

Cultivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education. Elementi di analisi per una geografia concettuale

Cultivating practical creativity and critical thinking in Higher Education. A conceptual geography

Francesca Bracci* & Monica Fedeli**

Abstract

Il contributo propone una riflessione sul tema dello sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo in Higher Education, con particolare riferimento a studenti e studentesse nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Parole chiave: Creatività Operativa; Pensiero Critico; Professioni a Larga Banda; Active Learning

Abstract

This article proposes a reflection on the theme of development of creative and critical thinking skills in Higher Education, with reference to university students in the field of Education and Training.

Keywords: Practical Creativity; Critical Thinking; Broadband Professions; Active Learning

Articolo sottomesso: 05/05/2023; accettato: 29/05/2023

Disponibile online: 20/06/2023

* Università degli Studi di Firenze.

** Università degli Studi di Padova.

Sono da attribuire a Monica Fedeli i paragrafi: *Implicazioni didattiche: l'Active learning e l'insegnamento Learner-Centered*. Francesca Bracci ha scritto: *Sviluppare un pensiero in stile X. Per un'epistemologia della pratica professionale a larga banda; Un piccolo glossario dell'apprendimento creativo e critico-riflessivo*. Entrambi le autrici hanno elaborato le *Riflessioni conclusive*.

Excellence and Innovation in Learning and Teaching (ISSNe 2499-507X), 2023, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2023oa16040

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Pensare è un'azione. I pensieri sono un laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte, il luogo in cui teoria e prassi si incontrano. Il battito cardiaco del pensiero critico è il desiderio di sapere, capire come funziona la vita. [...] Il pensiero critico implica prima di tutto scoprire chi, cosa, dove, quando e come delle cose [...] e poi utilizzare quella conoscenza in modo tale da consentirci di stabilire ciò che conta di più. Bell Hooks in *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*.

Sviluppare un pensiero in stile X. Per un'epistemologia della pratica professionale a larga banda

La creatività e il pensiero critico, anche alla luce della diffusione delle tecnologie digitali, rappresentano due delle abilità più richieste e premiate rispetto agli scenari professionali che si vanno configurando (World Economic Forum, 2020). Nella maggior parte dei paesi OCSE i curricula nazionali ne enfatizzano l'importanza, includendo set di competenze ad essi associate tra i learning outcomes attesi (PISA, 2021).

L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere l'esigenza di implementare la capacità delle istituzioni universitarie di supportarne l'acquisizione così da concorrere a formare studenti e studentesse X, cioè in grado di sviluppare voci, idee, identità e obiettivi propri e delle comunità che abitano. L'espressione studenti e studentesse X è mutuata da Resnick (2018) che nel suo libro *Come i bambini. Immagina, Crea, Gioca e Condividi* sostiene come nella maggioranza dei paesi i sistemi di istruzione e formazione siano rimasti perlopiù immutati nel corso dell'ultimo secolo e ancorati a una concezione dell'insegnamento in termini di information delivery da fonti esperte a persone che ne sono prive e che sono chiamate ad assimilare un corpus di dati, fatti, avvenimenti e saggezza pratica accumulato da coloro che le hanno precedute¹. L'autore precisa che l'importanza eccessiva attribuita all'insegnare a seguire regole e istruzioni, a risolvere problemi limitatamente posti da docenti e libri di testo, a diventare cioè studenti e studentesse A – oppure, utilizzando termini valutativi del nostro contesto nazionale, studenti e studentesse 30 e lode – rischi di lasciare le nuove generazioni impreparate a rispondere ai bisogni di una società in continua evoluzione. Lo studioso, insieme a molti altri, ritiene che studenti e studentesse A o 30 e lode – nonostante gli ottimi voti e punteggi ottenuti

¹ Michael Resnick è docente in Learning Research al Media Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di Boston dove dirige il gruppo di ricerca Lifelong Kindergarten ed è titolare della cattedra Lego®. Ha ideato Scratch, il celebre linguaggio di programmazione usato da bambini e bambine di tutto il mondo per realizzare contenuti multimediali interattivi.

secondo le misure di valutazione esistenti – non necessariamente abbiano lo spirito innovativo e creativo essenziale per avere successo, per costruirsi un lavoro e una vita soddisfacenti, per riuscire a definire le proprie sfide e per far fronte, risolvere, anticipare quelle caratterizzanti una contemporaneità sempre più complessa, multi-etnica, digitalizzata e super globalizzata.

