale e caratterizzano anche le GBM. Queste metodologie hanno la capacità di facilitare un'intera gamma di interazioni. Salen e Zimmerman (2004) descrivono quattro tipologie di interattività che si verificano durante il gioco:

1. interattività cognitiva. Partecipazione psicologica, emotiva e intellettuale al gioco;
2. interattività funzionale. I controlli effettivi che il giocatore utilizza per interagire con il gioco;
3. interattività esplicita. Il giocatore fa delle scelte e risponde agli eventi del gioco;
4. interattività oltre l'oggetto. Si riferisce all'interazione al di fuori della singola esperienza di gioco.

Componente essenziale dell'interazione è il feedback. Oxland (2004) descrive diversi tipi di feedback: visivi, uditivi, di azione (il feedback segue l'azione di un giocatore), cumulativi (il feedback fornisce indicazione sulla progressione del gioco), emotivi, di appagamento (il feedback fornisce una sensazione di successo per aver risolto un enigma) e informativi.

Interattività e feedback sono essenziali per il processo di apprendimento e il fatto che le GBM possano incorporarli nei loro processi li rende utili per favorire l'apprendimento esperienziale.

2.3 Apprendimento basato sui problemi

L'apprendimento basato sui problemi coinvolge piccoli gruppi di studenti che lavorano insieme per affrontare problemi interdisciplinari tipici della vita reale. L'insegnante assume il ruolo di facilitatore, mette a disposizione di studentesse e studenti le risorse di apprendimento ma non fornisce informazioni su come affron-

tare il problema. I ricercatori (Gee, 2005; Dichev, Dicheva, 2017) hanno sottolineato che le GBM hanno la possibilità di creare esperienze per la risoluzione dei problemi della vita reale. Kiili (2005) sostiene che «gli ambienti di apprendimento basati sul gioco offrono problemi da affrontare. In effetti, un gioco in sé è un grosso problema composto da piccoli problemi» (p. 17). Molti tipi di giochi, infatti, propongono ambienti reali o virtuali in cui è necessario confrontarsi con la storia, con i personaggi e con i problemi presentati. In un sondaggio che ha coinvolto 25 educatori esperti nell'utilizzo di GBM, gli intervistati hanno sostenuto che la presentazione di problemi da risolvere è fondamentale per creare un apprendimento intenzionale applicabile ad altri contesti (de Freitas, 2006).

3. La *gamification*

Tra le GBM identificate in letteratura (Giampaolo, 2019) la *Gamification* ha nel tempo suscitato un forte interesse tra gli studiosi grazie al promettente impatto che sembra avere sui processi d'apprendimento. In realtà la valenza scientifica del metodo non è ancora dimostrata empiricamente e molti studi conducono a conclusioni contrastanti. Ciò che, però, gli autori di questo contributo ritengono interessante sono i principi e le caratteristiche di questa metodologia che, se spaccettati e compresi adeguatamente, riescono ad arricchire se non trasformare le pratiche didattiche in aula. Di seguito questa metodologia sarà presentata mediante un esempio che permetterà di descrivere le dinamiche e le meccaniche essenziali per gamificare ambienti di apprendimento reali e virtuali.

Il termine *gamification* o ludicizzazione è stato coniato durante la DICE Conference “*Design Outside The Box*” nel febbraio 2010 da Jesse Shell famoso *game designer* statunitense. Il suo *speech* offre la visione di come il gioco sta assumendo un nuovo significato, lontano da quello classico che offre lo stereotipo di ragazze e ra-

gazzi isolati dal mondo, per entrare a far parte della vita quotidiana di ognuno di noi.

[...] ti alzi al mattino per lavarti i denti, lo spazzolino rileva il movimento ed esclama “ottimo lavoro! hai guadagnato 10 punti!” Oppure può misurare con che frequenza lo utilizzi, “questa settimana hai lavato i denti tutti i giorni, hai ricevuto punti bonus!”. A chi interessa tutto questo? All’azienda che vende lo spazzolino. Più ti lavi i denti, più queste aziende aumenteranno i loro profitti (Shell, 2010).

Secondo Shell (2010), saremo i protagonisti di un grande gioco in cui determinate azioni porteranno al raggiungimento di piccoli obiettivi giornalieri e verranno premiate con dei punteggi o dei bonus personalizzati. Deterding (2012) afferma che il metodo della *gamification* permette di sfruttare meccaniche e dinamiche che rendono avvincenti i giochi per motivare le persone in contesti che sono tradizionalmente lontani dall’essere ritenuti divertenti. Il metodo, implementato durante le attività didattiche, può favorire l’interesse verso gli obiettivi di apprendimento ma anche l’incremento di performance personali o organizzative.

L’introduzione di un gioco come *Road Warrior* in un Corso di Laurea in informatica, ad esempio, simula il contesto in cui un’azienda forma il proprio personale affinché riesca a rispondere ai quesiti dei clienti o a risolvere problematiche tecniche di un determinato software. *Road Warrior* è un videogioco che utilizza la metafora del guerriero della strada. Il sistema permette di implementare in un contesto d’apprendimento le seguenti meccaniche di gioco:

- il feedback. Tiene gli utenti costantemente aggiornati e li rende consapevoli dei progressi o dei fallimenti;
- le barre di progresso. Creano la sensazione di ottenere qualcosa man mano che si eseguono diverse azioni. Inoltre la cronologia delle azioni dell’utente, può agevolare il lavoro futuro;

- le sfide. Sono compiti impegnativi che guidano gli utenti fornendo missioni e premiandoli. Danno agli utenti la sensazione di lavorare verso un obiettivo e supportano la strutturazione dei compiti o delle attività;
- i sistemi di punti. Premiano gli utenti in seguito al completamento di azioni. Motivano gli utenti per la loro natura cumulativa e li spingono a rimanere attivi;
- i badges (distintivi). Sono premi opzionali il cui adempimento è al di fuori delle attività principali;
- le classifiche. Sono utilizzate per tracciare e visualizzare i progressi dell'azione. Motivano gli utenti per due ragioni: rendono visibile la propria performance personale dimostrando ad altri le proprie capacità; promuovono la competizione tra i partecipanti, se tempestivamente aggiornate;
- i livelli. Definiscono obiettivi e supportano i progressi di apprendimento, ad esempio, aumentando gradualmente la difficoltà ogni volta che si raggiunge un nuovo livello.

L'esempio discusso permette di presentare anche le dinamiche di gioco che caratterizzano il metodo della *gamification* per la formazione:

- gli obiettivi e i risultati da raggiungere, chiari e definiti incoraggiano gli studenti a realizzare performance avanzate e li soddisfano. Gli obiettivi sono pensati come sfide;
- la competizione può influenzare positivamente la motivazione ed è promossa in particolare dalla meccanica delle classifiche;
- la reputazione agli occhi degli altri è così importante da incentivare l'impegno nel raggiungimento degli obiettivi e dei risultati;
- l'autoespressione nasce dal desiderio di esprimere autonomia, identità e di contrassegnare la propria personalità come unica.

In questo paragrafo sono state brevemente presentate, con l'esempio del gioco Road Warrior, le meccaniche e le dinamiche

che caratterizzano il metodo della *gamification*. Ad un livello ancora più intrinseco, però, le esperienze di gamification e tutte quelle condotte con metodologie di apprendimento basate sul gioco si fondano su un ulteriore principio importantissimo approfondito nel seguente paragrafo: il coinvolgimento.

4. Il coinvolgimento al centro dei processi di progettazione didattica

Partendo dai loro studi sul gioco e su come questo crea coinvolgimento Viola e Cassone (2019) propongono il modello MOAR (fig. 1) quale framework per progettare esperienze che facilitano apprendimento. Di seguito si riportano le fasi:

- **Motivazione.** Affinché una persona decida di iniziare un'attività, è fondamentale che vi sia una molla alla base, una componente di motivazione o interesse. Può trattarsi di una semplice curiosità, come quella verso un nuovo prodotto che viene reclamizzato alla tv, o un interesse verso qualcosa che si inizia a conoscere, come quello di un ragazzo verso una disciplina o una professione. Interesse e motivazione concorrono su piani diversi a rinforzare il coinvolgimento. Una persona interessata cerca di approfondire il proprio livello di conoscenza, studia perché quello che imparerà sarà il suo principale premio. Ne diventa coinvolto. Si può essere altrettanto coinvolti perché alla base vi è una motivazione, come quella di prendere un trenta e accedere a una borsa di studio. La motivazione, che va intesa come un rinforzo alle nostre azioni, può provenire da noi stessi e dai nostri desideri più profondi (in questo caso è detta intrinseca), come il desiderio di scoprire un luogo nuovo o di diventare esperti in un'attività. Oppure può derivare dalle necessità di altri (amici, superiori, società), che tendiamo ad introiettare in varie forme (e in questo caso è detta motivazione estrinseca), come compiere degli straordinari a lavoro, o accompagnare qualcuno al cinema.

- **Occasione.** Per quanto una persona possa essere motivata, ciò può valere a nulla se non vi sono le condizioni adatte per poter eseguire l'attività desiderata al meglio. Pensiamo a un ragazzo che sogna di giocare ad uno sport che non viene praticato nella sua città, o al desiderio delle persone di viaggiare in paesi esotici, troppo costosi da potersi permettere. In maniera non troppo differente, deve esserci equilibrio tra ciò che una persona vuole o deve fare e ciò che è in grado di fare in quel momento. Spesso, al contrario capita che la situazione in cui siamo inseriti non sia perfettamente adatta alle nostre attuali capacità: un calciatore non potrà mai migliorare se continua a giocare in ambienti troppo inferiori alla sua preparazione, così come un qualsiasi impiegato perderà tutta la passione per il suo lavoro se messo di fronte a mansioni che non gli spettano e per le quali non è stato preparato. Non a caso, una delle componenti che producono lo stato di *flow* descritto da Csikszentmihaly (1990) è l'equilibrio tra difficoltà percepita e capacità della persona. Se sbilanciato verso uno dei due, esso provoca frustrazione in un caso, noia e abbandono nell'altro.
- **Azione.** La terza fase del ciclo consiste nell'azione o nella serie di azioni che vogliamo compiere, interagendo con la situazione e le sue richieste. E' importante riflettere sulla struttura delle mansioni da compiere, sull'insieme degli obiettivi disponibili, sullo spazio di azione concesso alle persone. Ciò che rende i videogiochi così coinvolgenti non è solo il fatto di essere intrinsecamente divertenti, ma anche di essere stati progettati per garantire il migliore percorso possibile per i giocatori, la sfida più soddisfacente e l'esperienza più gratificante. È attraverso la ripetizione costante di una serie di azioni che noi esseri umani apprendiamo in maniera efficace: attraverso uno sforzo o una sfida, anche in caso di fallimento (se non principalmente), impariamo e siamo più pronti per la sfida successiva. Un insieme ben strutturato di mansioni (*task*) ci permette di perfezionarci, di migliorare progressivamente o di colmare eventuali lacune, fino a raggiungere la perfezione. È la ripeti-

zione costante e modulata delle azioni che, se inserite in un ciclo di engagement, fa sì che esse possano trasformarsi in habits (abitudini, comportamenti acquisiti), con tempi e ritmi variabili a seconda dell'azione, della complessità del ciclo e del numero e frequenza delle ripetizioni.

