

Anno 9, 1/2024

# Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Innovazione e trasformazione delle didattiche  
nelle Scienze Umane, Giuridico-Economiche  
e Socio-Politiche

Innovative and transformative didactics in Human,  
Economical-Legal and Socio-Political Sciences

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS





# Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

Innovazione e trasformazione delle didattiche  
nelle Scienze Umane, Giuridico-Economiche  
e Socio-Politiche

Innovative and transformative didactics in Human,  
Economical-Legal and Socio-Political Sciences

**FrancoAngeli**

OPEN  ACCESS

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>

*Scientific Editors:* Marina De Rossi (Università di Padova), Monica Fedeli (Università di Padova), Emilia Restiglian (Università di Padova).

*Scientific Board:* Alberto Fornasari (Università di Bari), Alberto Parola (Università di Torino), Alessandra Buratto (Università di Padova), Alessandra La Marca (Università di Palermo), Alessandro Alboresi (Università di Padova), Alessia Scarinci (Università di Bari), Aliko Nicolaidese (University of Georgia, Athens, USA), Andrea Garavaglia (Università di Milano), Anita Macaudo (Università di Bologna), Anna Dipace (Università di Foggia), Anna Serbati (Università di Trento), Anneke Smits (Windsheim University, The Netherlands), Antonio Marzano (Università di Salerno), Barbara Bruschi (Università di Torino), Bola Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile-Ife Nigeria), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Claudia Agnini (Università di Padova), Claudio Melacarne (Università di Siena), Concetta Tino (Università di Padova), Corrado Petrucco (Università di Padova), Daniela Acquaro (University of Melbourne, Australia), Daniela Frison (Università di Firenze), Davide Parmigiani (Università di Genova), Edward Taylor (Penn State University, Harrisburg, USA), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Elizabeth Tisdell (Penn State University, Harrisburg, USA), Fabio Bocci (Università Roma Tre), Ferdinando Fava (Università di Padova), Filippo Bruni (Università del Molise), Francesca Bracci (Università di Firenze), Francesca Zanon (Università di Udine), Francesco Ciraulo (Università di Padova), Francesco Lo Presti (Università di Napoli "Parthenope"), Gabriella Salviuto (Università di Padova), Gerald Knezek (University of North Texas, USA), Gianfranco Santovito (Università di Padova), Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel, Belgium), Joellen Coryell (Texas State University, USA), John Dirckx (Michigan State University, USA), Laura Bierema (University of Georgia, Athens, USA), Laura Corazza (Università di Bologna), Laura Fedeli (Università di Macerata), Laura Carlotta Foschi (Università di Padova), Liisa Postareff (University of Turku, Finland), Loredana Perla (Università di Bari), Loretta Giannandrea (Università di Macerata), Lorenza Da Re (Università di Padova), Loretta Fabbri (Università di Siena), Luca Botturi (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana, Manno, CH), Luca Ferrari (Università di Bologna), Lucia Mason (Università di Padova), Luciano Galliani (Università di Padova), Maka Eradze (Università di Foggia), Manlio Piva (Università di Padova), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Maria Ranieri (Università di Firenze), Marina Santi (Università di Padova), Maura Striano (Università Napoli Federico II), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Michele Baldassarre (Università di Bari), Nicoletta Diblas (Politecnico di Milano), Ornella Pantano (Università di Padova), Otilia Clipa (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania), Paolo Calidoni (Università di Parma), Paolo Federighi (Università di Firenze), Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma), Regina Egetenmeyer (Julius-Maximilian-University, Würzburg, Germany), Rhonda Christensen (University of North Texas, USA), Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands), Roberta Piazza (Università di Catania), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Simona Ferrari (Università Cattolica del Sacro Cuore), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell'Insubria), Stefano Di Tore (Università del Salento), Valentina Grion (Università di Padova), Vanna Boffo (Università di Firenze), Vincenzo Zara (Università del Salento), Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria).

*Editorial Board:* Marica Liotino (Università di Padova), Ottavia Trevisan (Università di Padova).

*Per contattare la redazione:* Centro Interdipartimentale di Studi per i Servizi alla Persona (CISSPE), Università degli Studi di Padova, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova; e-mail: eilt.journal.cisspe@unipd.it

*Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.*

*Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.*

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

Progetto grafico di copertina: Alessandro Pettrini.

# Sommario

## Saggi e ricerche

- Flavia Capodanno, Alessio Di Paolo, Maurizio Sibilio  
*Piste Trasformative per la Formazione dei Docenti: Una Potenziale Contaminatio tra Appreciative Inquiry e Linguaggio Musicale*  
Transformative Tracks for Teacher Education: A Potential Contamination between Appreciative Inquiry and Musical Language pag. 5
- Concetta Tino, Monica Fedeli  
*Faculty come Change Agent tra cambiamenti e sfide: il caso dell'Università Patavina*  
Faculty as Change Agents between changes and challenges: the case of University of Padova » 24
- Isabella Pescarmona, Valerio Ferrero  
*Costruire comunità di ricerca dialogiche: Quando l'aula accademica diventa uno spazio di formazione e possibilità interculturali*  
Building dialogic communities of inquiry: When the academic class becomes a space for intercultural training and possibilities » 40
- Lorenza Da Re, Chiara Meneghetti, Roberta Bonelli, Tommaso Feraco  
“Destinazione Università”: un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali  
“Destinazione università”: An innovative online guidance course for the development of soft skills » 55

## Esperienze e pratiche

Martina Capaccioli, Loretta Fabbri

*Cultivate Multiversal Views. Ongoing Teaching Experiences*

Coltivare Sguardi Pluriversali. Esperienze Didattiche in Corso pag. 72

Marnie Campagnaro, Lea Ferrari

*Children's Literature, Ecocritical Dialogues and Social-*

*Emotional Learning: Developing Integrated Teaching Practices*

Letteratura per l'infanzia, dialoghi ecocritici e apprendimento  
socio-emotivo: Sviluppare pratiche didattiche integrate » 86

## ***Piste Trasformative per la Formazione dei Docenti: Una Potenziale Contaminatio tra Appreciative Inquiry e Linguaggio Musicale***

### **Transformative Tracks for Teacher Education: A Potential Contamination between Appreciative Inquiry and Musical Language**

Flavia Capodanno\*, Alessio Di Paolo\*, Maurizio Sibilio\*

#### **Riassunto**

In una visione della scuola come sistema complesso adattivo, inteso come insieme di elementi interagenti (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), è possibile riconoscere il ruolo dei docenti come veri agenti di cambiamento (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) nell'adattarsi ad accogliere le sfide poste dalla poliedricità della società odierna. In particolare, assume rilevante centralità una formazione orientata, come suggerito da numerosi documenti internazionali, alla piena affermazione un'*inclusive education* (EADSNE, 2009, 2012, 2014). Alla luce di quanto detto, dunque, il presente contributo intende proporre una prima riflessione rispetto alla potenzialità di una *contaminatio* nella formazione dei docenti tra l'approccio di ricerca dell'*appreciative inquiry*, e il linguaggio musicale per una progettazione didattica inclusiva. Tale intenzione muove dalla possibilità di rilevare tratti comuni tra il framework teorico dell'*appreciative inquiry*, fondato sulla narrazione e sulla condivisione delle storie personali in chiave positiva (Cooperider

---

\* Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della formazione, Università degli studi di Salerno, [fcapodanno@unisa.it](mailto:fcapodanno@unisa.it); [adipaolo@unisa.it](mailto:adipaolo@unisa.it); [msibilio@unisa.it](mailto:msibilio@unisa.it).

Il contributo è il risultato della collaborazione scientifica tra gli autori; tuttavia, le attribuzioni sono le seguenti: Flavia Capodanno è autrice dei paragrafi 1. "Introduzione" e 2. "Le potenzialità della formazione nella prospettiva dell'*appreciative Inquiry*"; Alessio Di Paolo è autore dei paragrafi 3. "Musica come linguaggio della e per la formazione" e 4 "Riflessioni conclusive"; Maurizio Sibilio è coordinatore scientifico del lavoro.

& Srivastva, 1987; Cooperrider et al., 2008) e la musica, linguaggio universale capace di favorire dialogo e comunicazione per un fine comune. In tal senso, inserita nei percorsi formativi, la narrazione in positivo attraverso il dispositivo musicale potrebbe potenzialmente promuovere nel docente l'acquisizione di competenze riflessive e trasformative tali da essere in grado di gestire le varie situazioni, perché flessibile e avvezzo a tracciare percorsi didattici e organizzativi innovativi sia nel gestire il presente sia per orientare il futuro (Mezirow, 2003).