Sviluppare un pensiero in stile X significa non solo apprendere a gestire l'incertezza che contraddistingue la vita quotidiana nelle sue dimensioni personali, familiari, sociali e professionali ma assumerla come strategia progettuale per costruire nuove possibilità e connessioni capaci di generare artefatti, tecnologie, pratiche e modi per vivere meglio insieme. Ciò sollecita a interrogarsi su come, perché e a quali condizioni apprendere a pensare in modo critico e creativo possa aiutarci a trasformare le nostre incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e che contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo, socialmente coeso e produttivo.

Davidson (2017) stima che circa il 65 per cento dei bambini e delle bambine frequentanti la scuola primaria nell'anno della pubblicazione del suo volume *Now You See It* andranno a fare lavori che non sono stati ancora inventati, molti dei quali richiederanno loro non solo una conoscenza di teorie e tecniche proprie di specifici campi professionali – insieme alle competenze operative ad esse connesse – ma di saper pensare e agire creativamente così da riuscire ad abitare contesti espansi e tecnologicamente densi, a collaborare con gruppi di pari residenti o provenienti da varie parti del globo, a valorizzarne le storie culturali, a usare risorse digitali per promuovere innovazione, condividere saperi e sostenere lo sviluppo delle comunità che li generano. Del resto, lo scenario attuale presenta livelli di automazione e connettività senza precedenti, basati su intelligenza artificiale, Big Data, robotica e Internet delle cose (IoT). Ciò spinge a studiare e, soprattutto, a progettare una nuova epistemologia della pratica professionale che Butera (2020a, 2020b) definisce a larga banda o *broadband profession*. L'autore propone un modello di mestiere e professione secondo il quale essi sono:

- parte essenziale del processo di erogazione di un servizio o di realizzazione di un prodotto;
- fonte dell'identità lavorativa nonostante i cambi di attività;
- un sistema di gestione e sviluppo delle persone capace di orientarne i percorsi formativi e di crescita.

Lo studioso (2017) sostiene che questo modello di mestiere e professione a larga banda rappresenti il paradigma dominante del lavoro nella Quarta Rivoluzione Industriale poiché consente di:

- riconoscere l'altissima varietà di attività per contenuto, background formativo, livelli di responsabilità e competenze che li caratterizzano;

- aiutare, da una parte, le persone a passare da un ruolo a un altro senza perdere il senso della propria identità professionale e, dall'altra, le organizzazioni a pianificarne lo sviluppo e la mobilità;
- iniziare a reinventare e condividere una visione e una strumentazione tra chi progetta formazione e lavoro.

Di qui, l'esigenza di confrontarsi con un'idea di lavoro basata su conoscenze distintive, un ampio dominio di capacità e competenze tecniche, organizzative, digitali e sociali costruite attraverso percorsi di studio ed esperienze più o meno strutturate, impegno reciproco, passione e un'ideale di servizio deontologicamente orientato.

Di qui, ancora, la sollecitazione a concepire il lavoro come attività situata, coreografia improvvisata, performance, ecologicamente inserito entro network di interazioni tra umani e non umani, co-prodotti dalle relazioni che vengono a crearsi tra l'uso di diverse tecnologie e le pratiche di lavoro quotidiane (Bruni et al., 2013; Gherardi & Lippi 2000)².

Di qui, infine, un'idea di lavoro che includa il concetto di workplace within ideato da Hirschhorn (1990) e ripreso da Butera (2020a, 2020b) per descrivere l'insieme delle posizioni del soggetto nei confronti del lavoro, dei discorsi attraverso cui lo rappresenta, delle storie professionali e di vita che ne definiscono l'agency individuale, le aspirazioni, i punti ciechi e le potenzialità³.

² L'espressione *coreografia improvvisata* – coniata da Whalen e colleghi nel 2002 – rappresenta una metafora contraddittoria poiché l'*improvvisazione* fa riferimento a un'azione estemporanea, mentre la *coreografia* a una sequenza stabilita di azioni. Tuttavia, l'immagine evidenzia come la compresenza di questi due aspetti sia caratterizzante il lavoro della Quarta Rivoluzione Industriale e consenta di interpretarlo alla stregua di una *performance* attraverso cui dare forma a *copioni* e agire *ruoli* strutturalmente *aperti* che concorrono a costruire gli ambienti organizzativi in cui ci muoviamo. L'interesse è rivolto a riconoscere come – per quanto tecnologie e oggetti definiscano gli scenari organizzativi – il procedere del lavoro sia assicurato da un uso potenzialmente sempre nuovo degli elementi a disposizione. Ciò implica a superare la visione pessimistica secondo cui la *race against the machine* è inesorabilmente persa e a rovesciare il problema circa cosa distingua il lavoro umano da quello delle macchine, indagando, invece, cosa implichi e quali competenze richieda in termini di apprendimento abitare ambienti e pratiche che mobilitano l'azione congiunta di umani e tecnologie (Bruni & Parolin, 2014).