- **Risposta.** Come esseri umani siamo abituati all'idea che ad ogni nostra azione corrisponda una reazione nel mondo, anche se piccola. Salutiamo qualcuno e ci aspettiamo di essere ricambiati, solleviamo dei pacchi preparandoci a sentire il loro peso, compiamo una buona azione e speriamo che qualcuno ci ringrazi per questo. La risposta è composta innanzitutto da un feedback immediato, ovvero il segno che la nostra azione si è compiuta. Ci innervosiamo quando, pur schiacciando i tasti virtuali del cellulare, nulla accade; o restiamo stupiti quando perdiamo la sensibilità a una mano o una gamba che si è addormentata. In maniera simile, siamo seccati quando mandiamo delle email e non riceviamo neanche un "ok" di risposta. Il feedback è il primo livello di risposta, immediata e praticamente automatica. Ma oltre ad esso sta il vero motivo per cui compiamo delle azioni, ovvero le varie forme di ricompensa e soddisfazione, sia fisica che psicologica, che desideravamo. Che si tratti di premi in denaro, di un ringraziamento in pubblico, o anche solo del senso di soddisfazione personale per quello che abbiamo appena fatto, è fondamentale che la risposta chiuda il ciclo di coinvolgimento, ma ancor più che le emozioni che essa produce possano trasformarsi in ulteriori motivazioni e far partire un ciclo ulteriore. Uno studente che ha preso un buon voto sarà incoraggiato a studiare di più, un impiegato cui è stato riconosciuto lo sforzo sarà probabilmente più coinvolto nell'azienda per cui lavora, e così via. La pressione sociale è un elemento fondamentale per generare una risposta adeguata e produrre le emozioni che rendono significativo un ciclo. Al contrario, la mancanza di un giusto feedback, di una ricompensa virtuale o reale adeguata e di processi che scatenino un'emozione abbastanza forte può essere

un enorme disincentivo alla realizzazione di un ciclo ulteriore. Immaginate di passare ore e ore a cucinare un piatto nuovo, per poi scoprire che nessuno dei vostri cari ha voglia di assaggiarlo!

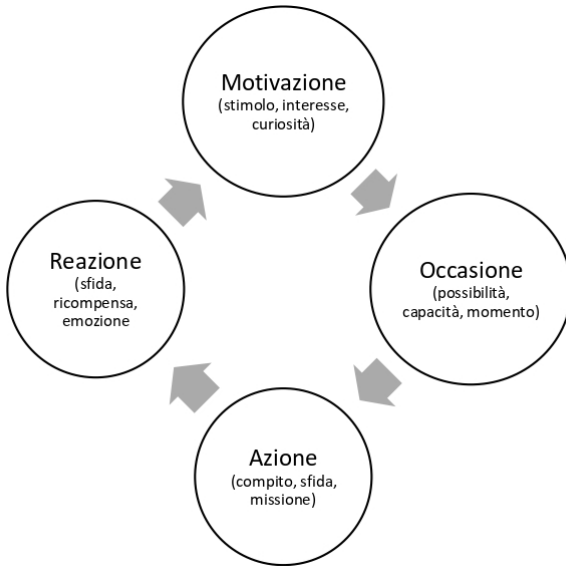


Figura 1 - Schema Moar del coinvolgimento

In conclusione, lo schema MOAR permette di progettare esperienze d'apprendimento ottimali basate sul gioco in cui l'attività è vissuta come gioiosa, aiuta a trovare un significato in ciò che si sta facendo o imparando, implica lo sviluppo di un pensiero attivo, impegnato, consapevole e iterativo che vede come componente essenziale l'interazione sociale. Si prospetta quindi come modello implementabile nella didattica universitaria per la progettazione di attività didattiche game-based che coinvolgano studentesse e studenti a partecipare attivamente alla costruzione dei propri apprendimenti.

Bibliografia

- Bruner J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper.
- de Freitas S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-58.
- Deterding S. (2012). Gamification: designing for motivation, *Interactions*, 19(4), 14-17.
- Dichev C., Dicheva D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International journal of educational technology in higher education*, 14(1), 9.
- Fabbri L. (2017). L'agire riflessivo. In P. C. Rivoltella, F. Bochicchio (eds.), *L'agire organizzativo* (pp. 147-162). Brescia: Morcelliana.
- Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, I, 7-18.
- Fabbri L., Giampaolo M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, 9, 5-20.
- Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In M. Fedeli, V. Grion, D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 319-339). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo: casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Gee J. P. (2005). Learning by design: Good video games as learning machines. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 5-16.
- Giampaolo M. (2019). Game based methodologies. Apprendimento attivo per lo sviluppo professionale. *Educational Reflective Practices*, 2, 3-20.
- Griffiths M. (2004). Can Videogames be Good for Your Health? *Journal of Health Psychology*, 9(3), 339-344.
- Kapp K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons.

- Kiili K. (2005). Digital game-based learning: towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, 8, 13-24.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Osterweil S. (2007). The Four Freedoms of Play. Retrieved February 23, 2016 from <https://www.youtube.com/watch?v=feRw29g5yWA>
- Oxland K. (2004). *Gameplay and Design*. Harlow: Addison-Wesley.
- Salen K., Zimmerman E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Boston: MIT Press.
- Schell J. (2010). speaks at DICE 2010 Las Vegas «*Beyond Facebook*». Recuperato da <https://www.realtimetranscription.com/showcase/-DICE2010/JesseSchell/index.php>
- Viola F., Cassone V. I. (2017). *L'arte del coinvolgimento. Emozioni e stimoli per cambiare il mondo*. Milano: Hoepli.

9.

*Students as visual thinkers**. Didattica e apprendimento image-based in *Higher Education*

Laura Occhini

Ricercatrice – Università degli studi di Siena – laura.occhini@unisi.it

Nicolina Bosco

Ricercatrice – Università degli studi di Siena – nicolina.bosco@unisi.it

1. *Visual Methods in Higher Education*

L'uso dei *visual methods* e degli artefatti iconici nella ricerca empirica è stato ampiamente dibattuto in letteratura (Walkington *et al.*, 2011; Watt, Wakefiel, 2017), ma appare ancora poco approfondito il ruolo che questi possono assumere all'interno della didattica universitaria. Questo contributo si propone di descrivere l'uso degli artefatti iconici nel processo di insegnamento-apprendimento che si concretizza nei contesti accademici, a partire dalla descrizione delle esperienze didattiche *image-based* realizzate all'interno di corsi universitari (Occhini, Bosco, Romano, 2021^b). La riflessione interdisciplinare condivisa dalle Autrici, ricercatrici *senior* e *junior* dell'Università di Siena, ha a che fare con i cambiamenti che caratterizzano i contesti di vita, di lavoro ed educativi. Tali trasformazioni richiedono alle Università l'individuazione

* Il contributo è frutto degli scambi e delle riflessioni congiunte delle Autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica si specifica che Nicolina Bosco è Autrice dei § 1 e 2, Laura Occhini è Autrice dei § 3 e 4.

e la messa in atto di pratiche didattiche che siano in grado di supportare la formazione di futuri professionisti capaci di adattarsi, anche in maniera creativa, alle continue richieste che provengono dalla realtà che ci circonda. Le metodologie *image-based* sembrano rispondere a tale necessità formativa ed educativa poiché rendono l'apprendimento partecipato, a partire dal coinvolgimento attivo dei *learners*, che si interrogano e interrogano su concetti sfidanti, riflettendo criticamente sui contenuti e i materiali forniti in aula (Mezirow, 1991, 2004; Fabbri, Giampaolo, Romano, 2018; Bosco, 2020; Occhini, Bosco, Romano, 2021*). Ma come applicare le metodologie *image-based* in Università? Come supportare processi di apprendimento trasformativo che tengano conto dell'uso degli artefatti iconici in aula? Questo lavoro prova ad andare verso questa direzione e declina in maniera pratico-operativa la loro potenziale applicazione nella didattica universitaria.

Gli artefatti iconici vengono ampiamente utilizzati nella vita quotidiana. Nel lavoro del 2016, Deloitte affermava che la loro diffusione era pari a 3,5 milioni di foto al minuto, dato che appare oggi notevolmente in aumento anche in relazione all'utilizzo di dispositivi tecnologici che permettono la condivisione visuale della propria quotidianità (Bosco, 2020). Le immagini invadono la nostra vita e ciò porta a riflettere sulle strategie didattiche che tengano conto dell'uso di tali dispositivi nelle strategie di apprendimento degli studenti e delle studentesse che frequentano oggi le aule universitarie, e che possono essere definiti *visual thinker* (Watt, Wakefiel, 2017). L'esigenza formativo-educativa degli studenti, in particolare di quelli delle Classi di Laurea triennale, è quella di apprendere come unire e trasferire gli aspetti di tipo teorico alle abilità di tipo pratico che vengono richieste dal mondo del lavoro (Willison, O'Regan, 2007). Le metodologie *image-based*, muovendosi verso tale direzione, possono favorire una più profonda comprensione dei materiali di studio e allo stesso tempo dotare gli studenti di un *kit* di strumenti che possano essere applicati nei futuri contesti di lavoro (Walkington et al., 2011). L'interesse scientifico verso tale famiglia di metodologie è legato

infatti al potenziale intreccio tra il *teaching creatively*, ossia l'uso di pratiche di insegnamento creative che possono promuovere lo sviluppo del pensiero critico e creativo della popolazione studentesca (Jeffrey, Craft, 2004; Rivoltella, 2019), unito all'uso dei *visual methods*, che possono rendere l'apprendimento più concreto, visivo e reale. La riflessione che si muove in aula è così basata sull'esperienza, che diventa campo di azione entro il quale costruire e negoziare nuove prospettive di significato in un processo di apprendimento che è di tipo individuale e grupale (Tisdell, 2012; Occhini, Bosco, Romano, 2021^a). Le foto possono facilitare tale processo e rappresentare visivamente una più profonda comprensione di quanto viene discusso in aula, a partire dal modo in cui essa viene prodotta e dal modo in cui racconta un aspetto teorico da apprendere (Pink, 2003). In tale scenario si inseriscono le esperienze – descritte nei paragrafi successivi – del *Digital storytelling* e del *Photovoice*, che potremmo definire «[...] *come una pratica volta a produrre conoscenza*» (Wang, Burris 1997, p. 369).