**Parole Chiave:** formazione docenti; inclusione; apprendimento trasformativo; appreciative inquiry; musica.

### **Abstract**

In a view of the school as a complex adaptive system, understood as a set of interacting elements (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), the role of teachers as true agents of change (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) in adapting to meet the challenges posed by the multifaceted nature of today's society can be recognized. Particularly central is a training oriented towards the full realization of Inclusive Education, as suggested by numerous international documents (EADSNE, 2009, 2012, 2014). Considering this, the present contribution aims to propose an initial reflection on the potential of a cross-pollination in teacher training between the research approach of appreciative inquiry and the language of music for inclusive educational design.

This intention stems from the possibility of identifying common traits between the theoretical framework of appreciative inquiry, based on narrative and the sharing of personal stories in a positive light (Cooperider & Srivastva, 1987; Cooperrider et al., 2008), and music, a universal language capable of fostering dialogue and communication towards a common purpose. In this sense, incorporated into training pathways, positive narrative through musical means could potentially promote in teachers the acquisition of reflective and transformative skills enabling them to manage various situations, being flexible and adept at charting innovative educational and organizational paths both in addressing the present and guiding the future (Mezirow, 2003).

**Keywords:** teacher education; inclusion; transformative learning; appreciative inquiry; music.

*Article submitted: 15/04/2024; accepted 04/06/2024*

## 1. Introduzione

In una visione della scuola quale sistema complesso adattivo, ovvero come insieme di elementi interagenti e capaci di adattarsi alle varie situazioni, elaborando informazioni, creando paradigmi e valutando l'efficacia o meno del processo di adattamento in atto (Murray Gell-Mann, 1995; Sibilio, 2014), è possibile riconoscere il ruolo dei docenti in quanto protagonisti dell'istituzione scuola perché veri *agenti di cambiamento* (Avrimidis & Norwich, 2002; Hattie, 2012) nell'adattarsi ad accogliere le sfide quotidiane poste dalla poliedricità della società odierna. In particolare, assume una certa rilevanza il loro impegno a progettare percorsi formativi equi e inclusivi, come suggerito da numerosi documenti internazionali, che sottolineano la necessaria affermazione di un *Inclusive education* (EADSNE, 2009, 2012, 2014).

Tale obiettivo risulta centrale soprattutto nell'ottica della scuola come *Learning Organization*, organizzazione di e per l'apprendimento, caratterizzata da una rete di interazioni tra i vari stakeholder che, legati da una condivisa cultura organizzativa e in quanto lavoratori della conoscenza, *knowledge workers*, dovrebbero essere aperti e pronti a recepire opportunità di apprendimento organizzativo in prospettiva migliorativa (Argyris & Schön, 1978; Senge, 1990). In tal senso i docenti orientati ad un *inclusive education* si tradurrebbero in lavoratori della conoscenza, appunto, perché impegnati ad operare “su processi immateriali e per i quali la conoscenza è il principale input e output di processi di lavoro [...] grazie alla conoscenza professionale (conoscenza esplicita/tacita, conoscenza esperta/operativa, conoscenza razionale/emotiva) trasformano input conoscitivi (dati, informazioni, immagini, concetti, segnali, simboli) in output di conoscenza di maggior valore (soluzione di problemi, orientamento degli eventi, dati e informazioni arricchite, innovazione ecc)” (Butera 2008, pp. XI-XII)

In questa prospettiva, dunque, richiamando il testo del Profilo del docente inclusivo, anche nella sua recente edizione (EASNIE, 2022) sembrerebbe opportuno indirizzarsi a una prospettiva formativa che tenti di coniugare, come già evidenziato in letteratura, *technical e non technical skills* (Aiello, 2019), sintetizzabili in una combinazione di saperi, teorie acquisite, valori, atteggiamenti e credenze, che andrebbero a costituire elementi fondativi della professionalità del docente per uno sviluppo sostenibile (OECD, 2019) e per la piena valorizzazione della persona umana (OECD, 2018). Dunque, nello sviluppo professionale dei docenti, considerate anche le posizioni assunte nelle diverse collocazioni teoriche nazionali e internazionali, sono andati “affermandosi modelli costruzionisti, situati e trasformativi, connessi ai saperi che le organizzazioni scolastiche generano e alle esigenze di sviluppo delle comunità educative coinvolte” (Fabbri et al., 2021, p. 10; Sibilio et al., 2021). Ciò si an-

cora all'ampio spettro di riflessioni in campo scientifico, sull'*apprendimento trasformativo* (Mezirow, 1991), sulla *riflessività* (Schön, 1987; 1993), fino poi alla capacità di giudizio e azione (Priestley, Biesta & Robinson, 2015), competenze tali da rendere il docente in grado di “agire la propria agentività” (Emirbayer & Mische, 1998; Biesta & Tedder, 2007; Aiello, 2018, p.5), intesa come capacità di operare intenzionalmente e consapevolmente cogliendo le opportunità del contesto, *affordances* (Gibson, 1979).

Da tali riflessioni scaturisce, dunque, l'immagine di docente inclusivo fornito di una postura professionale che lo renda pronto a tracciare, in termini progettuali, didattici e organizzativi “traiettorie non lineari” (Sibilio, 2015) al fine di gestire l'inatteso e di promuovere il cambiamento, anche in situazioni particolarmente problematiche, senza perdere di vista la bussola verso prospettive migliorative in ottica inclusiva (Aiello et alii, 2023). Quanto evidenziato ci restituisce, dunque, l'idea di un professionista *a tutto tondo*, dotato di una professionalità complessa, proteiforme e capace di utilizzare gli strumenti e le strategie maggiormente efficaci e adeguate a rispondere alle varie esigenze degli alunni e del contesto: un *professionista riflessivo* in azione e sull'azione (Schön, 1987).

Tale suggestione appare coerentemente connessa al quadro teorico di riferimento del *transformative learning* (Mezirow, 1991), nel quale la riflessività diviene elemento centrale nel processo di consapevolezza rispetto alla costruzione di significati e di azioni. Facendo riferimento a tale teoria, l'apprendimento di un docente *in fieri*, inteso come processo consapevole, critico e riflessivo promuoverebbe possibili e innovative interpretazioni dei significati attribuiti a esperienze del passato. Così declinata, la formazione del docente si baserebbe su una *summa* di competenze tali da renderlo in grado di gestire le varie situazioni, perché flessibile e avvezzo a tracciare percorsi didattici e organizzativi nuovi sia nella dimensione gestionale del presente sia per l'orientamento futuro (Mezirow, 2003).

A tale scopo, appare dunque importante ragionare su potenziali piste formative finalizzate, soprattutto, a coniugare il piano teorico e il livello pratico-esperienziale, concretizzando la circolarità teoria-prassi-teoria (Frauenfelder, 1986, p. 147) con l'obiettivo di facilitare processi critici, riflessivi e trasformativi (Taylor, 2017; 2019), che siano forieri di maturazione di un'identità professionale complessa.

Alla luce di quanto detto, il presente contributo intende proporre una riflessione in merito alle potenzialità di un eventuale *contaminatio* tra due approcci metodologici, *l'appreciative inquiry* e la musica per delineare le peculiarità di una formazione dei docenti orientata a un apprendimento professionale declinato in ottica trasformativa, come evidenziato poc'anzi.

Tale intenzione muove dal fatto che in entrambi i framework risultano fondamentali e centrali le componenti della riflessività, della narrazione e della condivisione di esperienze personali, elementi che, come detto in precedenza, insieme al bagaglio di competenze tecnico-disciplinari, costituiscono l'*humus* ineludibile per una formazione del docente che risponda alle caratteristiche necessarie alla società odierna, in piena coerenza con il succitato piano teorico del *trasformative learning*. Sulla base di tali premesse, dunque, si delineeranno le peculiarità dei due approcci, per poi tentare di rintracciarne il terreno condiviso, utile per ipotizzare linee di ricerca nell'ambito dei percorsi formativi per i futuri docenti.