³ È da precisare che il riferimento all'*agency* individuale non intende in alcun modo trascurare né l'influenza che categorie quali genere, classe sociale, etnia, età – così come altre forme di differenze culturali – esercitano sui processi di costruzione delle identità professionali né il ruolo dei contesti organizzativi nel produrre dinamiche e relazioni di potere legittimando alcune linee di azione e ostacolandone altre (Colombo & Rebughini, 2016). L'accento è posto sull'importanza di riconoscere come la nostra *agency* individuale e i suoi *gradi di libertà* siano ancorati alla possibilità di apprendere

Questo modello di mestiere e professione a larga banda comprende anche le professioni dell'educazione e della formazione caratterizzate, ormai da anni, da orientamenti "tesi a ibridarle, fluidificarle, configurarle come sistemi aperti e informali i cui profili sono costruiti su basi pragmatiche più che teorico-disciplinari" (Bosio, 2017, p. 547). Per esempio, una formatrice è tale sia che sia professoressa universitaria, progettista di corsi di formazione e sviluppo professionale, coordinatrice di servizi di supporto alla genitorialità, Human Resources manager oppure organizational consultant, solo per citare alcuni dei possibili territori professionali che può decidere di abitare come facilitatrice di processi di apprendimento permanente che avvengono dentro e fuori da aule e spazi digitali. Allo stesso tempo, in ciascuno di questi possibili territori coabitano, convivono, si confrontano, confliggono e competono expertise di provenienza sempre più varia (Noordegraaf, 2007).

All'interno di questo quadro, possedere competenze di pensiero critico e creativo diventa una condizione necessaria per apprendere a cooperare, a partecipare a processi di costruzione di conoscenze utili caratterizzate da transdisciplinarietà e transettorialità, a gestire relazioni eterogenee, non lineari, caotiche, a promuovere lo sviluppo di comunità di pratiche e a validarne i saperi situati che generano, a fronteggiare sfide inedite e situazioni inesplorate e incerte che strutturano gli attuali panorami organizzativi definiti da Bennett & Lemoine (2014) VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity).

Questo scenario ci ha sollecitato, in qualità di studiose dell'apprendimento e dell'insegnamento degli adulti, a condurre nel corso degli anni esperienze didattiche, scientifiche e organizzative interessate a comprendere come supportare studenti e studentesse universitari che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione a sviluppare un pensiero in stile X. Come possiamo aiutarli a costruire competenze di pensiero critico e creativo così che siano preparati a vivere in un mondo che cambia continuamente? Quali strumenti e tecniche adottare per valutarne i livelli di acquisizione e i risultati di apprendimento? Attraverso quali metodologie creative – analogiche e digitali – futuri formatori, formatrici, educatori, educatrici, insegnanti possono costruire competenze riflessive necessarie a mettere in discussione sistemi di credenze, valori, assunti culturalmente assimilati e dati per scontati, riguardanti i propri ruoli, identità, responsabilità professionali e i processi di apprendimento che dovranno facilitare? Quali sono i metodi, le tecniche e gli strumenti che futuri educatori, educatrici e insegnanti possono adottare per progettare esperienze di apprendimento creativo?

a confrontarci con categorie sociali intersezionali – potenzialmente infinite – da assumere come malleabili, dialogiche e trasformabili anche in relazione a capacità personali, volontà e condizioni esterne.

Questi sono alcuni degli interrogativi che ci hanno avvicinato allo studio della creatività, dei processi di apprendimento che le consentono di prendere forma e delle metodologie per facilitarne lo sviluppo. È da precisare che la prospettiva proposta la assume come un processo pratico, collettivo e materiale che si apprende insieme ad altri mentre si lavora (Sennett, 2008; Glăveanu, 2011; Tore, Tino, & Fedeli, M., 2021; Bracci, Romano & Marsick, 2022). Questo perché abbiamo deciso di partire dal filtro delle nostre convinzioni teoriche e della nostra posizione epistemologica, relativa a una prospettiva contestuale e sociale della creatività e della riflessione critica, propria di una epistemologia situazionale e costruzionista.

I prossimi paragrafi presentano:

- gli approcci teorico-concettuali adottati per lo studio e lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo;
- le implicazioni didattiche che ne conseguono.

Un piccolo glossario dell'apprendimento creativo e critico-riflessivo

Quasi come in un essenziale glossario, necessariamente schematico, il paragrafo schematizza gli ancoraggi teorico-concettuali la cui trama costituisce il retroterra di riferimenti paradigmatici sui quali si fonda il nostro approccio allo studio della creatività e del pensiero critico.