2. *Teaching and learning through images in Higher Education.* L'esempio del *Photovoice*

Bagley e Cancienne (2002) suggeriscono che i metodi visivi e il conseguente uso delle foto nella didattica, e in questo caso nella didattica universitaria, può ridurre il divario tra l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca. Il *photovoice* in particolare «[...] *permette ai partecipanti di condividere le proprie storie attraverso le foto e ciò implica la selezione delle immagini che riflettono e spiegano più accuratamente i problemi, le teorie e i temi che emergono*» (Schell, 2009, p. 340). La peculiarità del metodo basato sul *photovoice* è legata alla componente partecipativa dei *learners* e all'uso della fotografia, capace di documentare quindi il processo di apprendimento di un dato aspetto teorico (Wang, Cash, Powers, 2000), favorendo così la comprensione sul modo attraverso il quale quanto viene appreso in aula prenda forma nella vita quotidiana.

Il processo del laboratorio didattico che viene qui descritto (Bosco, 2020) ha visto coinvolti 60 studenti e studentesse del primo anno di Scienze dell'Educatione e della Formazione. L'insegnamento nel quale è stato implementato il laboratorio è centrato sui sistemi di pratiche dei futuri educatori, sulle dimensioni valoriali e sul sistema di giustizia sociale con cui gli educatori hanno a che fare quotidianamente. Il laboratorio è stato presentato il primo giorno del corso e gli studenti e le studentesse hanno preso parte a tale esperienza laboratoriale con l'obiettivo di acquisire conoscenze e competenze legate al tema specifico e all'uso di tale metodologia. Il laboratorio è stato strutturato in tre incontri durante i quali è stato possibile analizzare tre unità di apprendimento relative alle seguenti unità di analisi:

- *descrittivo-contenutistica*, volta a favorire l'apprendimento teorico dell'argomento connesso alla disciplina;
- *situazionale*, volta a definire gli elementi che provengono dal contesto sociale, di vita e organizzativo;
- *delle azioni da mettere in atto*, che richiede una comprensione teorico-pratica delle precedenti.

Ciascuna unità ha corrisposto a un nucleo di analisi specifico e durante ciascun incontro gli studenti hanno selezionato, organizzato e integrato il materiale visivo presentato in aula. Il processo è stato attivato a partire dall'esplicitazione delle norme etiche del *photovoice*. Pertanto, facendo riferimento alle indicazioni riportate nel lavoro di Wang e Redwood-Jones (2001), gli studenti sono stati formati:

- all'uso della fotocamera e dello *smartphone* come dispositivo attraverso il quale "catturare" le proprie idee e rappresentazioni;
- alla necessità di tutelare le persone che vivono condizioni di fragilità;
- alla necessità di ottenere in maniera prioritaria il consenso

- scritto e firmato e il permesso ad essere ripresi da parte di coloro che vengono coinvolti nella propria foto;
- agli eventuali problemi di natura etica che possono emergere;
 - alla responsabilità individuale e sociale di chi usa la fotocamera o qualsiasi altro dispositivo per riprendere le immagini (Bosco, 2020).

Il modello operativo-procedurale che ha caratterizzato l'intero laboratorio didattico *image-based* ha seguito un processo circolare, rappresentato in 11 step, ciascuno strettamente correlato all'altro, volti a concettualizzare il problema didattico da affrontare (step 1) e, in ultimo, a definire e codificare i temi emersi e gli aspetti teorici presi in esame (step 11). Tale modello, ispirato al lavoro di Goodhart (Goodhart et al., 2006), viene rappresentato nella Figura 1.

La partecipazione al *photovoice* ha facilitato l'acquisizione di abilità tecniche e comunicative associate alle modalità attraverso le quali è possibile rappresentare e trasmettere gli apprendimenti acquisiti, a partire dall'analisi riflessivo-critica delle foto e dei significati da esse veicolati.

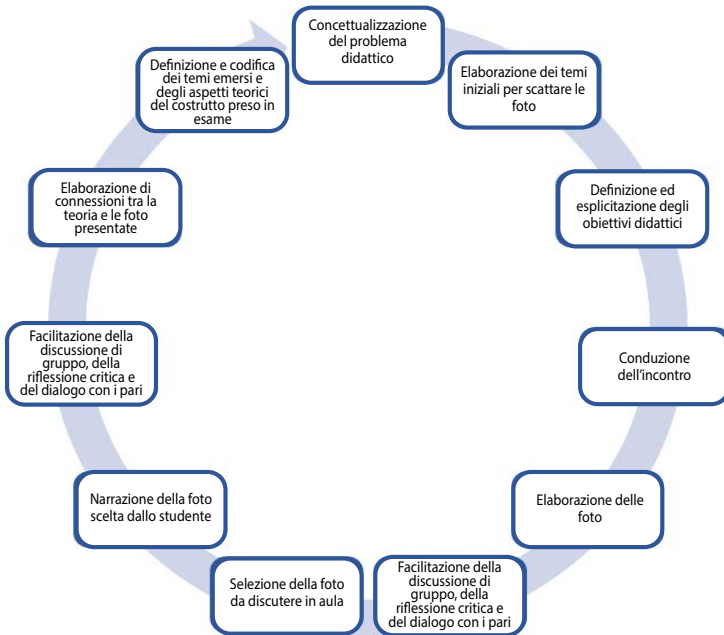


Figura 1
Modello operativo-procedurale legato all'utilizzo del photovoice
come metodo di insegnamento visivo

3. *Visual Methods* e identità narrativa

L'identità narrativa è un concetto interpersonale dinamico e multicomponenziale: rappresenta la storia che raccoglie le tracce di vita di una persona e attraverso cui, questa, può raccontare chi è, come crede di essere diventata ciò che è ma, anche, ciò che ha intenzione di diventare e qual è stato il percorso esistenziale che ha dato luogo ai cambiamenti che ha subito o che ha perseguito consapevolmente (Peretti Griva, Poggi, 2014). Combinando insieme gli eventi del passato – selezionati dalla memoria episodica/di-chiarativa – con un futuro anticipato e con le aspettative di tra-

sformazione del sé, l'identità narrativa fornisce alle persone un senso di continuità, di coerenza temporale, di appartenenza e di progettualità personale, professionale e di aspettative di realizzazione delle proprie attitudini (McKee, Squire, 1993).

Ogni volta che tentiamo di definire noi stessi, tendiamo a restituire i resoconti della loro esistenza organizzandoli intorno ad alcuni eventi significativi (*Building Blocks of Life*) che si basano su immagini mnemonicamente ed emotivamente vivide, chiaramente circoscrivibili temporalmente: scorci della trama familiare, successi, traumi, esperienze determinanti (*Key Experiences*), personaggi chiave estrapolati da temi culturali predominanti nel momento storico in cui vengono elaborati o anche eventi collettivi che segnano storicamente passaggi epocali e generazionali (Howe, Strauss, 1993). La nostra identità narrativa è, quindi, ciò che ricordiamo di noi stessi rispetto alla realtà che abbiamo vissuto, ciò che rivestiamo di significato emotivo e come lo riformuliamo per raccontarci agli altri (McLean *et al.*, 2020). È quel percorso che, a partire dalle esperienze della prima infanzia, ci accompagna nelle varie tappe dell'esistenza e nei diversi ruoli che assumiamo nei differenti gruppi dei quali entriamo a far parte. Ciò vale tanto per la narrazione autobiografica scritta quanto per le tracce verbali e/o iconografiche (Singer, 2004; Singer, Bluck, 2001; McAdams, McLean, 2013; Kim, Li, 2021; Occhini, 2021).

Attraverso l'espressione narrativa, gli individui danno spessore affettivo a eventi della vita difficili, felici, complessi, fonte di cambiamenti sostanziali, frutto di profonde riflessioni o psicologicamente disorientanti (*Triggering Events*) e li inglobano nella loro identità: la "storia narrata" diventa riflesso identitario attraverso il percorso cognitivo di interiorizzazione dei significati. Lo sviluppo dell'identità, attraverso la narrazione, include quindi la costruzione di un senso di continuità personale, di coerenza tra passato, presente e futuro sé, così come di stabilità tra il sé e i modelli sociali e culturali di riferimento (Tisdell, 2012; Andersen, Tisdell, 2016; Syed, McLean 2016; Morash *et al.*, 2020).

Partendo quindi da alcuni temi principali dell'insegnamento

di Psicologia dello Sviluppo (sé, costruzione del sé, memoria autobiografica e narrazione di sé), alcune studentesse e alcuni studenti del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Siena, hanno partecipato al laboratorio didattico integrativo al corso (a.a. 2019-2020), affrontando il tema della memoria autobiografica nell'infanzia (Bauer, Larkina, 2019; Ross et al., 2020), dei correlati cognitivi ed emotivi coinvolti nella costruzione delle tracce mnestiche (Valentino *et al.*, 2018; Bertolino, Pagano, 2019) e, in specifico, del ruolo che la narrazione autobiografica ha nella strutturazione dell'identità e della consapevolezza identitaria (McLean et al., 2020). La richiesta di produrre un *digital storytelling*, come attività laboratoriale, ci è sembrato, in quest'ottica, la soluzione più stimolante in quanto i diversi canali semiotici utilizzati in questa metodologia forniscono diversi tipi di informazioni (cognitive, emotive, culturali, sociali) che vengono fattivamente integrati nel prodotto per costruire un significato narrativo organico ma anche – e soprattutto – identitario (Alonso et al., 2013; Occhini, Bosco, Romano, 2021^a). È poi, a nostro parere, lo strumento che, meglio di altri, si adatta allo stile interpretativo e narrativo della Generazione Z a cui appartengono gli studenti coinvolti e che, in quanto “veri nativi digitali” trovano in alcune forme di comunicazione creativa digitale la loro naturale modalità di espressione (Introini, Pasqualini, 2018; Guarnacca, 2019; Occhini e Giampaolo, 2021).