## 2. Le potenzialità di una formazione nella prospettiva dell'*appreciative inquiry*

Le indicazioni provenienti dai documenti internazionali sottolineano l'emergente necessità di operare per un apprendimento lungo l'arco di tutta la vita (*lifelong learning*) e in tutti i contesti dell'esistenza (*lifewide learning*) (OECD, 2021; U.E., 2000; 2006). Alla luce di ciò, al fine di favorire l'apprendimento permanente dei docenti, sia in ingresso sia in itinere, sarebbe necessario prevedere piste formative per gli insegnanti volte all'acquisizione di competenze e comportamenti riflessivi e aperti al cambiamento, dunque *trasformativi*, propri di lavoratori della conoscenza, come evidenziato in precedenza.

Partendo da tali considerazioni la scuola, in quanto *locus* in cui si lavora per l'apprendimento e in cui, allo stesso tempo, si apprende, potrebbe essere intesa come una comunità di pratica (Wenger, 1998/2006), ovvero un'organizzazione i cui attori hanno in sé "una forte identità collettiva e siano aperte verso il mondo esterno" (Perillo, 2010, p.138). Tale prospettiva euristica del sistema scolastico, dunque, inerisce a una visione di organizzazione-scuola in cui i docenti siano propensi a condividere esperienze, uniti nel perseguire un obiettivo comune, ma anche *flessibili* nel trovare soluzioni alternative, *inusitate* (Sibilio, 2023), pertanto, promotori e protagonisti attivi di apprendimento sostenibile, creativo e trasformativo. Il profilo appena delineato risponderebbe in modo efficace alle diverse esigenze e ai vari bisogni espressi dagli studenti tutti, grazie a un'intenzionalità educativa e alla capacità di trasformare il proprio punto di vista in relazione alle molteplici sfaccettature del quotidiano. Secondo tale prospettiva, dunque, il docente abbandonerebbe una posizione rigidamente statica, a favore di una postura riflessiva, proiettata a valorizzare le peculiarità di tutte e di tutti, coerentemente con la già richiamata *Inclusive Education*.

Partendo da tali premesse, dunque, potrebbe essere plausibile rintracciare potenziali spunti per immaginare una proposta formativa per i docenti ispirata ad alcuni assunti teorici dell'*appreciative inquiry*, approccio metodologico sviluppatosi nell'alveo di ricerche in campo organizzativo (Cooperrider & Srivastva, 1987), ma rivelatosi efficace anche in contesti educativi e formativi, anche nel settore dell'*Higher education* (Chinoperekweyi, 2023).

Tale framework teorico presenta alcune peculiarità, unite dal fil rouge del *modus interpretandi* la realtà in chiave positiva. Infatti, già nella locuzione stessa, costituita dalle parole *appreciative* e *inquiry*, è possibile riscontrare quanto detto: il primo termine, infatti, sottolinea la propensione ad apprezzare il meglio nelle diverse situazioni; il secondo, invece, mette l'accento sulla dimensione del cercare e dell'indagare, dunque, del riflettere (Cooperrider & Whitney, 2005).

La cornice epistemologica dell'*appreciative inquiry*, richiamando alcuni elementi della psicologia positiva (Seligman, 1996) e delle teorie socio-costruttiviste della conoscenza generativa (Cockell & McArthur Blair, 2020) si basa su alcuni principi teorici, di seguito riportati:

- Il *principio costruzionista*, che afferma come attraverso il linguaggio e le metafore utilizzate negli scambi comunicativi, si giunga alla costruzione di una lettura della realtà derivante dalle interconnessioni tra persone e contesto (Dunlap, 2009). Da qui, nello specifico dalle interazioni sviluppatesi all'interno del sistema, scaturirebbero i valori, gli atteggiamenti, le intenzioni e le proiezioni future (Cooperrider & Srivastva, 1987);
- il *principio di simultaneità*, che mette in evidenza la contemporaneità tra l'intenzione e l'avvio di un processo di ricerca in ottica trasformativa e migliorativa, e la trasformazione stessa, declinate all'insegna della possibilità;
- il *principio poetico*, che richiama la centralità della narrazione, come affermato da Jerome Bruner (1992;2015), sottolineando l'opportunità e l'efficacia del raccontare storie in positivo al fine di immaginare e progettare, in ottica generativa nuove piste d'azione;
- il *principio anticipatorio*, che evidenzia la possibilità di rinvenire prospettive progettuali di cambiamento trasformativo fin dal momento in cui si inizia a immaginare progetti futuri;
- Il *principio positivo*, il quale sottolinea come focalizzare l'attenzione sui punti di forza costituirebbe la spinta propulsiva nel dare scopo e di significato alla progettualità immaginata;
- Il *principio di unità* (o integrazione), che riconosce nell'organizzazione un sistema di interconnessione, nel quale tutti gli stakeholders sono protagonisti attivi nei vari processi di progettazione organizzativa (Cooperrider et al., 2008);

- il *principio di rappresentazione*, che infine si ancora alla nostra abilità di “essere il cambiamento che vogliamo vedere” (Dunlap, 2009). Infatti, considerato che il narrarsi e lo scavare nelle esperienze vissute in positivo favoriscono processi di cambiamento, come evidenziato prima, ciò implica che il nostro agire pertiene già al futuro.

Connesso a questo piano teorico, è associato il piano prassico, che prevede un processo di riflessione, propedeutico alla progettazione, sintetizzabile in 4 fasi, definite dai teorici dell'*appreciative inquiry*, le 4 D-*Discovery*, *Dream*, *Design*, *Destiny*, rispettivamente scoperta, sogno, progettazione e destino (Cooperrider & Srivastva, 1987). In dettaglio, partendo dal piano teorico, il piano dell'applicazione concreta di tale approccio implicherebbe il rintracciare nelle esperienze pregresse, attraverso momenti di riflessione e di narrazione (*Discovery*) elementi positivi sui quali costruire una visione positiva per il futuro (*Dream*), per poi tracciare linee progettuali più concrete e calate nel contesto della propria organizzazione (*Design*) al fine di proiettarsi verso un agire proteso a cambiamento migliorativo (*Destiny*).

Lungo questo tragitto di formazione condivisa, costellato da momenti di narrazione e di riflessione, si andrebbe a costruire l'azione progettuale declinata in positivo per la propria organizzazione. Sulla scorta di quanto esposto, bisogna altresì sottolineare che il metodo dell'indagine apprezzativa non si limiterebbe alla mera esplorazione delle caratteristiche positive in esperienze già vissute, bensì sarebbe efficace anche nella ricerca di nuove idee, teorie, modelli utili a rimodellare principalmente il processo di apprendimento, progettazione e sviluppo dell'organizzazione (Bushe, 2007; Watkins & Mohr 2001). In tal senso, una proposta formativa ispirata ai principi dell'*appreciative inquiry* sarebbe caratterizzata da una prospettiva interpretativa *in positivo* degli eventi e da una modalità operativa e processuale finalizzata a coinvolgere le persone nell'identificazione e nella *co-creazione* del futuro di un'organizzazione (Coughlan et al, 2003). Ciò significa che i vari attori dell'organizzazione scuola, superando una mentalità centrata sul *problem solving*, sarebbero aperti, attraverso una narrativa autobiografica e, in seguito, condivisa, a focalizzarsi sul positivo e sul possibile. In tal senso, in un iter formativo così declinato, i docenti andrebbero a sviluppare competenze riflessive, rispetto al proprio agito e al proprio agire, e trasformative, rispetto alla possibilità di trovare nuove traiettorie e nuovi orizzonti semantici innanzi a un *dilemma disorientante*, apparentemente senza soluzione (Mezirow, 1991). In tale prospettiva, dunque, è possibile riconoscere nell'*appreciative inquiry* un approccio che si traduce in attività di *narrazione*, intesa come dispositivo formativo utile a favorire analisi sul proprio vissuto e su situazioni già esperite, nonché promuovere occasioni di confronto al fine di rispondere in modo adeguato a situazioni nuove o eventi improvvisi. Il narrare, infatti, ha sempre

costituito, da un lato, un'azione volta ad affermare ed elaborare le radici e l'identità dell'uomo, scandagliandone le maglie interiori (Cambi, 2004); dall'altro, occasione per rendere ogni momento della nostra esistenza oggetto del raccontare, che, se condiviso con altri, fornisce il senso della socialità (Vittori, 1996).