Creatività pratica. Adottare una prospettiva practice-based, culturale e distribuita allo studio della creatività (Sennett, 2008; Gherardi & Perrotta, 2013; Glăveanu, 2021; Bracci, Romano & Marsick, 2022) significa prendere le distanze dagli approcci individualisti che hanno dominato la prima metà del secolo scorso (Barron, 1995; Paulus, Nijstad, 2003), spostando l'attenzione dall'identificazione delle persone creative all'esplorazione delle condizioni sociali e contestuali che concorrono a coltivarla e allo sviluppo di approcci interattivi alla creatività. Essa rappresenta una traiettoria di partecipazione culturale ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da umani, artefatti, tecnologie, regole organizzative e quant'altro non-umano, o meglio più che umano, tenuto assieme da relazioni socio-materiali (Braidotti, 2013).

Questa prospettiva concettuale presenta il vantaggio interpretativo di non separare il soggetto dall'oggetto, la mente dalla mano, il pensare dal fare, mettendo in relazione ciò che preesiste alla situazione con la performatività della stessa nel corso del suo svolgimento (Gherardi, 2014). Essa consente di riconoscere che sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a svelarne i punti di forza e le criticità attraverso la sua capacità di relazionarsi e immergersi nel mondo materiale così da scoprirne i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. Le pratiche di creatività diventano un modo

per coniugare relazioni immaginative con ambienti sociali e fisici in forme organizzate, quindi, anche di routine (Brown, Kornberger, Clegg, & Carter, 2010).

L'immagine del sapere artigiano delineata da Sennett (2008) permette di arricchire la comprensione dei processi di costruzione di competenze di pensiero creativo. Il sapere artigiano – che secondo lo studioso costituisce l'arte del saper fare e, quindi, il tratto distintivo della creatività – non è un sapere “ingessato” o disincarnato dai contesti in cui accade, non implica l'applicazione di conoscenze preesistenti né precede il momento della sua realizzazione, ma è un sapere materiale che si esprime nel contesto del fare quotidiano, cercando di trovare soluzioni ingegnose, di esprimere e riconoscere quando qualcosa è fatto a regola d'arte.

La creatività pratica è un sapere capace di:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materialità.

Pensiero critico e creativo. L'ipotesi sostenuta è che siano reciprocamente costitutivi e necessitino l'uno dell'altro per rendersi possibili. La loro complementarità definisce un'unità concettuale costituita da dualità interagenti e connesse in termini applicativi, quali esplicito e tacito, formale e informale, individuale e collettivo, conscio e inconscio, pensare e sentire, razionalità e intuizione, materialità e immaterialità, persone e artefatti.

Da una parte, il pensiero critico consente di esaminare in modo consapevole assunti taciti e dati per scontati che supportano visioni del mondo, credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per provare a renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile (Mezirow, 2006; Taylor, 2009). Dall'altra, il pensiero creativo rappresenta un processo di partecipazione culturale perché:

- il set di abilità e i tipi di conoscenza che le persone possiedono si sviluppano attraverso l'interazione sociale;
- situato in un'ecologia di elementi materiali, relazionali e discorsivi;
- comprensibile solo se riferito all'insieme di norme e prodotti culturali e simbolici all'interno del quale prende forma e che concorrono a definirne i possibili outcome (Glăveanu, 2010; 2014).

Apprendere a pensare in modo critico e creativo comporta sia un intenso coinvolgimento nei formalismi di specifici ambiti disciplinari sia una profonda intuizione partecipativa di ciò che sottendono queste concezioni e una loro trasformazione. Diventare professionisti/e riflessivi/e e creativi/e richiede l'alternanza di processi di internalizzazione, in cui appropriarsi di pratiche, routine,

rituali, simboli, convenzioni e vicende storiche di comunità e gruppi di appartenenza e momenti di esternalizzazione creativa (Figura 1). Quanto più l'internalizzazione assume la forma di riflessione critica su motivazioni, ragioni e conseguenze dell'esistente, tanto più l'esternalizzazione può configurarsi come ricerca di soluzioni creative, insolite e risolutive da costruire e validare collettivamente (Glăveanu, 2010). La dualità tra pensiero critico e creativo non racchiude intenti classificatori, ma suggerisce uno schema concettuale per supportarne lo sviluppo.