4. Teaching and learning through images in Higher Education. L'esempio del Videotelling

Il gruppo di studenti che ha partecipato al Laboratorio è composto da 138 studentesse/studenti del primo/secondo anno di corso. La maggioranza delle partecipanti appartiene al genere femminile (131 femmine e 7 maschi) con una percentuale che vede predominare quest'ultimo con il 95% delle presenze. L'85% dei parte-

cipanti proviene dalla Toscana (con netta predominanza di aretini e senesi) mentre il restante 15% vive in zone diverse dell'Italia con una prevalenza delle regioni del sud Italia. L'età media del campione è di 20,7 anni (min 18-max 45). Il campione può considerarsi pienamente rappresentativo della tipologia di comunità universitaria del dipartimento (Occhini, 2018).

Il modello operativo-procedurale che ha caratterizzato l'esperienza didattica *image-based* ha seguito un modello per step con tempistica predefinita e negoziata in aula. Tale processo è visualizzato graficamente nella Figura 1.

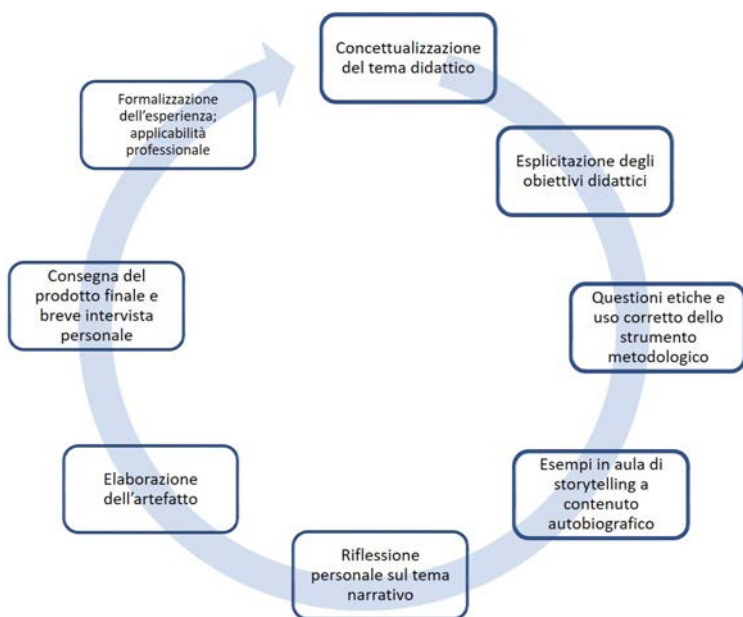


Figura 2
Modello operativo-procedurale legato all'utilizzo del Digital Storytelling

Fatto salvo il tema didattico centrale (§ 3), l'alfabetizzazione all'uso di strumenti tecnologici, e la consapevolezza dovuta al ri-

spetto delle norme etiche e comportamentali (§ 2), è stato definito l'obiettivo didattico principale (apprendimento di un metodo che faciliti e favorisca la costruzione della memoria autobiografica nei contesti educativi). Gli studenti, poi, hanno visionato alcuni storytelling a contenuto autobiografico tratti dal web per prendere confidenza con la pratica proposta. I più esperti fra loro, nell'uso degli strumenti audiovisivi, hanno fornito ai colleghi le indicazioni pratiche per l'utilizzo dei programmi facilmente reperibili e di uso accessibile e intuitivo.

È stato poi concesso un periodo di riflessione di due settimane per permettere agli studenti di individuare un elemento (episodio, persona, fase, tema) del proprio percorso esistenziale; quello da loro ritenuto fondamentale per descrivere la propria identità o la propria caratterizzazione identitaria. In nessun momento dell'esperienza sono state avanzate ipotesi su temi esistenziali che potessero condizionare la libera scelta della persona coinvolta.

Ogni *learner* ha costruito il proprio storytelling con gli strumenti a sua disposizione attraverso supporti visivi, vocali, musicali e iconografici. Il tempo massimo dell'elaborato finale non doveva superare i 3 minuti. Per la consegna del lavoro è stato concesso un mese. Al momento della consegna dell'artefatto è stata firmata la liberatoria per autorizzare l'uso del materiale ai fini della valutazione e degli scopi di ricerca ed è stata realizzata una breve intervista all'autore di ogni storytelling con lo scopo di rilevare:

- il vissuto emotivo dominante;
- la riflessione sull'utilità del processo individuativo compiuto per lo svolgimento del compito;
- la riflessione sull'utilità dello strumento dal punto di vista della futura professione di educatore: come utilizzarlo con bambini, adulti, caregiver, persone fragili, come – e a quali condizioni – ha sostenuto processi di costruzione dell'identità narrativa e professionale (Chen, Chuang, 2021; Fabbri, Giampaolo, 2021).

Fondamentale, per consolidare gli apprendimenti e la formalizzazione del metodo, la restituzione dell'esperienza e il trasferimento di questi sulle possibilità di applicazione in ambito professionale educativo e formativo (Fabbri, Romano, 2017; Occhini, Bosco, Romano, 2021^b).

Infine una nota relativa ai 138 artefatti, la cui visione ha evidenziato una quantità di contenuti e di dati che, ci è sembrato, potessero costituire l'impalcatura per una ricerca qualitativa in un'ottica interdisciplinare, che integrasse il piano della metodologia didattica con l'analisi del contenuto tematico e restituisse una proposta di dispositivo formativo riflessivo particolarmente significativo e stimolante (Occhini, Bosco, Romano, 2021a).

Bibliografia

- Alonso I., Molina S., Porto Requejo M.D. (2013). Multimodal digital storytelling: Integrating information, emotion and social cognition. *Review of Cognitive Linguistics*, 11(2), 369-387, doi: 10.1075/rcl-11.2.10alo.
- Andersen I., Tisdell E.J. (2016). Ghost and the Machine: Bringing Untold Personal Spiritual and Cultural Experiences to Life through the Medium of Digital Storytelling. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2016/papers/2> (ultimo accesso, settembre 2021).
- Bagley C., Cancienne M. B. (2002). *Dancing the data*. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Bauer P.J., Larkina M. (2019). Predictors of age-related and individual variability in autobiographical memory in childhood. *Memory*, 27(1), 63-78, doi: 10.1080/09658211.2017.1381267.
- Beltrán Flandoli A.M., Maldonado J.C., Rivera D. (2020). Storytelling para potenciar la creatividad en el aula universitaria. *Universidad-Verdad*, 77, 32-43. doi: 10.33324/uv.vi77.310.
- Bertolini C., Pagano A. (2019). Il digital storytelling nell'educazione prescolare: quali suggerimenti didattici vengono dall'analisi delle pratiche a scuola? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 21, 275-290.

- Bosco N. (2020). *Immagini e apprendimento. Le metodologie image-based nella formazione dei futuri educatori*. Milano: FrancoAngeli.
- Chen H.L., Chuang Y.C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(1), 265-274, doi: 10.1111/jcal.1-2487.
- Deloitte (2016a). *3.5 Million Photos Shared Every Minute in 2016*. Accessed June 2020. <https://www2.deloitte.com/uk/en/pages/press-releases/articles/3-point-5-million-photos-shared-every-minute.html>.
- Fabrizi L., Giampaolo M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, 9, 5-20.
- Fabrizi L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fabrizi L., Giampaolo M., Romano A. (2018). In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re*, 18(3).
- Felitti V.J. (2017). Future Applications of the Adverse Childhood Experiences Research. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 10, 205-206.
- Ferranti C., Petrucco C. (2021). Activity Theory e Digital Storytelling come strumenti per lo sviluppo di competenze professionali in ambito accademico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 26, 118-128.
- Goodhart F. W., Hsu J., Baek J. H., Coleman A. L., Maresca F. M., Miller M. B. (2006). A view through a different lens: Photovoice as a tool for student advocacy. *Journal of American College Health*, 55(1), 53-56.
- Guarnaccia E. (2019). *Generazione Z: Fotografia statistica e fenomenologica di una generazione ipertecnologica e iperconnessa*. KDK, Amazon.
- Howe N., Strauss W. (1993). *13th Gen: Abort, Retry, Ignore, Fail*. New York: Vintage.
- Introini F., Pasqualini C. (2018). Generazione Z, i 'veri' Nativi digitali. In P. Bignardi, E. Marta, S. Alfieri (eds.), *Generazione Z. Guardare il mondo con fiducia e speranza* (pp. 81-108). Milano: Vita e Pensiero.
- Jeffrey B., Craft A. (2004). Teaching creatively and teaching for creati-

- vity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87.
- Kim D., Li M. (2021). Digital storytelling: facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61, doi: 10.1007/s40692-020-00170-9.
- McAdams D.P., McLean K.C. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 233-238, doi: 10.1177/0963721413475622.
- McKee R.D., Squire L.R. (1993). On the development of declarative memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 19(2), 397-404. doi: 10.1037/0278-7393.19.2.397.
- McLean K.C., Syed M., Pasupathi M., Adler J.M., Dunlop W.L., Drustrup D., Fivush R., Graci M.E., Lilgendahl J.P., Lodi-Smith J., McAdams D.P., McCoy T.P. (2020). The empirical structure of narrative identity: The initial Big Three. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(4), 920-944, doi: 10.1037/pspp0000247.
- Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina (2003).
- Mezirow J. (2004). Una teoria critica dell'apprendimento autodiretto. In G.P. Quaglino (ed.), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morash M., Stone R., Hoskins K., Kashy D.A., Cobbina J.E. (2020). Narrative Identity Development and Desistance from Illegal Behaviour among Substance-Using Female Offenders: Implications for Narrative Therapy and Creating Opportunity. *Sex Roles*, 83, 64-84, doi: 10.1007/s11199-019-01090-4.
- Occhini L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 75-98, doi: 10.7358/ecps-2018-018-occh.
- Occhini L. (2021). 1980-1999: il diario infantile e adolescenziale fra memoria e narrazione. In M. Lucenti (ed.), *Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire* (pp. 51-62). Genova: Genova University Press.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (2021^a). Promoting creativity and narrative identity's expression through digital storytelling. An exploratory study. *Scuola democratica* (vol. 3), 405-415.
- Occhini L., Bosco N., Romano A. (2021^b) Digital Storytelling. Appren-