La narrazione, pertanto, pertiene al soggetto su più livelli, consistenti in dimensione cognitiva, prassica e affettiva (Bruner, 1997) e restituendo la possibilità di definire nuovi modelli interpretativi della realtà (Demetrio, 1996). A tal proposito, la narrazione promossa durante un percorso formativo basato sull'approccio dell'*appreciative inquiry* potrebbe diventare abbrivo anche per un apprendimento trasformativo, poiché nell'analisi dello sviluppo delle esperienze vissute e narrate le persone vanno a esplorare e rappresentare i punti di forza, sui quali fondare una trasformazione personale e organizzativa tale da rendere flessibili le loro azioni e le loro reazioni di fronte agli imprevisti del quotidiano (Laertius & Yonge, 2006).

Alla luce di quanto detto e, come evidenziato in letteratura (Conklin, 2009; McShane & Von Glinow, 2000), sembra plausibile dunque rintracciare potenzialità pedagogico-didattiche in una proposta formativa ispirata al framework dell'*Appreciative inquiry*, proprio in ragione della centralità riconosciuta alla pratica narrativa. In quanto spinta generativa e trasformativa propedeutica a delineare traiettorie progettuali all'interno dell'organizzazione-scuola. Pertanto, assumendo tale prospettiva, i docenti, in quanto stakeholders dell'istituzione organizzativa scolastica, come detto precedentemente, nel loro agire didattico da un lato, sarebbero impegnati in un apprendimento continuo, dall'altro, sarebbero protesi a co-costruire con i loro discenti percorsi per l'apprendimento in sinergia con le esigenze e le opportunità del contesto. Tale aspetto appare cruciale, particolarmente in relazione alla necessaria attenzione, come sottolineato in *incipit*, da riservare in ogni percorso formativo dell'*Inclusive education*, proprio al fine di rispondere alla proteiforme complessità dei bisogni di tutti e di ciascuno.

### 3. Musica come linguaggio *della e per* la formazione

Un apprendimento di carattere significativo implica che, attraverso processi di comunicazione e costruzione dei saperi, si raggiunga la piena partecipazione degli studenti al processo di apprendimento, il pieno apprezzamento delle attività condotte, anche attraverso un lavoro incentrato sul dialogo, sull'ascolto, dimensioni fondanti della musica. In linea, dunque, con quanto espresso nel paragrafo precedente, la musica, quale *medium* in grado di favorire processi di trasposizione nonché di interazione didattica (Sibilio, 2020),

risponderebbe a precise esigenze contestuali, in costante evoluzione e cambiamento, trasformazioni che, nella *fluidità sociale* (Bauman, 2013), spesso rendono difficile ricercare punti di ancoraggio, solidità culturali che sono rese mutevoli in relazione alla medesima variabilità che caratterizza la *societas*. La musica, infatti, possiede come tratto distintivo quello di essere fruibile da chiunque, racchiudendo in sé delle caratteristiche universalmente riconoscibili e, al contempo, specifiche (Higgins, 2019).

Un lavoro di progettazione che sia orientato, dunque, alla valorizzazione e alla costruzione di un linguaggio musicale che sintetizzi una diversità di ulteriori linguaggi della possibile declinazione della la musica, quali la narrazione e la comunicazione (Walsh, 2011), è strumento essenziale per insegnare a leggere e *ri-leggere* i contesti. Tale aspetto si spiega in ragione del fatto che le peculiarità di tali linguaggi, insite in un brano o in una trasmissione narrativa favorirebbero, in senso costruttivo, la *formazione*, intesa quale formazione didattica sociale e nella quale l'aspetto performativo, *creativo* musicale è terreno su cui si staglia il dialogo interindividuale.

Come analizzato da Barba (1993) e da ulteriori studi (Ballantyne & Packer, 2004; Pellegrino et al., 2014; Gorbunova & Plotnikov, 2020) che hanno avuto l'obiettivo di attenzionare il suono quale linguaggio *della e per* la formazione, risulta interessante evidenziare come le indagini concordino con il dire che la *parola*, in quanto piena espressione identitaria, assume una funzione trasmissivo-relazionale, mediata proprio dalla narrazione e dalla comunicazione. Il comunicare, dunque, si configura quale spazio di *sospensione ed espressione* del giudizio, poiché intercalato da alcuni momenti di vivida espressione ed altri di pausa, ugualmente efficaci (Kandinsky, trad. 2014). Ciò condurrebbe ad una riflessione curvata maggiormente verso l'inclusività. Il narrare di sé, nella dimensione del *riconoscimento dell'altrui narrazione*, diverrebbe *modus agendi* con cui poter riconoscere, distinguere l'alterità, rispettarla per l'espressione di un giudizio differente ma ugualmente efficace e che diverrebbe, si potrebbe dire, spazio della *comunicazione inclusiva* (Weldon et al., 2015). Tale comunicazione, inoltre, trova una semanticità che si interseca ad una pragmatica dell'azione, per la quale nella lingua si possono scorgere forme *vicarianti* (Berthoz, 2015; Sibilio, 2017) di espressione. Il linguaggio può essere mediato dal corpo, laddove la comunicazione verbale non sia sempre possibile, oppure attraverso uno sguardo, ugualmente efficace per la diffusione di pensiero e significato. La narrazione vicariante, in cui il sonoro trascende dall'aspetto puramente oralistico, si estenderebbe come *rispecchiamento* e come *risonanza* (Reybrouck, 2023) del sé nell'altro da sé e viceversa. Resta da chiarire la distanza che intercorre tra la dimensione musico-comunicativa *della* formazione e quella *per* la formazione. Per quanto concerne il primo aspetto è utile analizzare come il suono, quale strumento che si concretizza

nella sfera comunicativa e, di conseguenza, sociale, risulti un valido mediatore atto a favorire processi didattici incentrati sulla persona e sulla sua capacità di riconoscere la diversità, linguaggio in grado di rispondere flessibilmente anche al cambiamento sociale; al contempo, tuttavia, il suono assume una valenza *per* la formazione; si pensi al portato emotivo racchiuso in brani musicali che, al loro interno, sintetizzano sentimenti, culture, modi di essere e di pensare del singolo, che divengono riflesso del modo di pensare e di esprimersi di un'epoca, e che possono divenire dispositivi idonei per la crescita individuale e interindividuale.

Il suono, in tal senso, *narra storie*, le rende condivisibili, consente di apprezzare anche vissuti in apparenza non tali; rende, inoltre, accessibile e compartecipe l'esperienza, dunque la biografia del sé (Demetrio, 2012), il vissuto personale, trasformandolo in oggetto del pensiero oltre che dell'azione meramente comunicativa. Proprio a tal proposito è interessante notare come Maturana & Varela (1991) evidenzino come l'atto comunicativo, quale forma di atto performativo, possa trovare delle estensioni possibili mediante la *percezione*, allargandosi al di là di confini predeterminati, rendendo altresì il cervello in grado di emulare un mondo possibile non proprio e tracciando sentieri di interpretazione inediti, nella sfrontatezza dell'utopia (Fernandez Pradier, 2001). La capacità di leggere il pensiero altrui, di interpretare attraverso il linguaggio e la percezione messa in atto per operare, in tal senso, consente di anticipare, predire azioni che in qualche modo non sono proprie, a prescindere dal fatto che l'evento possa essere vissuto e l'azione compiuta dal soggetto percipiente oppure no.

Il dialogico, dunque, intreccia *azione*, *percezione* e *cognizione* (Sibilio, 2023), saldando il forte legame tra *percezione* e *immaginazione*, nella dimensione dell'ipotesi e della simulazione comunicativa, dunque nella capacità del singolo di prevedere azioni altrui, probabili meccanismi decisionali grazie ai propri vissuti simulati che rinforzano l'esperienza della soggettività umana attraverso lo spazio intersoggettivo, e che rende l'atto comunicativo una struttura interattiva in grado di dare senso al proprio modo di intervenire sulla realtà, di interpretarla, aprendo *ulteriori mondi possibili* (Aiello, 2017) in termini di descrizione fenomenologica sul mondo e su chi lo *co*-condivide.