Figura 1 – Pensiero critico e creativo

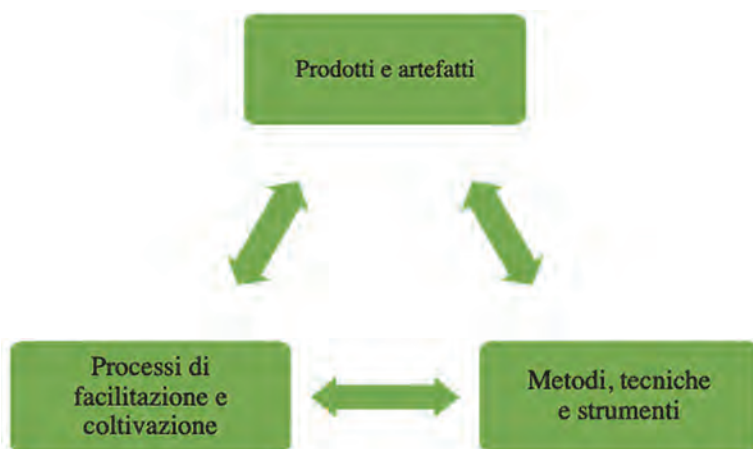


Dimensioni costitutive la creatività pratica. Le dimensioni costitutive la creatività pratica (Figura 2) sono tre: prodotti e artefatti, metodi e processi.

La prima dimensione è relativa alla possibilità di supportare studenti e studentesse che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione ad acquisire competenze di pensiero creativo espressamente legate allo sviluppo di prodotti e artefatti analogici e, in particolare, digitali come libri, giocattoli, cartoni animati, videogiochi, podcast o altre esperienze di intrattenimento. La nostra proposta consiste sostenere una visione dell'insegnante, del

formatore, della formatrice, dell'educatore e dell'educatrice come designer, maker e artigiano/a di prodotti innovativi (Fabbri & Giampaolo, 2021). Questa dimensione sollecita a incorporare apprendimenti strumentali e maker-centered orientati alla realizzazione di artefatti creativi – attraverso, per esempio, attività di toy design – e all'uso delle nuove tecnologie, data la convinzione che queste – se opportunamente progettate e facilitate – possano moltiplicare le opportunità di sperimentare, esplorare ed esprimersi sviluppando al contempo il pensiero creativo.

Figura 2 – Dimensioni costitutive la creatività pratica nei contesti educativi e formativi



La seconda e la terza dimensione sono tra loro intrecciate e riguardano le competenze metodologiche e di processo legate all'utilizzo di metodi art-based e performativi, come, per esempio, le tecniche di drammatizzazione, di analisi metaforica, figurative, le strategie game-based e image-based learning, eccetera. L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere che acquisire competenze metodologiche art-based e performative fornisca a futuri educatori, educatrici e insegnanti l'opportunità di intercettare e coltivare modalità del conoscere contestualmente embedded, embodied e simboliche e di produrre dati espressivi, multi-sfaccettati e rappresentazionali (St. Pierre, 2015). L'utilizzo sistematico di questa famiglia di metodi può offrire la possibilità di sperimentare in prima persona, in un contesto protetto e attraverso il coinvolgimento della dimensione corporea, un'esperienza incarnata e simulativa di situazioni sfidanti o eventi disorientanti riferiti, per esempio, all'ambito professionale.

Il loro utilizzo consente a studenti e studentesse di:

- tradurre in forme rappresentabili assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti sociali e di vita;
- esplorare i rapporti tra conoscenza, potere e azione;
- analizzare le proprie esperienze e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze riproduttive e distorsioni caratterizzanti aspettative e ambizioni professionali;
- sviluppare consapevolezza circa la propria agency per cambiare le realtà che abitano.

Logiche di azione progettuale. Le modalità con cui organizzare curricula innovativi per promuovere pensiero critico e creativo e, in generale, l'insieme di competenze chiave, trasversali, di cittadinanza, le soft e le life skill sono riconducibili a una duplice logica di azione progettuale: parallel ed embedded (Yorke & Knight, 2004; Fedeli, 2016; Melacarne, 2017). Il primo approccio, si caratterizza per offrire alle studentesse e agli studenti attività, quali workshop, seminari, laboratori, che siano focalizzate sulla costruzione di specifiche soft skill e siano proposte in modo parallelo (e separato) dalla didattica delle discipline. Nella seconda logica, queste competenze sono interpretate come caratteristiche trasversali ai diversi ambiti disciplinari. Ciò implica innovare le pratiche didattiche, più che aumentare l'offerta formativa delle istituzioni educative e formative, facendo propri i suggerimenti forniti dalle active learning methodologies, cioè da quelle metodologie interessate a valorizzare la centralità del learner, i suoi tempi di apprendimento e l'esigenza degli studenti e delle studentesse di apprendere con altri e sentirsi protagonisti dell'attività educativa (Watkins, Eileen, & Lodge, 2007; Tino & Fedeli, 2022).