- dere dall'esperienza per costruire identità professionali narrative. *Studium Educationis*, 22(2), 28-38, doi: 10.7346/SE-022021-03.
- Occhini L., Giampaolo M. (2021). Chi sono gli Zreaders? I comportamenti di lettura di una "generazione" tra cartaceo e digitale. *Nuova Secondaria*, 4(dicembre 2021), 265-281.
- Pink S. (2003). *Visual research, encyclopaedia of social science research methods*. London: Sage Publications.
- Peretti Griva P., Poggi M. (2014). Storytelling. In G.P. Quaglinò (ed.), *Formazione. I metodi* (pp. 815-842). Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media Education. Idea, metodo, ricerca*. Brescia: Scholé-Morcelliana.
- Ross J., Hutchison J., Cunningham S.J. (2020). The Me in Memory: The Role of the Self in Autobiographical Memory Development. *Child Development*, 91, e299-e314, doi: 10.1111/cdev.13211.
- Schell K., Ferguson A., Hamoline R., Shea J., Thomas-Maclean R. (2009). Photovoice as a Teaching Tool: Learning by Doing with Visual Methods. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(3), 340-352.
- Singer J.A. (2004). Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72(3), 437-459, doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00268.x.
- Singer J.A., Bluck S. (2001). New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 5(2), 91-99, doi: 10.1037/1089-2680.5.2.91.
- Syed M., McLean K.C. (2016). Understanding identity integration: Theoretical, methodological, and applied issues. *Journal of Adolescence*, 47, 109-118. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.09.005.
- Tisdell E., Carrow-Boyd G.C., Selvaraj S., Heiseman J. (2012). The Role of Digital Storytelling (about Spirituality and Cultural Identity) in Instrumental, Communicative, and Emancipatory Learning. *Adult Education Research Conference*, <https://newprairiepress.org/aerc/2012/papers/48>, (ultimo accesso, settembre 2021).
- Valentino K., McDonnell C.G., Comas M., Nuttall A.K. (2018). Preschoolers' autobiographical memory specificity relates to their emotional adjustment. *Journal of Cognition and Development*, 19(1), 47-64, doi: 10.1080/15248372.2017.1418745.
- Walkington H., Griffin A. L., Keys-Mathews L., Metoyer S. K., Miller

- W. E., Baker R., France D. (2011). Embedding research-based learning early in the undergraduate geography curriculum. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(3), 315-330.
- Wang C., Burris M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health education & behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang C. C., Cash J. L., Powers L. S. (2000). Who knows the streets as well as the homeless? Promoting personal and community action through photovoice. *Health promotion practice*, 1(1), 81-89.
- Wang C.C., Redwood-Jones Y.A. (2001). Photovoice Ethics: Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572. doi: 10.1177/109019810102800504
- Watt S., Wakefield C. (2017). *Teaching visual methods in the Social Sciences*. London and New York: Routledge.
- Willison J., O'Regan K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development*, 26(4), 393-409.

10.

L'educazione Interprofessionale: apprendere insieme per lavorare insieme

Antonella Lotti

Professore Associato – Università di Modena e Reggio Emilia – antonella.lotti@unimore.it

1. L'educazione Interprofessionale: definizione

L'educazione Interprofessionale, dall'inglese *Interprofessional Education* (IPE), è un approccio formativo che va oltre la didattica disciplinare e multidisciplinare, e favorisce la formazione di futuri professionisti, con una forte identità professionale, che sanno collaborare con altri professionisti per risolvere problemi complessi nell'interesse di pazienti o clienti.

Tramite l'IPE gli studenti si preparano a una pratica interprofessionale, scoprendo le proprie competenze professionali, quelle degli altri professionisti e quelle comuni o trasversali.

Questo approccio è stato fortemente voluto dall'Organizzazione Mondiale della Sanità negli Anni Settanta, ed è stato applicato per la prima volta nell'Università di Linköping in Svezia, dove gli studenti di sei corsi di laurea hanno appreso insieme, in piccoli gruppi interprofessionali, per le prime dieci settimane di corso e, successivamente in moduli dedicati sia in aula, sia in tirocinio. Dagli anni Novanta in poi l'IPE si è diffusa in tutto il mondo offrendo esperienze e sperimentazioni interessanti, che hanno travalicato il mondo medico e sanitario, diventando un principio ispiratore di numerose progettazioni curriculari.

La realtà è complessa ed è difficile da analizzare e comprendere

restando all'interno di silos disciplinari, pertanto l'IPE sembra un'importante opportunità per ripensare i nostri corsi di laurea triennali, magistrali, i master e anche le attività per la formazione continua.

La definizione più riconosciuta di IPE è fornita dal Centro britannico per l'Avanzamento dell'Educazione Inter-Professionale che recita così:

L'Educazione Interprofessionale avviene quando due o più professionisti imparano con l'altro, dall'altro e in merito ad ognuno di essi, al fine di migliorare la collaborazione e la qualità delle cure (CAIPE, 2006).

Questa definizione trasmette alcuni concetti-chiave: al centro vi è l'apprendimento, in quanto si tratta di uno studente che apprende con un altro studente, appartenente a un'altra professione; le strategie didattiche da utilizzare devono essere attive e interattive perché gli studenti non devono stare solo seduti nella stessa aula ma devono interagire tra di loro per conoscersi reciprocamente e identificare le competenze distintive e specifiche di ogni professione. In ultimo, emerge il fine di questo apprendimento collaborativo: gli studenti apprendono insieme per imparare a lavorare bene insieme e per migliorare la qualità delle cure rivolte ad alcuni clienti/utenti/pazienti.

L'Educazione Professionale quindi si differenzia dall'Educazione Uniprofessionale e dall'Educazione Multiprofessionale. Per Educazione Multiprofessionale, infatti, intendiamo quella formazione che viene rivolta a studenti di corsi di laurea diversi che si trovano, per motivi organizzativi, a frequentare le stesse lezioni stando uno accanto all'altro, senza avere però lo scopo dichiarato di apprendere gli uni dagli altri sulle rispettive professioni e di imparare a collaborare per risolvere problemi comuni.

Sempre CAIPE ha contribuito alla definizione dei sette principi che contraddistinguono l'Educazione Interprofessionale:

1. lavorare per migliorare la qualità della cura;
2. focalizzarsi sui bisogni degli utenti dei servizi e dei professionisti della cura;
3. coinvolgere gli utenti dei servizi e i professionisti della cura;
4. incoraggiare i professionisti a imparare con, da e sull'uno con l'altro;
5. rispettare l'integrità e il contributo di ogni professione;
6. incoraggiare la pratica all'interno delle professioni;
7. aumentare la soddisfazione personale.

Nel 2010 l'Agenzia canadese per l'Accreditamento dell'Educazione Interprofessionale ha pubblicato il quadro di riferimento delle competenze interprofessionali (Canadian Interprofessional Health Competency Framework - CIHC) che comprendono sei domini di competenza (vedi figura n.1).

Le sei competenze del CIHC sono:

1. Chiarimento dei ruoli
2. Funzionamento del team
3. Risoluzione dei conflitti interprofessionali
4. Leadership collaborativa
5. Comunicazione interprofessionale
6. Cura centrata sul paziente/cliente/famiglia/comunità.

La collaborazione viene definita come un processo in continuo divenire, e quindi l'apprendimento interprofessionale deve iniziare nella formazione di base, per poi svilupparsi nella formazione continua, tramite riflessione sulle attività pratiche professionali (CIHC, 2010). Il Framework CIHC può anche essere applicato alla ricerca, alla politica sociale e alla pratica clinica.

2. La prima esperienza di Educazione Interprofessionale all'Università di Linkoping in Svezia

Negli anni Ottanta l'Organizzazione Mondiale della Sanità lanciò una campagna denominata "Salute per tutti entro l'anno 2000" che enfatizzava l'importanza della prevenzione e delle cure primarie realizzate da team di professionisti sanitari e indicò l'educazione interprofessionale come una priorità da perseguire. Erano anni particolarmente fecondi per le riforme degli studi medici, grazie alle sperimentazioni avviate subito dopo il movimento studentesco del 1968 in vari parti del mondo. In particolare il nuovo curriculum di McMaster University in Canada, che privilegiava il Problem-Based Learning come metodo didattico per la formazione dei medici, aveva suscitato grande curiosità a livello internazionale. L'OCSE spingeva i Paesi a creare università regionali, dedicate alla salute, unendo insieme tutte le facoltà di Medicina e delle professioni sanitarie localizzate in una stessa regione geografica o amministrativa, e condividendo i propri docenti all'interno di una regione.

La giovanissima Università di Linkoping in Svezia si candidò quindi per creare una nuova università regionale che sperimentasse un nuovo modello per la formazione di sei professioni, capaci di collaborare in modo efficace come team per l'assistenza primaria.

Il progetto venne approvato dal Parlamento svedese e nel 1986 partì il primo curriculum interprofessionale al mondo rivolto ai futuri medici, infermieri, fisioterapisti, tecnici di laboratorio, terapisti occupazionali e assistenti sociali.

Duecento studenti varcarono i portoni dell'Università e, benché afferenti a sei corsi diversi, iniziarono ad apprendere insieme, in piccoli gruppi eterogenei che affrontavano, tramite il metodo del Problem Based Learning, i problemi del modulo denominato "Uomo e società".

I facilitatori dei gruppi erano docenti universitari provenienti anche essi da sei professioni differenti che svolgevano il ruolo di tutor di PBL, formati dai colleghi dell'Università olandese di

Maastricht. I problemi affrontati dagli studenti riguardavano bambini, adolescenti, adulti e anziani e permettevano di raggiungere obiettivi di apprendimento dedicati alle connessioni tra salute, malattie, condizioni sociali e ambientali; il rapporto tra i valori umani e le norme che influenzano il rapporto tra le parti all'interno dei sistemi sanitari e sociali.

Traguardi dell'apprendimento erano lo sviluppo di abilità di comunicazione interpersonale, di gestione dei conflitti, di lavoro in piccolo gruppo, di pensiero critico, di analisi, creatività e auto-apprendimento.

Al termine di questo modulo della durata di dieci settimane, gli studenti continuavano con lo studio delle proprie discipline, sempre con il PBL come metodo privilegiato, e si ritrovavano insieme, nei team interprofessionali, in altre occasioni: al terzo anno per due settimane in un modulo dedicato alla sessualità, al quarto anno in tirocinio in una corsia speciale, gestita solo da studenti, all'interno del dipartimento di Ortopedia, e poi nei loro ultimi anni per discutere insieme i casi clinici (Areskog, 2009).