Ne risulta, pertanto, come una formazione che lasci spazio alla comunicazione, al dialogo, quali *espressioni musicali vicarianti*, possa tracciare delle traiettorie di lavoro volte alla valorizzazione dell'esperienza dei sensi, di *voci diverse* per struttura e derivazione e che, nell'azione e nell'interazione, consentono una nuova e vivace forma di condivisione di emozioni, sguardi, energie (Canevaro & Mendolicchio, 2017). Sotto tale profilo l'azione didattica, fondata sul dialogo, si predispose come spazio della *narrazione performativa*, inducendo ad uno *sconfinamento spaziale* oltre che personale, inteso quale ca-

tegoria mentale ed emozionale che opera attraverso le sensazioni, le percezioni, le simulazioni, attribuendo quindi allo spazio non proprio, fatto di voci, altezze, spessori e profondità, un potenziale in termini di *grammatica dell'azione* (Ricoeur, 1986, p. 105), in grado di mutare e di revisionare, di volta in volta, prospettive, storie, che rendono il sé non passivo ricettore di contenuti, bensì attivo costruttore di storie, in grado di arricchire la propria conoscenza attraverso ciò che il *diverso* riesce a trasferire. Le storie si allontanano da un immobilismo interpretativo, trasformando la narrazione in costruito creativo e articolato, ugualmente profondo nella pluralità, nella proiezione; formare diviene modalità attraverso cui superare confini perimetrali predeterminati, arricchendo le ontologie ingenuie della propria comunicazione e proiettandole in quelle altrui, secondo una traiettoria che possa dirsi inclusiva.

Una formazione, appunto, che lasci spazio alla narrazione, al dialogo, risulta un valido mezzo con cui immaginare, interpretare e condividere, stimolare e *ri-orientare* le esperienze, *significandole* (Ausubel, 1985); la narrazione è, quindi, un'operazione cognitiva di senso in cui si intreccia corpo e parola, narrazione, emozione e cognizione, in una reciproca *contaminatio*. La narrazione spalanca, in senso formativo, la *via del possibile* (Baricco, 2022), che offre nuove lenti di contatto con il mondo, sulla base delle infinite possibilità interpretative e di espressione nonché per la capacità di negoziare la propria esegesi con chi ha prospettive e sguardi differenti, prospettive che possono contribuire alla *valorizzazione* e favorire il *valore*, secondo un approccio di tipo positivo. Didatticamente ciò è reso possibile da maggiori spazi di azione comunicativa, da offrire possibilmente durante le normali attività di insegnamento nonché prima dell'insegnamento stesso, poiché la comunicazione, l'attenzione alla narrazione verbale e non verbale possono risultare utili mediatori in grado di predire diagnosticamente problemi o rintracciare fonti di difficoltà (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Nel caso di un lavoro condotto con studenti aventi Bisogni Educativi Speciali risulta alquanto efficace operare attraverso la conversazione, con cui è possibile individuare problematicità espresse e tacite da risolvere. Non sempre, infatti, i discenti hanno la possibilità di comunicare apertamente vissuti, ancorati ad esperienze di vita delicate, terreni nei quali risulta molto complessa l'azione educativa. La narrazione mediata, il *narrative inquiry* (Murray, 2009) sono dei *modi* con cui è possibile, invece, sondare, verificare, decifrare se vi sono problemi a valle, da attenzionare già prima di avviare l'azione didattica vera e propria. È una logica *non lineare* (Sibilio, 2015), che si concretizza nella ricerca di modalità del tutto nuove con cui esplorare e raccogliere dati, anche alternative a quelle tradizionalmente in uso nei contesti educativi. La narrazione può essere legata a movimenti, disegni, performance musicali e che possono comunque *dire qualcosa*, raccontare di desideri e limiti di chi sta narrando. In questa logica di dialet-

tica non lineare la formazione sollecita, dunque, a riflettere su di ulteriori elementi didattici che possono emergere nei contesti scolastici e non solo, mostrando al contempo anche bisogni non esprimibili e che sono resi tangibili attraverso diverse attività, ugualmente efficaci (Dankoff, 2011). La formazione si trasforma, allora, in un'esperienza narrativa collettiva, ancor più solida nel momento in cui risponde non solo alla necessità di affermazione individuale, bensì *interindividuale*, attraverso la sensibilizzazione verso ciò che ci circonda, verso i *contesti*. Dalla collaborazione e dalla co-costruzione interindividuale favorita dalla *narratio* collettiva è possibile ricercare nuove strade, faatrici di riflessione, utili al miglioramento del contesto e dell'organizzazione, seguendo un tracciato di carattere trasformativo.

Risulta, in sintesi, necessario continuare ad attenzionare il tema del sonoro, allontanandosi da una mera descrizione estetica legata al concetto di musica quale *armonia*, quanto più in una prospettiva nuova in grado di far *apprezzare* la propria individualità, la propria identità sociale, nel reciproco riconoscimento secondo un approccio di carattere apprezzativo che, in qualche modo, richiami la necessità di una *mediazione del suono*, fautore di processi educativi e maggiormente inclusivi.

#### 4. Riflessioni conclusive

Narrare, dialogare, comunicare sono tutte declinazioni del sonoro adoperabili durante le diverse attività didattiche e si configurano quali chiavi di accesso per una lettura positiva della realtà circostante e di tutti gli attori che la popolano. È essenziale, al fine di favorire un'applicazione di tale prospettiva nei contesti didattici, che siano dapprima i docenti, nell'ambito della loro formazione, ad assumere una visione simile, attraverso un lavoro incentrato sul *ricercare* e *valutare* il positivo nelle loro azioni e comprendere come tali azioni possano essere riflesse nel lavoro con i loro futuri educandi. L'*Appreciative inquiry*, quale modello che mira proprio a consolidare, in strutture organizzative, la collaborazione tra gli attori mediante le forme dialogiche sopraelencaate, potrebbe risultare, secondo tale ottica, interconnettibile alla musica e alle sue costituenti. Attraverso l'uso strategico della musica durante le fasi dell'*Appreciative inquiry*, infatti, è possibile realizzare un ambiente emotivamente coinvolgente in cui i partecipanti si sentono spinti e ispirati a immaginare e costruire il futuro desiderato. La musica diventa così un *veicolo trasformativo* (Ciasullo, 2015), facilitante la condivisione di narrazioni positive, la costruzione di relazioni significative e l'attivazione di risorse latenti all'interno del sistema.

Da un lato, *l'appreciative inquiry* prevede di indagare e studiare, nel tentativo di migliorarne la qualità, gli intrecci e i legami intessuti all'interno del sistema organizzativo, focalizzando l'attenzione, piuttosto che sulle difficoltà, sulle problematiche e sui punti di debolezza, sugli elementi positivi; dall'altro lato, la musica agisce come un *medium* che amplifica le emozioni, consentendo ai partecipanti di connettersi profondamente con la loro esperienza e di esprimere il loro potenziale creativo (Yang & Chen, 2010). Nell'ambito della trasformazione organizzativa, la musica può essere, dunque utilizzata per creare un ambiente empatico e inclusivo in cui le persone si sentono ispirate a condividere le proprie storie, a esplorare nuove prospettive e a immaginare soluzioni innovative ai problemi emergenti. Alla luce di quanto illustrato, inoltre, potrebbe essere interessante rintracciare una certa corrispondenza tra alcuni principi teorici dell'*appreciative inquiry*, precedentemente delineati, e la musica, intesa in tutte le sue possibili declinazioni.

Secondo il principio *costruzionista*, ad esempio, il cambiamento di prospettiva e la trasformazione personale avvengono attraverso l'interazione con il contesto e gli altri attori del sistema, mediata dal linguaggio e dalle metafore utilizzate nella comunicazione (Cooperrider & Srivastva, 1987). Nel contesto musicale, la creazione stessa può essere vista come un atto di *costruzione di significato* (Saarikallio, 2019), dove i musicisti, componendo o eseguendo, danno forma a emozioni, pensieri e storie attraverso il linguaggio universale del sonoro, mentre ogni ascoltatore realizza il proprio significato in risposta a quella data produzione musicale. Allo stesso modo, il principio di *simultaneità* indica la contemporaneità tra l'intenzione e l'avvio di un processo trasformativo e la trasformazione stessa, che potrebbero ancorarsi alle pratiche musicali, incentrate proprio sul lavoro simultaneo e l'interazione reciproca (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2016). Il principio *poetico* enfatizza il dialogo e la condivisione delle storie personali come propedeutici al generare nuove prospettive d'azione (Gardner, trad. 2010), sottolineando l'importanza e la centralità delle intelligenze linguistiche e musicali nella comunicazione emotiva e immediata. Inoltre, il principio *anticipatorio*, fondandosi sull'ineludibile ruolo della riflessività in ogni momento della narrazione e della condivisione di significati, potrebbe collegarsi alle opportunità offerte dall'interazione musicale nei momenti di riflessione metacognitiva (Schön, 1987); in aggiunta, il principio *positivo*, evidenziante i punti di forza per fornire un senso di scopo e significato alla progettualità immaginata (Hanslick, 2021) e in stretta relazione anche al principio di *unità*, che invece enfatizza come l'organizzazione debba essere intesa quale sistema interdipendente in cui tutti gli attori hanno voce in capitolo nelle dinamiche progettuali (Mohr, 2002; Cooperrider et al., 2008), trovano coerentemente nella musica l'espressione di un linguaggio universale, utile per costruire un senso di *identità condivisa* (Darrow, 2003).