Implicazioni didattiche: l'active learning e l'insegnamento learner-centered

L'apprendimento attivo si basa su un approccio di insegnamento centrato sullo/a studente/studentessa e consiste in una vasta gamma di metodi e approcci pedagogici che mettono la persona al centro del processo di apprendimento con un ruolo attivo (Weimer, 2013). Questo approccio prevede il coinvolgimento di diversi attori/attrici nel processo di insegnamento e apprendimento come imprese, comunità professionali, docenti, studenti/studentesse, promuovendo una dimensione olistica e trasformativa (Taylor, 2007).

L'active learning (AL) è un processo intenzionale che richiede di essere ben progettato e programmato per essere efficace. Il/la docente è un/a facilitatore/facilitatrice che accompagna e sostiene con attenzione e cura chi apprende (Fedeli, 2016; Fedeli & Taylor, 2016); promuove il cambiamento e progetta

l'apprendimento in collaborazione con studenti e studentesse per creare un clima autentico e coinvolgente.

La ricerca in questo ambito ci conferma che l'AL può essere realizzato in diverse discipline e contesti, che è trasformativo e implementa cambiamenti a lungo termine (Felder & Brent, 2016). È necessario che i/le docenti utilizzino l'AL correndo il rischio di andare oltre la loro zona di comfort per riflettere e promuovere metodi che spostino l'attenzione dall'insegnamento ai risultati di apprendimento. L'AL prevede la messa in campo di nuovi approcci da parte dei/delle docenti e anche di una nuova consapevolezza e di coinvolgimento da parte di studenti e studentesse. L'AL promuove la partecipazione nello svolgimento di attività di apprendimento, incoraggiando le persone a pensare attivamente a ciò che stanno facendo (Bonwell & Eison, 1991). In linea di principio questa definizione potrebbe includere compiti di tipo tradizionale, ma l'AL si riferisce ad attività che si svolgono anche in classe e richiedono uno stile di insegnamento diverso.

L'AL può essere illustrato attraverso alcuni dei principi di Chickering & Gamson (1987):

- incoraggiare la collaborazione tra studenti/studentesse e docenti;
- sviluppare reciprocità e cooperazione tra studenti e studentesse;
- incoraggiare l'apprendimento attivo;
- dare un feedback tempestivo;
- comunicare in modo chiaro le aspettative in termini di apprendimento;
- rispettare i diversi talenti e stili di apprendimento.

Prince (2004) ha riconosciuto tre forme di AL, quali l'apprendimento collaborativo, l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento basato sui problemi.

Alcune ricerche affermano che l'AL aumenta le performances di studenti e studentesse e ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento. Emerge chiaramente, inoltre, che si apprende meglio in gruppo che in solitudine e sembra che tale approccio sia di grande beneficio per coloro che hanno bisogni speciali (Freeman, Eddy, Mc Dounough et al., 2014; Michael, 2006).

In particolare, studenti e studentesse che partecipano alle attività:

- si assumono la responsabilità del processo di apprendimento;
- sono più coinvolti/e e attivi/e;
- riflettono in modo critico;
- lavorano e apprendono in modo collaborativo;
- dedicano tempo alla discussione dei contenuti e dei materiali forniti dai/delle docenti;
- sperimentano, pongono domande, si interrogano su concetti anche sfidanti;
- apprendono sia dal processo sia dai contenuti sia da colleghi e colleghe.

L'AL si sviluppa nell'ambito di diverse teorie per l'insegnamento e l'apprendimento tra cui: learner centered teaching (Weimer, 2013) e student voice (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Grion & Cook-Sather 2013).

Learner centered teaching i cui ingredienti chiave sono:

- il ruolo del/della docente come facilitatore/facilitatrice e guida, che programma in modo dettagliato, negozia, promuove attività di apprendimento tra pari, utilizza la valutazione per apprendere;
- il bilanciamento del potere che permette anche allo/a studente/studentessa di controllare il processo di apprendimento coinvolgendolo/a in decisioni che riguardano il corso, i contenuti e la valutazione stessa dei progressi;
- la funzione del contenuto che spesso viene negoziato e subisce delle variazioni rispetto ai programmi didattici di tipo istruttivo basati sull'imperativo della "copertura" del programma stesso. Si cerca al contrario di far applicare quanto appreso, in situazioni reali o simulate, per rendere l'apprendimento più efficace e utilizzare i contenuti in comunità di pratiche, in situazioni di lavoro, per sviluppare competenze distintive della disciplina e dei contesti in cui si applicano;
- la responsabilità per l'apprendimento che lo/la studente/studentessa si assume in un clima di maggiore autonomia e rispetto reciproco, regolato da relazioni autentiche in cui le azioni sviluppano responsabilità;
- la proposta e i processi di valutazione, in cui il/la docente, attraverso azioni di feedback, valutazione e co-valutazione, lavora insieme agli studenti, per una significativa finalità dell'assessment: quella di promuovere apprendimento utilizzando strategie di feedback formativo che promuovano riflessione attraverso processi auto- co- etero-valutativi (Hattie, 2013; Nicol, 2013; Weimer, 2013).