L'esperienza di Linköping è attiva ancora oggi, a distanza di oltre trent'anni, ha formato oltre diecimila professionisti e rimane un'esperienza luminosa e illuminante di IPE cui guardano con attenzione le centinaia di sperimentazioni che si sono realizzate e si continuano ad attuare nei vari Paesi del mondo.

3. L'educazione Interprofessionale e le evidenze scientifiche

Le ricerche dedicate all'IPE sono molto numerose e vanno ad indagare se queste attività formative hanno un impatto sugli atteggiamenti e comportamenti degli studenti che le svolgono, sui loro stereotipi nei confronti dei colleghi di altre professioni, sulla successiva capacità di lavorare insieme in team per offrire una cura migliore ai pazienti, utenti e clienti.

Gli studi indagano sia le attività di IPE proposte e realizzate nei corsi di laurea, sia nei contesti della formazione continua.

Paiono degne di nota due revisioni sistematiche della letteratura condotte dagli stessi autori nel 2007 e nel 2016 (Hammick et al., 2007; Reeves et al., 2016). Grazie a queste *systematic review*, che hanno analizzato tutti i lavori pubblicati in inglese e francese dal 1981 al 2014 si nota che l'Educazione Interprofessionale si diffonde in tutti i livelli formativi (pre-laurea, post-laurea e formazione continua), che si realizza attraverso l'utilizzo di strategie didattiche in diversi ambienti di apprendimento (aule, centri di simulazione, strutture socio-sanitarie e anche negli ambienti virtuali online) e che offre risultati positivi sotto vari punti di vista.

Gli autori hanno selezionato e analizzato in profondità 46 pubblicazioni di alta qualità, da cui emergono risultati utili a comprendere i fattori che facilitano il successo dell'IPE. Primo tra tutti è il supporto istituzionale da parte della *governance* universitaria e anche da parte del servizio sanitario locale o regionale. Un secondo elemento di contesto importante è il finanziamento esterno: il 65% delle esperienze di IPE ha richiesto un finanziamento aggiuntivo per poterle sviluppare e/o valutare. Emerge inoltre come elemento chiave dell'IPE, il ruolo svolto dai docenti-facilitatori di apprendimento. Il facilitatore deve essere opportunamente formato, durante iniziative di *Faculty Development*, e deve saper condurre gruppi di apprendimento eterogenei, valorizzando l'apporto di tutti i membri, e spronandoli ad attività riflessive. Il facilitatore ha un grande ruolo nelle attività di *debriefing*, al termine delle simulazioni, quando garantisce interazioni interprofessionali efficaci. I facilitatori sono "vitali per il successo" dell'IPE. Dagli studi emerge anche il profilo dello studente che arriva a queste esperienze di apprendimento con il suo bagaglio di stereotipi e pregiudizi sulle altre professioni e sulle gerarchie interne. Si nota che l'età gioca un ruolo, nel senso che i più giovani sono più positivi nei confronti dell'educazione interprofessionale, e che i più vecchi sono invece più attivi durante le esperienze formative proposte.

Con riferimento alla valutazione di impatto, secondo il modello proposto da Donald Kirkpatrick e modificato da Barr e col-

leggi nel 2005, si scopre che gli studenti apprezzano molto le attività di IPE, migliorano le proprie conoscenze rispetto alle altre professioni e sviluppano un atteggiamento positivo verso il lavoro interprofessionale che dura anche negli anni, come dimostrano alcuni studi longitudinali.

La metà delle ricerche rivela che la partecipazione ad attività di IPE modifica i comportamenti dei suoi partecipanti. Questi studi, basati su report auto-compilati e su scale validate, mostrano, ad esempio, un miglioramento importante nel dare cattive notizie a pazienti.

IPE è efficace anche negli aspetti più difficili da modificare: l'organizzazione dei servizi e lo stato di salute dei pazienti.

Il 30% degli articoli riporta un miglioramento nello svolgimento di alcuni servizi quali la prevenzione di malattie, lo screening di alcuni fattori di rischio, i rapporti tra le agenzie e le pratiche di sicurezza. I pazienti, poi, sono molto soddisfatti delle cure fornite dai team nelle corsie gestite da studenti coinvolti nell'Educazione interprofessionale. Alcuni pazienti riportarono miglioramenti dei livelli della pressione arteriosa e del colesterolo nel sangue dopo essere stati educati con attività di educazione terapeutica del paziente, proprio da studenti che partecipavano a iniziative di IPE.

4. L'Educazione Interprofessionale in ambito medico e sanitario

L'IPE è un modello didattico introdotto inizialmente nell'ambito delle professioni di cura e, in effetti, gli studi analizzati dalle *systematic review* precedentemente citate, rivelano che il 72% delle esperienze di IPE sono realizzate con studenti o professionisti di medicina e infermieristica insieme. Queste due professioni insieme, spesso, condividono le proprie attività formative con gli operatori sociali, con i terapeuti occupazionali, con i fisioterapisti e poi, in modo decrescente, con farmacisti e logopedisti.

Nei curricula di queste professioni sanitarie, i direttori dei corsi

di studi e i docenti introducono moduli formativi più o meno brevi, che offrono ai discenti occasioni di apprendimento cooperativo. I metodi formativi utilizzati sono essenzialmente quattro: *case-based learning* o *problem-based learning*, simulazioni, *shadowing* reciproco, lavoro clinico in team interprofessionali (Freeth, 2010).

Case-based learning o *Problem-based learning*: molte esperienze di IPE utilizzano, come spunto per la discussione e l'apprendimento, alcuni casi reali, incidenti critici o problemi scritti dai docenti, sulla base di alcune esperienze esemplari. Il formato del caso-problema è familiare agli studenti di ogni professione e riveste un carattere di pertinenza e rilevanza.

Il *case-based learning* (CBL), di solito, offre l'occasione di analizzare e discutere un problema all'interno di un piccolo gruppo di studenti al fine di risolverlo. Il *case-based learning* di norma si svolge in una seduta unica. Il caso può essere seguito da una serie di domande che facilitano l'analisi e la riflessione dei partecipanti (vedi box n. 1).

Il *problem-based learning* (PBL) invece di solito, si sviluppa in tre momenti distinti: nel primo incontro il piccolo gruppo analizza e discute una situazione problematica con l'aiuto di un docente-facilitatore al fine di individuare il problema e le sue componenti, le ipotesi esplicative e gli argomenti di studio; nella seconda fase ogni studente si dedica a uno studio indipendente auto-diretto mirato ad approfondire tutti gli argomenti di studio definiti dal gruppo; nel terzo ed ultimo momento, il gruppo si riunisce nuovamente e condivide tutte le nuove conoscenze acquisite da ogni componente del gruppo, giungendo così alla comprensione del problema (Lotti, 2018).

CASO N.1: La signora Katanga
<p>La signora Katanga è una donna di 45 anni, emigrata dal Kenya 5 anni fa. Si presenta al tuo ospedale/dipartimento con un quadro di emiparesi destra, in seguito a insulto cerebrovascolare (<i>stroke</i>) sinistro secondario alle complicazioni di una gravidanza gemellare.</p> <p>In seguito a sensazioni di perdita di sensibilità e di forza all' estremità superiore e inferiore della parte destra del suo corpo, la signora Katanga si reca in ospedale dove i medici confermano un quadro di <i>stroke</i> sinistro. I medici verificano inoltre che la paziente è gravida nel corso del quarto mese. Un'ecografia documenta che in uno dei due feti non si rileva il battito cardiaco. Viene praticata amniocentesi il cui esito documenta che il secondo feto è affetto da sindrome di Down.</p> <p>La paziente riferisce che pensava di avere un' "infezione", in seguito alla quale non sentiva più la parte destra del suo corpo. Riferisce anche di avere avuto anche difficoltà a deglutire. La signora Katanga è molto preoccupata per la sua gravidanza e vorrebbe essere consigliata.</p> <p>Al momento dell'accettazione, la signora Katanga presenta debolezza alla parte destra del suo corpo (maggiore all'arto superiore rispetto a quello inferiore) e disfagia. Il suo equilibrio è instabile, così il personale provvede a sistemarla su una sedia a rotelle.</p> <p>Dai suoi documenti risulta che è separata dal marito, ritornato in Kenya l'anno precedente per non aver trovato lavoro in Italia. La signora vive in un piccolo appartamento dove accudisce la madre anziana e i tre figli (9, 13 e 15 anni) di suo fratello. La signora Katanga li ha adottati due anni fa dopo la morte di lui avvenuta a seguito di AIDS. La signora Katanga lavora in un supermercato alimentare vicino alla sua abitazione. Viene ricoverata nel tuo reparto per accertamenti e piano terapeutico.</p>
<p><i>Domanda n. 1:</i> Quali sono gli aspetti sociali rilevati nella storia della signora Katanga? E perché è necessario rilevarli?</p> <p><i>Domanda n. 2:</i> Quali sono, secondo te, le principali cause di stress della sig. Katanga? Quali sono le conseguenze per la sua vita? (Quale può essere l'impatto dell'insieme dei suoi problemi sulla sua vita all'interno della sua realtà?)</p> <p><i>Domanda n. 3:</i> Quali ulteriori indagini ritieni che la signora Katanga dovrebbe fare? Fai un piano di accertamenti. Cosa dovrebbe essere valutato? Come verrà il realizzato il piano diagnostico? Da chi?</p> <p><i>Domanda n. 4:</i> Fai un elenco di obiettivi a breve e lungo termine per la paziente .</p> <p><i>Domanda n.5:</i> Definisci un piano terapeutico. Quali interventi privilegiare?</p> <p><i>Domanda n. 6:</i> Discuti il piano di dimissioni del paziente. (<i>Ad esempio: cosa includerai in questo piano? Cosa dovresti considerare quando dimetti questa paziente? Risorse della comunità, servizi, reti di supporto, riabilitazione</i>)</p>

Box n. 1: Il caso della signora Katanga¹

1 Il caso della signora Katanga è stato creato da Liliana Asseraf Pasin, McGill University, Canada, per una sperimentazione di IPE svolta presso l'Univer-

Simulazioni: le strategie simulative comprendono attività didattiche molto variegata che vanno dal semplice gioco dei ruoli, in cui tre studenti, ad esempio, potrebbero recitare il ruolo di un paziente con due professionisti della salute, alla simulazione con manichini a bassa, media e alta fedeltà da svolgere in centri di simulazione avanzata.