L'integrazione della musica nei processi previsti dall'*appreciative inquiry* potrebbe fungere, secondo tale sintesi, da catalizzatore per la formazione di una narrazione comune e di una visione condivisa, supportando così la creazione di un legame più stretto all'interno del sistema.

La partecipazione collettiva alla produzione o all'ascolto di musica potrebbe rafforzare le relazioni interpersonali, favorendo ulteriormente il senso di coesione e ispirando *connessioni emotive* (Fernández-García & Fonseca-Mora, 2022) tra i partecipanti, mediante una maggiore apertura al dialogo e alla collaborazione. La musica potrebbe essere considerata, in sintesi, una forma di espressione artistica utile per trasferire significati e valori positivi e comunicati in modo efficace, contribuendo a consolidare una base etico-trasformativa all'interno del sistema organizzativo di riferimento.

Dunque, l'approccio proposto dell'*appreciative inquiry* e la musica condirebbero degli aspetti di un lavoro inclusivo, in quanto aventi come *fil rouge* l'impegno a valorizzare le risorse e le capacità individuali per promuovere il cambiamento positivo negli attori mediante il consolidamento della propria identità, passante attraverso un lavoro di tipo *trasformativo*, che vede nella condivisione e nella comunicazione il nesso fondante (Fabbri et al., 2021). Nell'*appreciative inquiry*, inoltre, è importante partire dall'apprezzamento delle forze e delle risorse già presenti in un sistema, anziché concentrarsi sui problemi e sulle mancanze. Analogamente, la musica in senso inclusivo celebra la diversità e l'unicità di ogni individuo, offrendo un ambiente in cui tutti possono partecipare e contribuire al benessere del gruppo con le proprie esperienze e prospettive *uniche*, alla pari di un'orchestra che unisce strumenti di diversi timbri e registri per dar forma all'armonia complessiva, accogliendo e valorizzando le differenze mediante un'esperienza collettiva di bellezza e connessione che risuona attraverso la diversità (Nissley, 2004). Dunque, ricercare delle piste operative di lavoro, nel mondo scolastico, già sistema organizzativo, in cui poter agire secondo i principi teorici proposti dall'*appreciative inquiry* e valorizzando la musica nella dimensione della *comunicazione*, della *narrazione positiva*, potrebbe risultare utile al fine di offrire ulteriori traiettorie operative finalizzate all'implementazione di una didattica che miri allo sviluppo, al potenziamento del singolo nel lavoro collettivo oltre che individuale, in senso fortemente inclusivo.

## Riferimenti bibliografici

Aiello, P. (2017). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento* (pp. 267-274). Brescia: La Scuola.

- Aiello, P. (2019). Teacher Education e Induction Period. Agentività del docente e sostenibilità di modelli formativi. *Nuova Secondaria*, 13, 58-61.
- Aiello, P., Pace, E.M., Sharma, U., Rangarajan, R., Sokal, L., May F., Gil, F. G., Loreman T., Malak S., Martín E, McIlroy, A.E., Schwab, S., (2023) Identifying teachers' strengths to face COVID-19: narratives from across the globe, *Cambridge Journal of Education*, DOI: 10.1080/0305764X.2022.2159013.
- Alberici, A. (2002). *Imparare sempre nella società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare, apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Argyris, C., Schön, D.A., (1978). *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. US: Addison Wesley Longman Publishing Co
- Ausubel, D. (1985). *Learning as constructing meaning. New directions in educational psychology*. Londra: Falmer Press.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes toward integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. Doi: 10.1080/08856250210129056.
- Ballantyne, J., Packer, J. (2004). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299-312. DOI: 10.1080/1461380042000281749.
- Barba, E. (1993). *La Canoa di Carta: trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Baricco, A. (2022). *La via della narrazione*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. New York: John Wiley & Sons.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza: il nostro cervello creatore di mondi*. Torino: Codice.
- Biesta, G J J., Tedder, M (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. DOI: 10.1080/02660830.2007.11661545.
- Bruner, J. (2015). *La fabbrica delle storie*. Bari: Ed. Laterza.
- Bushe, G. (2007). Appreciative Inquiry is not (just) about the positive. *OD Practitioner*, 39, 30-35.
- Butera F., Donati E., Cesaria R., (1997). *I lavoratori della conoscenza*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*, Bari: Laterza.
- Canevaro, A., Mendolicchio, P. (2017). *Un coro di voci: il domino sociale*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., Rizzo, A. L. (2016). *Musica e inclusione. Teorie e strumenti*. Roma: Carocci.
- Chinoperekweyi, J. (2023). Engaged Scholarship: Maximizing Student Learning through Action Research and Appreciative Inquiry. *Organization Leadership and Development Quarterly (OLDQ)*. <https://ssrn.com/abstract=4316095>.
- Ciasullo, A. (2015). *Armonie Bioeducative: scale e arpeggi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.

- Cockell, J., McArthur-Blair, J., Schiller, M. (2020). *Appreciative inquiry in higher education: A transformative force*. Canada: FriesenPress
- Conklin, T. A. (2009). Creating classrooms of preference: An exercise in appreciative inquiry. *Journal of Management Education*, 6(33). 772-792. DOI: 10.1177/1052562909333888.
- Cooperrider, D. (2001). *Appreciative Inquiry: Releasing the Power of the Positive Question*. Cleveland: Case Western Reserve University.
- Cooperrider D.L., Whitney D. (2001). *A positive revolution in change: Appreciative inquiry*. In D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, D. Whitney, Yeager, T.F. *Appreciative inquiry*. Champaign: Stipes Publishing.
- Cooperrider, D., (2005). *Appreciative inquiry: A positive revolution in change*. In P. Holman & T. Devane (Eds.). *The change handbook*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Cooperrider, D.L., Whitney, D., Stavros, M. (2008). *The Appreciative Inquiry Handbook: For Leaders of Change*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Cooperrider, D. L., Srivastva, S., (1987). Appreciative Inquiry in organizational life. In Pasmore, W. A. & Woodman, W. (Eds.). *Research in organizational change and development* (Vol. 1). Stamford: JAI Press.
- Dankoff, J. (2011). Toward a development discourse inclusive of music. *Alternatives*, 36(3), 257-269. DOI: 10.1177/0304375411418602.
- Darrow, A. A. (2003). Dealing with diversity: The inclusion of students with disabilities in music. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 45-57. DOI: 10.1177/1321103X030210010401.
- Demetrio, D. (2012). *Educare è narrare: le teorie, le pratiche, la cura*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Dunlap, C. (2008) Effective Evaluation through Appreciative Inquiry in *Performance Improvement*, 47(2), 23- 29. DOI: 10.1002/pfi.181.
- EADSNE (2009). *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education: Recommendations for Policy Makers*. <https://www.cedefop.europa.eu/events/curriculum-innovation-2011/images/stories/files/key-principles%20for%20inclusive%20education.pdf>.
- EADSNE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- EADSNE (2014). *Five key messages for inclusive education. Putting theory into practice*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five%20Key%20Messages%20for%20Inclusive%20Education.pdf>.
- EASNIE (2022). *Developing The Profile For Inclusive Teacher Professional Learning: Implementing the Teacher Professional Learning for Inclusion Phase 2 methodology*. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I\\_Phase\\_2\\_Implementation\\_Report.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/TPL4I_Phase_2_Implementation_Report.pdf).
- Emirbayer, M., Mische, A. (1998). What is agency?. *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023. DOI: 10.1086/231294.
- European Commission (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 30.10.2000, Bruxelles. <https://www.arpa.veneto.it/servizi/educazione-per-la->