Weimer (2013) afferma che Learner-centered teaching non è la via più semplice per lavorare. Il ruolo del/della docente come facilitatore/facilitatrice prevede un impegno importante di tempo e di studio per promuovere cambiamento e cooperazione con gli studenti e le studentesse.

Questo approccio si focalizza sulle conoscenze pregresse degli studenti e delle studentesse, sulle loro esperienze e sulla facilitazione delle pratiche riflessive per creare ambienti di apprendimento che permettano di comprendere i concetti e di applicarli ad una varietà di situazioni. Molti/e docenti però si riconoscono esperti delle discipline e promuovono un insegnamento orientato al contenuto e non centrato sullo studente (Kember, 2009). Pochi sono ancora gli studi a livello nazionale ed internazionale che danno evidenza attraverso la ricerca empirica dei vantaggi di un approccio learner-centered, piuttosto che content-centered.

I cambiamenti e l'innovazione devono essere provocati per poter ridefinire il ruolo del/della docente come professionista in grado di passare da un

approccio content-oriented ad uno learner-centered e coinvolgere lo studente facendolo sentire consapevole e responsabile del proprio apprendimento.

La prospettiva student voice sostiene anch'essa alcuni principi fondamentali centrati sullo studente tra cui: incoraggiare la riflessione sul processo, comprendere come e che cosa gli studenti apprendono e promuovere l'ascolto attivo. Chi insegna può acquisire conoscenze e migliorare grazie all'ascolto delle voci degli studenti stessi e al loro contributo nelle azioni didattiche (Grion & Cook-Sather, 2013).

Questa prospettiva tende a dar valore al ruolo degli studenti e delle studentesse, ciò non significa che la loro voce rimanga l'unica ed indiscussa a cui dare attenzione ed agire di conseguenza. Il primo importante impegno di docenti e studenti/studentesse è infatti quello di promuovere dialogo, coinvolgendo tutti gli stakeholder nel processo di insegnamento (docenti, studenti e studentesse, personale amministrativo, personale esterno).

Azioni come legittimare le voci degli studenti e delle studentesse, dando loro fiducia e responsabilità, generare un dialogo coinvolgente e, allo stesso tempo, promuovere cambiamento rientrano nella teoria socio-costruttivista, che promuove l'utilizzo di metodi partecipativi e il coinvolgimento di chi apprende nei processi di insegnamento e apprendimento.

Riflessioni conclusive

Il contributo presenta delle riflessioni teorico-concettuali per iniziare a progettare un modello didattico per lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo specificatamente rivolto a studenti e studentesse che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione. Le traiettorie teoriche sollecitano a costruire un repertorio di risorse negoziabili utili a sistematizzare la vasta gamma di scopi, contesti, metodi e pratiche attraverso cui promuovere e valutare processi di apprendimento creativo in ambito educativo e formativo. Il termine repertorio – preso in prestito da Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) e Wenger, McDermott & Snyder (2002) – si colloca all'interno della tradizione degli approcci practice-based. Questi studiosi lo definiscono come una delle tre dimensioni – insieme all'impegno reciproco e all'impresa comune – attraverso le quali la pratica può diventare fonte di coerenza di una comunità. Nel framework della comunità di pratica di Wenger, il repertorio include strumenti, modi di fare, storie, simboli, azioni, artefatti o concetti che una comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza e che sono diventati parte della sua pratica. È il set di risorse condivise di una comunità caratterizzate da una storia di apprendimento e da una disponibilità per un ulteriore impegno nella pratica.