La simulazione è una strategia formativa molto coinvolgente ed efficace che permette di apprendere in un ambito protetto, con la possibilità di ripetere più volte una prestazione, di sbagliare e ritentare in tutta sicurezza. La simulazione di solito si svolge in tre fasi:

1. briefing o preparazione,
2. azione simulata,
3. de-briefing in cui gli studenti hanno la possibilità di riflettere sulla simulazione e ricevono un feed-back dai compagni e dai facilitatori.

Nelle simulazioni dell'educazione interprofessionale, ad esempio, gli studenti possono recitare i ruoli di diversi professionisti della salute che si trovano a gestire una situazione di emergenza: la gestione di una paziente gravida, al domicilio, da parte di una équipe composta da medico, ginecologo, infermiere e ostetrica. Altre simulazioni possono essere la visita domiciliare di un paziente anziano appena dimesso dopo un intervento ortopedico da parte di un medico, un fisioterapista, un infermiere di famiglia e un assistente sociale.

Shadowing o Affiancamento: un altro metodo formativo molto efficace nell'IPE è l'affiancamento reciproco integrato da discus-

sità di Genova nel 2011. La sperimentazione era rivolta a n. 100 studenti dei corsi di laurea di Medicina e Chirurgia, Infermieristica, Fisioterapia, Dietistica, Psicologia.

sione e riflessione. Una coppia, formata da studenti afferenti a corsi di laurea differenti, può offrire un'opportunità preziosa per riflettere sui rispettivi ruoli, sulle diverse responsabilità, sui limiti e sui differenti modelli di comportamento. L'affiancamento o *shadowing* (dall'inglese *shadow* che significa ombra) necessita di una struttura ben pianificata e un'attività di riflessione condotta con il fine di promuovere un apprendimento attivo.

Lavoro clinico in team interprofessionali di studenti: come abbiamo già visto, l'esperienza della corsia di Linköping condotta da équipe interprofessionali di studenti provenienti da differenti corsi di laurea, e supervisionati da professionisti, è particolarmente apprezzata da studenti e pazienti. In numerose esperienze di tirocinio, gli studenti costituiscono team interprofessionali e gestiscono insieme pazienti e casi clinici reali, sotto la supervisione di professionisti esperti. La ricerca rivela che queste esperienze sono ricordate come occasioni memorabili di apprendimento da parte degli studenti, mentre sono, a volte, considerate come attività molto costose in termini di tempo dedicato, da parte dei docenti supervisori.

Per rendere queste occasioni di apprendimento più efficienti, la letteratura suggerisce di chiedere alle équipe interprofessionali di studenti di analizzare i casi in modo autonomo, per poi presentarli alle équipe di professionisti, durante sessioni di valutazione formativa con il fine di comparare i processi decisionali assunti dagli studenti con quelli dei loro professionisti di riferimento (Freeth, 2010).

5. L'Educazione Interprofessionale in ambito sociale ed educativo: I have a dream...

In letteratura sono descritti per lo più esempi di esperienze di IPE rivolte al mondo sanitario, anche se questo approccio inizia ad essere utilizzato anche nella formazione congiunta del personale

sanitario e sociale (de Saxe Zerden et al., 2018) e sanitario ed ingegneristico (Mattsson et al., 2019).

L'Educazione Interprofessionale potrebbe essere prevista per formare i nostri futuri educatori professionali insieme con gli assistenti sociali, gli psicologi, gli insegnanti, i terapisti della riabilitazione psichiatrica e i terapisti della neuro-psicomotricità

La pianificazione di esperienze di IPE richiede di individuare dapprima le situazioni che prevedono una pratica interprofessionale nel mondo dell'educazione formale scolastica: ad esempio la formazione delle *équipes* che si prendono cura dei bambini e ragazzi con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), o i gruppi che gestiscono i casi di minori segnalati ai servizi sociali da parte degli enti locali. I casi di bambini con disabilità o DSA sono affrontati da medici neuropsichiatri che formulano diagnosi e propongono progetti educativi i quali vengono poi realizzati da un team composto da insegnanti di scuola primaria, insegnanti di sostegno, assistenti scolastici, psicologi e a volte da logopedisti o altre professioni sanitarie della riabilitazione.

Vi sono poi tutte le situazioni riscontrabili nell'educazione non formale, quali l'educativa nelle comunità per minori o adulti fragili, dove si trovano a lavorare insieme educatori professionali insieme con psicologi, medici psichiatri, infermieri ed assistenti sociali.

Dopo aver individuato le situazioni paradigmatiche in cui potrebbe trovarsi un educatore professionale a lavorare insieme ad altri professionisti, il corpo docente dovrebbe pianificare interventi educativi all'interno di un percorso formativo, utilizzando le strategie didattiche suggerite dalla letteratura di settore. Gli aspetti di pianificazione di opportunità formative interprofessionali richiedono uno sforzo collaborativo importante tra più corsi di laurea: scelta di moduli curriculari od opzionali, laboratori o tirocini da posizionare in un determinato semestre e valorizzato da tutti i corsi di laurea partecipanti all'IPE.

Oltre ad esperienze interprofessionali nel sistema educativo formale, informale e non formale vi potrebbero essere anche altre

occasioni di educazione interprofessionale nel mondo educativo: ipotizziamo la formazione congiunta di insegnanti, architetti e ingegneri per ripensare insieme gli spazi di apprendimento scolastici oppure quelli del sistema formativo integrato (Frabboni, 2007).

Dall'educazione interprofessionale, quindi, ci avviciniamo all'educazione intersettoriale che potrebbe coniugare la collaborazione tra professionisti provenienti da settori economici differenti.

Conclusioni

L'educazione interprofessionale sembra essere un promettente approccio educativo che potrebbe ispirare le nuove frontiere educative che si interrogano su come sviluppare le competenze collaborative dei futuri professionisti.

Bibliografia

- Areskog N. (2009). Undergraduate interprofessional education at the Linköping Faculty of Health Sciences – How it all started. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 442-447.
- Barr H., Koppel I., Reeves S., Hammick M., Freeth D. (2005). *Effective Interprofessional Education: argument, assumption and evidence (providing partnership for health)*. Blackwell Publishing in association with CAIPE. Oxford. 978-1-405-11654-1
- CAIPE (2006). CAIPE re-issues the statement of the definitions and principles of interprofessional education. *CAIPE Bulletin*, 26, 3.
- Canadian Interprofessional Health Collaborative (2010) *A national interprofessional competency framework*. University of British Columbia. Her Majesty the Queen in Right of Canada.
- Frabboni F. (2007). *Manuale di didattica generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Freeth D. (2010). Interprofessional Education. In T. Swanswick (ed.), *Understanding Medical Education. Evidence, Theory and Practice*. Wiley-Blackwell.

- Hammick M., Freeth D., Koppel I., Reeves S., Barr H. (2007). A best evidence systematic review of interprofessional education: BEME Guide no. 9. *Medical teacher*, 29(8), 735-751. <https://doi.org/10.1080/01421590701682576>
- Lotti A. (2018). *Problem-Based Learning. Apprendere per problemi a scuola: guida al PBL per l'insegnante*. Milano: Franco Angeli.
- Mattsson J., Ostlund B., Bjorling G., Williamsson A., Eriksson A. (2019) Interprofessional learning for enhanced patient safety: biomedical engineering students and nursing students in joint learning activities. *Journal of Research in Interprofessional practice and education*. 9, 1, 1-14.
- Reeves S., Fletcher S., Barr H., Birch I., Boet S., Davies N., McFadyen A., Rivera J., Kitto S. (2016). A BEME systematic review of the effects of interprofessional education: BEME Guide No. 39. *Medical Teacher*, 38(7), 656-668. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173663>
- Zerden L., Lombardi B., Fraser M., Jones A., Rico Y. (2018). Social work: Integral to interprofessional education and integrated practice. *Journal of Interprofessional Education & Practice*, 10, 67-75. doi: 10.1016/j.xjep.2017.12.011.

Autori

Victoria Marsick

is Professor of Adult Learning & Leadership at Columbia University, Teachers College where she directs academic programmes in Adult Learning and Leadership. She holds a PhD in Adult Education from the University of California, Berkeley, and a MPA in International Public Administration from Syracuse University. Victoria's research examines naturally occurring, informal learning at work-including team and organizational learning; action learning; and transformative learning.

Loretta Fabbri

is Full professor of Didactics and Transformative Methodologies at University of Siena. She is the Scientific Responsabile of the Teaching & Learning Center. Her research is focused on Theory and Methods of Transformative Learning, Community of Practices and post-qualitative research. She is co-founder of Italian Transformative Learning Network and works with private and public institutions for continuing education programs.

Sonia Carmignani

is Full Professor of Agricultural Law at the Department of Law of the University of Siena. She is the Member of the teaching staff of the Doctoral School in Legal Sciences, of the Governing Council of the Interuniversity Consortium for Research and Training on Food Safety - RIFOSAL. She is the Member of the Steering Committee of the review of Agriculture, Food and Environmental Law and Ju-

Autori

risprudence. She is also the Deputy director of the Siense Studies Magazine and she is enrolled in the Reprise Register of the Ministry of University and Scientific Research. She is Member of AIDA Italian Association of Food Law, AICDA, the Italian Association of Agricultural Law Experts and UMAU World Union of University Agrarians.

She is the author of 140 publications, including monographs, essays published in the main journals of the sector, and contributions in collective volumes.

Alessandra Romano

is an Associate Professor in Teaching and Learning Methods and Special Education at the Department of Social, Political and Cognitive Sciences of the University of Siena. She is the Co-Convenor of the ESREA Network on “Transformative and Emancipatory Adult Education”. She is the Scientific Responsible and Leader of the Erasmus KA+ Project T.E.S.T. “Technologies for STEAM Teaching” (2021-1-IT02-KA220-HED-000032085). In both teaching and research, Prof. Romano’s focus is in generating conditions for adults, groups and teams to learn, grow and develop the skillful means for collaborative inquiry and organizational change. Her particular strands of research are transformative learning, experience-based methods and diversity and disability management.

Alexis Kokkos

is Emeritus Professor of Adult Education, Chairman of the Hellenic Adult Education Association and Member of the Leadership Circle of the International Transformative Learning Association. His research focuses on transformative learning and art-based learning. His books have been published by Brill/Sense, Jossey-Bass, Palgrave Macmillan, and Routledge.