- [sostenibili-  
ta/eas/documenti/comunitari/ea\\_memorandum\\_europeo.pdf/@download/file.](#)
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci
- 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, 68-88. DOI: 10.15160/2038-1034/2326.
- Fernandez Pradier, M. (2011). *Emotion Recognition from Speech Signals and Perception of Music* (Doctoral dissertation, Telecomunicacion). [https://oa.upm.es/9963/1/ausarbeitung\\_Melanie.pdf](https://oa.upm.es/9963/1/ausarbeitung_Melanie.pdf).
- Fernández-García, A., Fonseca-Mora, M. C. (2022). EFL learners' speaking proficiency and its connection to emotional understanding, willingness to communicate and musical experience. *Language Teaching Research*, 26(1), 124-140. DOI: /10.1177/1362168819891868.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Gell-Mann, M. (1995). *The Quark and the Jaguar: Adventures in the Simple and the Complex*. New York: Owl Books.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton: Mifflin and Company.
- Gorbunova, I. B., & Plotnikov, K. Y. (2020). Music-related educational project for contemporary general music education of school children. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 451-468. [https://www.ijicc.net/images/vol12/iss2/12235\\_Gorbunova\\_2020\\_E\\_R.pdf](https://www.ijicc.net/images/vol12/iss2/12235_Gorbunova_2020_E_R.pdf).
- Hanslick, E. (2021). *Il bello musicale*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge
- Higgins, K. M. (2019). *The music between us: Is music a universal language?*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Ed. Bollati e Boringhieri.
- Kandinsky, W. (2014). *Punto, linea, superficie: contributo all'analisi degli elementi pittorici*. Milano: Adelphi Edizioni spa.
- Laertius, D., Yonge, C. D. (2006). *The lives and opinions of eminent philosophers*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, LLC.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Berlino: Springer Science & Business Media.
- McShane, S., Von Glinow, M. A. (2000). *Organizational Behavior*. Boston: Irwin McGrawHill.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Roma: Raffaello Cortina.

- Mohr, B. (2002). *The essentials of appreciative inquiry: A roadmap to creating positive futures*. Los Angeles: Pegasus Communications.
- Murray, G. (2009). Narrative inquiry. *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction*, 45-65. DOI: 10.1057/9780230239517\_3.
- Nissley, N. (2004). The 'artful creation' of positive anticipatory imagery in appreciative inquiry: Understanding the 'art of' appreciative inquiry as aesthetic discourse. In *Constructive discourse and human organization* (Vol. 1, pp. 283-307). UK: Emerald Group Publishing Limited.
- OECD (2018). *OECD Future of Education and Skills 2030. The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf).
- OECD (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual Learning Framework. Transformative competences for 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative%20Competencies%20for%202030%20concept%20note.pdf>
- OECD (2021). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/0ae365b4-en.
- Pellegrino, K., Sweet, B., Derges Kastner, J., Russell, H. A., Reese, J. (2014). Becoming music teacher educators: Learning from and with each other in a professional development community. *International Journal of Music Education*, 32(4), 462-477. DOI: 10.1177/0255761413515819.
- Perillo, F. D. (2010). Individuo e organizzazione nella Tech-Net Economy. In Allessandrini, G., Pignalberi C. (Eds.). *Comunità di pratica e pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia
- Priestley, M., Biesta, G., Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Londra: Bloomsbury.
- Reybrouck, M. (2023). A Dynamic Interactive Approach to Music Listening: The Role of Entrainment, Attunement and Resonance. *Multimodal Technologies and Interaction*, 7(7), 66. DOI: /10.3390/mti7070066.
- Ricoeur, P. (1986). *La semantica dell'azione: discorso e azione* (Vol. 156). Milano: Editoriale Jaca Book.
- Saarikallio, S. (2019). Music as a resource for agency and empowerment in identity construction. *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*, 89-98. DOI: 10.1093/oso/9780198808992.003.0008.
- Schein, E. H. (1983). The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational dynamics*, 12(1), 13-28. DOI: 10.1016/0090-2616(83)90023-2.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. UK: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1993). *Il Professionista Riflessivo: Per una Nuova Epistemologia della Pratica Professionale*. Bari: Dedalo.
- Seligman, M.E.P. (1996). *Imparare l'ottimismo*. Firenze: Ed. Giunti
- Senge, P. M. (1997) *The fifth discipline Measuring business excellence*, 1(3) 46-51.
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.
- Sibilio, M. (2015). La didattica semplice: Una traiettoria non lineare della ricerca educativa. *Revue de Synthèse*, 136, 477-493. DOI: 10.1007/s11873-015-0284-4.

- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica* (pp. 1-191). Brescia Morcelliana.
- Sibilio, M. (2023). *La semplicità: proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia Morcelliana.
- Sibilio., M., Aiello, P. (2015) (a cura di). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Taylor, E. W. (2017). Critical reflection and transformative learning: a critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 26(2), 77-95. DOI: 10.12691/education-9-5-9.
- Taylor, E W. (2019). Apprendimento trasformativo : insegnare per promuovere cambiamento. *Educational reflective practices*, 1, 19-38. DOI: 10.3280/ERP2019-001003.
- Unione Europea-Raccomandazioni del 5/09/2006 sulla costituzione del Quadro Europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006PC0479&from=EN>.
- Vittori, R. (1996). Identità e narrazione. In Mantegazza R. (Eds.). *Per una pedagogia narrativa. Riflessioni, tracce, progetti, Centro di Educazione alla Mondialità*, pp. 13-28. Bologna: Emi.
- Walsh, R. (2011). The common basis of narrative and music: Somatic, social, and affective foundations. *StoryWorlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 49-72. DOI: 10.1353/stw.2011.0003.
- Watkins J.M., Mohr, B.J. (2001). *Appreciative inquiry: Change at the speed of imagination*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer,
- Weldon, S. M., Korkiakangas, T., Bezemer, J., Kneebone, R. (2015). Music and communication in the operating theatre. *Journal of advanced nursing*, 71(12), 2763-2774. DOI10.1111/jan.12744.
- Wenger, E. (1998) 2006). *Comunità di pratica Apprendimento, significato, identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Yang, Y. H., Chen, H. H. (2010). Ranking-based emotion recognition for music organization and retrieval. *IEEE Transactions on audio, speech, and language processing*, 19(4), 762-774. DOI: 10.1109/TASL.2010.2064164.

## ***Faculty as Change Agent tra cambiamenti e sfide: il caso dell'Università Patavina***

### **Faculty as Change Agents between changes and challenges: The case of University of Padova**

Concetta Tino<sup>\*</sup>, Monica Fedeli<sup>°</sup>

#### **Riassunto**

L'innovazione didattica rientra tra le azioni che i sistemi di Higher Education sono chiamati ad implementare per continuare a svolgere il ruolo di agenzie che guidano il cambiamento. È un'iniziativa che all'Università di Padova ormai da circa otto anni è declinata in percorsi diversi, uno dei quali è il percorso per change agent (CA), i quali hanno la funzione di generare cambiamento all'interno dei loro contesti. La finalità di questa ricerca, a carattere qualitativo, è di conoscere quali cambiamenti hanno sperimentato i docenti coinvolti sia nei processi di insegnamento/apprendimento sia come CA nei loro dipartimenti di afferenza. I risultati mostrano che ci sia stato un cambiamento significativo in termini di prospettive e pratica didattica, ma ulteriori sforzi sono da compiere per svolgere una funzione efficace come CA.

**Parole chiave:** innovazione didattica, change agent, professional learning community, transformative learning.

#### **Abstract**

Teaching innovation (TI) is one of the actions that Higher Education systems have to implement to play the role of agencies that guide change. TI is an initiative that at the University of Padova has been designed into different paths for about last eight years, one of which is the path for change agents (CAs), who have the function of generating change within their contexts. The purpose of this qualitative research is to know what changes the teachers involved have

---

<sup>\*</sup> Università degli Studi di Padova, [concetta.tino@unipd.it](mailto:concetta.tino@unipd.it)

<sup>°</sup> Università degli Studi di Padova, [monica.fedeli@unipd.it](mailto:monica.fedeli@unipd.it)

Le due autrici hanno co-progettato la stesura dell'articolo. Concetta Tino ha scritto i paragrafi: Introduzione; 2; 5. Monica Fedeli ha scritto i paragrafi 3; 4. Concetta Tino e Monica Fedeli hanno redatto insieme il paragrafo 6.

experienced both in the teaching/learning processes and as CAs in their departments. The results show that there has been a significant change in terms of teaching perspectives and practices, but further efforts need to be made to perform an effective role as CA.