La realizzazione di un repertorio di risorse didattiche e metodologiche per promuovere competenze di pensiero critico e creativo potrebbe evitare il rischio sia di una frammentazione sia di una semplificazione eccessiva in un insieme unitario di buone pratiche per la loro promozione. Ciò richiede di precisare il pericolo insito nell'espressione buone pratiche relativo all'assumere che una buona pratica debba essere necessariamente esplicitata e formalizzata affinché le conoscenze in essa contenute possano viaggiare nel tempo e nello spazio ed essere applicate in contesti diversi da quelli in cui ha avuto origine (Gherardi, 2012). In questo modo, è oscurato il rapporto tra il sapere decontestualizzato congelato in regole e procedure e il conoscere-in-situazione mantenuto vivo attraverso la riproduzione quotidiana e dalle pratiche che lo rinnovano ripetendolo. Le pratiche di promozione dell'apprendimento creativo sono rese complesse sia dall'incompletezza delle regole per progettarne lo sviluppo sia dalla loro eterogeneità. Un pensiero sistematico, che tenga conto di fattori come quelli che si è provato ad evidenziare potrebbe condurre alla creazione e allo sviluppo di metodi per lo sviluppo di una creatività operativa.

Riferimenti bibliografici

- Barron, F. (1995). *No Rootless Flower: An Ecology of Creativity*. Cresskill: Hampton Press.
- Bennett, N., Lemoine, J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2).
- Bell, H. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, tr. it. Milano: Meltemi.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bosio, A. C. (2017), Neoprofessionalismo, transdisciplinarietà: come riconfigurare l'orientamento alla professione?. In *La scienza come vocazione, Studium*, 544-554.
- Bracci, F., Romano, A., & Marsick, V. (2022). A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation. In: E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads. *Transformative Learning Theory and Praxis. New Perspectives and Possibilities* (pp. 201-231). New York: Routledge.
- Bruni, A., & Parolin, L. L. (2014). Dalla produzione automatizzata agli ambienti tecnologicamente densi: la dimensione sociomateriale dell'agire organizzativo. *Studi Organizzativi*, 7-26.
- Bruni, A., Pinch, T., Schubert, C. (2013). Technologically Dense Environments: What For? What Next?. *Tecnoscienza. Italian Journal of Science & Technology Studies*, 4: 51-72.
- Butera, F. (2020a). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.

- Butera F. (2020b). 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: 142-166.
- Chickering, A.W., Gamson, Z. (fall 1987). Seven principles for good practices in undergraduate education. *Washington Center News*, 1-7.
- Colombo, E., & Rebughini, P. (2016). Intersectionality and beyond. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 57(3): 439-460.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Davidson, C. N. (2011). *Now you see it*. New York: Penguin Group.
- Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *NUOVA SECONDARIA*, 5-20.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2021) Intersezionalità e pratiche professionali. *PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE*, 197-210.
- 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): 2279-7505.
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (2020). *Teaching4Learning@ Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche e pratiche* (Vol. 1). Padova University Press.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2016). *Teaching and learning STEM. A practical guide*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- 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.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2014), Between the hand and the head: How things get done, and how in doing the ways of doing are discovered. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(2): 134-150.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013), Doing by inventing the way of doing: Formative-ness as the linkage of meaning and matter. *Organization Studies*, 227-259.
- Gherardi S. (2012). *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham/Heidelberg: Springer International Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1): 48-67.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1): 79-93.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Editore.

- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Hirschhorn, L. (1990). *The workplace within: Psychodynamics of organizational life*. MIT press.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. 2006. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2006), An overview of transformative learning. In Sutherland P., Crowther J. (ed.). *Lifelong learning: Concepts and contexts* (24-38). New York: Routledge.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in Physiology Education*, 30: 159-167. doi: 10.1152/advan.00053.2006.
- Noordegraaf M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6): 761-785.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud and L. Molloy (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well* (pp. 34-49). Oxon: Routledge.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centered forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1); 1-13.
- Papert, S. (1980). *Mindstorm. Children, computers, ad powerful ideas*. New York: Basic Books. Tr. it. *Mindstorm. Bambini, computer e creatività*. Milano: Emme, 1984.
- Paulus, P. & Nijstad, B. (2003). Group creativity: An Introduction. In Paulus P., & Nijstad B. (eds.). *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Poell, R., Yorks, L., & Marsick, V. J. (2009). Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1): 77-93.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93: 223-231.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Yale University Press.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (eds.) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the "new" in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. In N. Denzin & M. Giardina M. (eds.). *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-95). Walnut Grove, CA: Left Coast Press.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2): 173-191.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2022). Career planning, proactivity, self-employability, and labour market: undergraduates' perceptions. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1): 262-278.

- Tore, R., Tino, C., & Fedeli, M. (2021). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. *RICERCA e DIDATTICA*, 9, 122.
- Watkins C., Eileen C., Lodge C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard business press.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. 2006. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- World Economic Forum (2020, January). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Switzerland: World Economic Forum.
- Yorke M., Knight P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability into the curriculum*, 3: 1-28.