Carlo Orefice

is an Associate Professor of General and Social Pedagogy at the Department of Social, Political and Cognitive Sciences (University of

Siena). Ph.D. in Anthropological Sciences, his current research and teaching activities are focused on Adult education, Pedagogy of communities and Pedagogy of care, with special emphasis on anthropology of the body and experiences of illness.

From March 2020 to March 2021, as «Adjunct professor» of UNESCO Chair, he was a member of the Italy Committee of the 3rd World Congress of Transdisciplinarity (virtual mode). Since March 2020, he is the Coordinator of the «Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio» at the University of Siena.

Estaban Sefair V.

PhD, is a Full Professor at the Faculty of Engineering at the University of Valparaíso (Chile). His research focuses are related to education, competence-based education and projects. He works as a researcher at a European Erasmus Project and is a member of the Chilean Society of Engineering Education and the Chilean College of Engineers. He is the author of essays and articles about competence education, Industry 4.0 and job placement.

Gina Vindigni

Master in Management, is an Associate Professor at the Faculty of Engineering at the University of Valparaíso (Chile). Her research focuses are related to university education and construction management.

Maurizio Sibilio

PhD, is Full Professor of Didactics and Special Pedagogy at the Department of Humanities, Philosophy and Education (DISUFF) of the University of Salerno and he is currently Prorector at the same University. His research interests include: pedagogical and didactic meaning of corporeality in a bio-educational perspective, the inclusive potential both of the body and movement and of those mechanisms that regulate the teaching-learning process with a particular focus on the bodily dimension of teaching. He established a fruitful

scientific collaboration with Alain Berthoz, which gave rise to the declination of the theory of simplicity in the pedagogical and didactic field, also highlighting the non-linear nature of educational research and its bio-educational matrix. He is the author of essays and articles, the most recently published are: *Le criticità dell'autonomia scolastica e universitaria e la funzione strategica dell'educazione al tempo del COVID-19* (2020, Nuova Secondaria, 10, 2020), *L'interazione didattica* (2020, Morcelliana).

Monica Fedeli

PhD, Full Professor in Teaching and Learning Methods and Organizational Development at University of Padova. She has been Adjunct Professor at Boston University, at Michigan State University, at Julius Maximilian University, Germany, Visiting Professor at California University Berkeley, School of Education. She was a Fulbright Scholar recipient at University of Georgia, U.S. College of Education for the year 2020.

Her current research interests include adult teaching and learning methods, faculty community and professional development, university business dialogue, critical approach for human and organizational development, gender equity and women leadership.

Since 2021, she has been nominated Vice Rector for the Third Mission and Relations with the Territory.

She published more than 140 articles, books, and book chapters in a variety of national and international journals, and book series.

Deborah J. Kramlich

PhD, is a guest Postdoctoral Research Associate in the Department of English Communication at Payap University, Chiang Mai, Thailand. Her research and publications focus on transformative learning, cultural humility and safety, and belonging and inclusion in diverse settings. She teaches English at a German school in Thailand, lectures at universities in Asia and Europe, and is a member of the International Transformative Learning Association (ITLA) and the European Society for Research of Education of Adults (ESREA). She is on the board of Families in Global Transition (FIGT) as the Research and Education Director.

Yabome Gilpin-Jackson

PhD, is an award-winning facilitator and organization development professional. She is an executive leader, consultant and educator in Leadership, Organization Development and Transformative Learning in academia and across the private, public, non-profit sectors. She works, consults, teaches (undergraduate and graduate) and conducts research in the areas of leadership, human systems/organization change and development, transformative learning and posttraumatic growth. In addition to being Founder and Principal at SLD consulting, she has served in Executive Leadership roles within the British Columbia Public Sector and is Simon Fraser University's first Vice-President, People, Equity and Inclusion.

Luigina Mortari

PhD, is Full professor at the University of Verona (Italy) where she teaches Epistemology of the qualitative research at the Department of human sciences and Methodology of the qualitative research at the School of Medicine. She has been the Dean of the Department of Human Sciences for 9 years and also a member of the Board of Directors. She is also the founder and director of the Service-Learning Program at the Master's degree in Primary School Education, and of the Teaching and Learning Center (TALC), the faculty development center of the University of Verona.

Roberta Silva

has received her Ph.D. from the University of Verona (BA and MA at Milan University). She is Associate Professor and is a member of the Teaching and Learning Center (TaLC) of the University of Verona. She is also part of the Service-Learning Program within the combined Bachelor's and Master's degree in Primary School Education at Verona University. Her main research fields involve teacher education, teaching innovations, and qualitative methods in education and nursing research.

Alessia Maria Aurora Bevilacqua

PhD, is assistant professor in Educational Research at the Department of Human Sciences, and collaborator of the Teaching and Learning Center (TaLC) of the University of Verona. She is also part of the Service-Learning Program within the combined Bachelor's and Master's degree in Primary School Education at Verona University. Her research interests focus on assessment design and professional development in higher education, with specific attention to project evaluation and learning assessment.

Ottavia Trevisan

PhD, is a Postdoctoral Research Fellow in the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology at University of Padova. Her research focuses are related to educational technologies, initial teacher education, technological pedagogical reasoning, and faculty development. She works as a researcher in many national and international research projects and she is a member of several academic societies both national and international. She is the author of several national and international publications in qualified journals.

Marina De Rossi

is a Full Professor in the Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology at the University of Padova. Her research focuses are related to teaching methodologies and technologies for education and training, particularly on the professional figure of the teacher, educational innovation and faculty development. She works as P.I. in many national and international research projects and she is a member of several Italian academic societies. She is the author of more than 150 national and international publications.

Mario Giampaolo

PhD, is associate professor of learning technologies and co-founder of the digital creativity lab at University of Siena. The field of re-

search that characterizes his work is that linked to digital technologies and their impact in organizational and social contexts.

Fabio Viola

University lecturer, writer and videogame designer. At the age of 22 he founded his first start-up and different are his collaborations with international electronic entertainment companies such as Electronic Arts Mobile, Vivendi Games on iconic titles like Fifa, The Sims, Harry Potter. He is considered one of the most influential gamification designers in the world and he is actually a leading curator at the Reggia of Venaria Reale.

Laura Occhini

is a specialist in clinical psychology, is a researcher and teaches clinical and developmental psychology at the University of Siena. She is the author of essays and articles and in recent years she has mainly dealt with the study of emotions and their regulation. Latest works: «Anger. From defense to hostility» (FrancoAngeli, 2018). For some years, in collaboration with some professionals of the South East Tuscany USL and private health institutes, she has been dealing with hospital care and approach to chronicity from a person oriented perspective. The latest work: «From the relative to the caregiver. The strain to care» (FrancoAngeli, 2019). Part of her research is dedicated to the study of psychiatric hospital treatments, prior to the Basaglia Law of 1978.

Nicolina Bosco


PhD, is a Researcher in the Department of Social, Political, and Cognitive Sciences at the University of Siena. Her research interests focus on multicultural education, image-based methodology, and useful culturally responsive strategies that may enhance learning in Higher Education. These phenomena are explored through both quantitative and qualitative methods. She is member of Italian society of Education and author of essays and articles presented in national and international journals, among which: Evaluating the

Autori

relationship between culturally responsive guidance strategies in classes and academic self-efficacy (Studium Educationis).

Antonella Lotti

PhD, is Associate Professor of Educational Research in the Department of Medicine and Surgery, Dentistry, Morphological Sciences with Transplantology Interest (CHI.MO.MO.), University of Modena and Reggio Emilia. Her research interests are related to innovative teaching strategies, Faculty Development and Medical Education. She is a member of Scientific Committees and Working Groups dedicated to Faculty Development and Academic Education in Italian and French universities. She is the author of essays, articles and books dedicated to Problem Based Learning, Team Based Learning and Faculty Development approaches.

A stylized orange fox head logo is centered on the page. The fox's face is a large orange circle with white cutouts for the eyes and a white shape for the snout. The fox has a small orange ear on the left and a bushy orange tail on the right.

Finito di stampare
SETTEMBRE 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it

Il volume costituisce l'esito di un lavoro di confronto tra studiose/i interessate/i ai processi di innovazione didattica e sviluppo professionale nei contesti universitari. Gli scenari universitari attuali pongono al centro l'emergenza di produzione e gestione di conoscenze circa le metodologie didattiche necessarie a facilitare apprendimenti significativi ed efficaci per attraversare le nuove frontiere professionali e lavorative.

Lo sviluppo professionale della comunità accademica rappresenta una delle strategie più significative per promuovere innovazione didattica e organizzativa. I *Teaching & Learning Center* sono dispositivi istituzionali finalizzati a validare le esperienze in corso e definire nuove traiettorie di sviluppo.

Il volume propone esempi, casi, modelli di realizzazione di processi di innovazione in ambito universitario. Rende conto della conoscenza in azione nei diversi contesti accademici e dei differenti posizionamenti, letture e interessi. La distintività risiede nel presidio delle modalità di connessione tra didattica, ricerca e innovazione delle comunità professionali e dei presidi organizzativi nell'università. Ogni saggio è stato interpretato come progetto potenzialmente esemplare, che sta producendo risultati, modelli di soluzioni, narrazioni e apprendimenti.

I casi esemplari hanno una funzione determinante nell'introduzione di nuovi paradigmi (Butera, 2020): il volume rappresenta, dunque, l'avvio di un processo che vuole avere come esito la ricerca e la diffusione di concrete attività e operazioni di trasformazione della didattica universitaria, anche attraverso lo sviluppo professionale dei suoi attori.

Loretta Fabbri è Professoressa Ordinaria di Didattica e Metodologie dei processi educativi e formativi presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena. È Delegata del Rettore per il *Teaching & Learning Center*, Università degli Studi di Siena. Co-fondatrice dell'*Italian Transformative Learning Network*. Co-dirige la rivista internazionale *Educational Reflective Practices*. I suoi lavori di ricerca si concentrano sui temi connessi alla *Transformative Learning Theory* e alle *Reflective Practices*, con attenzione alle metodologie della ricerca e della formazione generate da tali paradigmi.

Alessandra Romano è Professoressa Associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena.

È Responsabile Scientifica del Progetto Erasmus KA+ T.E.S.T. "Technologies for STEAM Teaching". I suoi interessi di ricerca vertono sui dispositivi di *diversity* e *disability management* e sulle metodologie performative della ricerca trasformativa. Insieme a Loretta Fabbri ha pubblicato *Metodi per l'apprendimento trasformativo* (Roma, 2017).