**Keywords:** teaching innovation, change agent, professional learning community, transformative learning.

*Articolo sottomesso: 16/04/2024; accettato: 04/06/2024*

## 1. Introduzione

In uno scenario in cui le università hanno bisogno di ridefinire se stesse all'interno di un panorama di istruzione superiore in continuo cambiamento, di rimanere organizzazioni significative e competitive per l'impatto che possono generare sull'assetto socio-economico delle società e per il ruolo di guida ad esse riconosciuto nei processi di trasformazione in atto, si comprende la necessità di avviare al loro interno iniziative formative a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento, oltre che di sviluppo professionale dell'intera comunità accademica. Proprio in questa prospettiva l'Università di Padova (Unipd), costituitasi nel contesto italiano come pioniera dei processi di rinnovamento della didattica, ha dato vita nel 2016 al progetto *Teaching4Learning* (T4L) rivolto a tutti i/le docenti dell'Ateneo. Continuando lungo questa traiettoria, un'azione ancora più significativa è stata realizzata con la formulazione di una proposta formativa rivolta a un gruppo di docenti che volontariamente hanno aderito a un percorso di sviluppo professionale per lo svolgimento della funzione di Change Agent (CA) all'interno del loro dipartimento e della stessa Community accademica. Esercitare il ruolo di CA nella realtà accademica implica intersecare due traiettorie e attraversare i confini di due realtà: la realtà interna dei dipartimenti e la realtà "esterna", più ampia, quella della Community di Ateneo. Agire il ruolo di CA significa, quindi, operare sui due piani, ponendosi, da un lato, come facilitatori, mentori e animatori dell'innovazione didattica per i/le colleghi/e dei rispettivi dipartimenti, generando confronto e discussione sui temi dell'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento; dall'altro, come *boundary spanners* (Akkerman & Bakker, 2011; Tino, 2018), poiché chiamati ad attraversare i confini del loro dipartimento e dei loro campi del sapere per co-costruire nuovi oggetti di condivisione, fatti di pratiche, di esperienze, di sperimentazione di metodi e di iniziative, nel tentativo di contaminare i metodi e i processi dell'insegnare e dell'apprendere, oltre che di aprire nuove prospettive all'interno delle singole *Professional Learning Communities*

(PLCs). La funzione del loro ruolo è, infatti, proprio quella di promuovere un continuo sviluppo professionale (CPD) tra il personale docente del loro dipartimento, mediante la cura e la crescita delle PLCs, in modo da facilitare il passaggio da uno sviluppo professionale individuale a quello collaborativo, oltre che la creazione di uno spazio dove ciascuno possa sperimentare processi di condivisione e di supporto reciproco (Cordingley et al., 2015); dove tutti possano riconoscere la riflessione critica come fattore determinante che alimenta e rende sostenibile l'innovazione e il cambiamento, e la stessa crescita professionale di ciascuno (Stanley, 2011). In generale, la costruzione di PLCs è riconosciuta come la strategia più efficace per promuovere lo sviluppo professionale continuo e collaborativo (Vangrieken et al., 2017), dove il ruolo dei facilitatori diventa cruciale per la crescita e l'evoluzione delle comunità di appartenenza (Fedeli, 2022). In tal senso, il compito più importante per i CA è promuovere lo sviluppo delle PLCs come chiave di un cambiamento sostenibile all'interno dei loro contesti di riferimento. Finora a Unipd sono stati formati due gruppi di CA e per riuscire a cogliere i punti di forza e di debolezza dell'esercizio della loro funzione, ma anche le prospettive di miglioramento è emersa la necessità di esplorare, mediante una ricerca qualitativa: (i) Quali cambiamenti hanno sperimentato i CA come docenti nei processi di apprendimento/insegnamento dopo la formazione? (ii) Quali fattori di cambiamento sono riusciti ad implementare i CA all'interno dei loro dipartimenti?

Il contributo, sulla base dell'analisi del ruolo del CA nelle comunità di appartenenza, della prospettiva teorica del *transformative learning* (Mezirow, 2000) presenta l'analisi e l'interpretazione dei cambiamenti rilevati.

## 2. Change Agent e sviluppo di Professional Learning Communities

Bandura (2001) afferma: “to be an agent is to intentionally make things happen by one's actions” (p. 2). In linea con questa affermazione, i docenti in quanto change agent (CA) sono aperti al cambiamento e agiscono di conseguenza, pur essendo consapevoli della complessità dei processi da attivare all'interno dei loro contesti.

Il CA all'interno di qualsiasi processo di innovazione può avere ruoli diversi a seconda delle funzioni che è chiamato a svolgere quali: disseminatore di informazioni e idee, consulente per altri gruppi, formatore di specifiche skill, leader di un gruppo di change agent, innovatore e creatore di idee e pratiche, costruttore di nuova conoscenza per i gruppi e i contesti di riferimento, sperimentatore di nuove idee e pratiche. Anche se sono ruoli e funzioni che possono essere agiti separatamente o anche simultaneamente a seconda delle situazioni, sicuramente un CA dev'essere dotato di abilità di leadership per il gruppo

promotore di innovazione, deve agire come catalizzatore o facilitatore del cambiamento, deve assumersi il rischio di implementare il cambiamento, oltre che assumere la funzione del comunicatore sia all'interno sia all'esterno del contesto in cui opera. Questo significa che un CA efficace dovrebbe possedere abilità riguardanti la leadership, la comunicazione e la facilitazione di cui già Adair, nel 1973, aveva presentato alcune declinazioni. Per offrire dimensioni su cui riflettere si riportano alcune caratteristiche delle declinazioni offerte dall'autore e intese come capacità di: i) identificare e isolare problemi e compiti; ii) stabilire le priorità; iii) pianificare azioni e riadattarle alle situazioni; iv) definire attività e risorse necessarie; v) scegliere metodi adeguati; vi) valutare le prestazioni e il cambiamento mediante l'analisi dei risultati; vii) stabilire standard da raggiungere; viii) costruire spirito di squadra; ix) incoraggiare, motivare, riconoscere, ascoltare il punto di vista degli altri; x) suggerire domande anziché fornire risposte; xi) correre dei rischi nell'implementazione del cambiamento; xii) concedere ai gruppi con cui si opera tempo per la discussione; xiii) fornire supporto; xiv) generare un processo di cambiamento *bottom up*, utile a non imporre il cambiamento, ma a portare gli altri a cercarlo e a volerlo.

Si tratta di abilità che prevedono decisioni e azioni che possono generare successi, ma includere anche sfide da affrontare. Infatti, il CA potrebbe essere visto come una "minaccia" per i valori, la cultura e le pratiche esistenti; sentirsi isolato o poco riconosciuto. Essere efficaci CA può implicare, quindi, di affrontare delle sfide che richiedono l'identificazione di strategie idonee per perseguire gli obiettivi di cambiamento prefissati. Le strategie potrebbero essere di tipo razionale o rieducativo (Kiprotich, Kahuhia, & Kinyua, 2019). Le strategie razionali sono ispirate al modello di Lewin (1947), utilizzato molto spesso nella gestione del cambiamento organizzativo (Cummings, Bridgman & Brown, 2016). È un modello che si declina in tre fasi "unfreezing, changing and refreezing", secondo le quali, per ragioni e interessi oggettivi individuali e organizzativi (razionalità), si passa dalla decostruzione delle pratiche esistenti (unfreezing), alla generazione di nuove pratiche e comportamenti che ne assicurano la competitività e i vantaggi (changing). In questa fase l'abilità comunicativa del CA diventa fondamentale per sostenere la transizione dalle vecchie abitudini a comportamenti e pratiche nuove, garantendone così il consolidamento (refreezing).

Con l'adozione di strategie ri-educative, invece, si vuole esporre le persone a nuovi valori e norme e alla necessità di adottarli, sulla base di prove razionali/scientifiche o su richiami emotivi. È una strategia educativa basata sull'apprendimento attraverso l'esperienza che evidenzia la gestione dei problemi reali utilizzando una strategia pianificata.

Proprio la dimensione dei problemi reali evidenzia l'importanza del ruolo dei CA come ideatori di iniziative a sostegno delle sfide connesse ai processi di

insegnamento/apprendimento (Grupp, 2014). In tal senso, i CA potrebbero agire su tre livelli: (i) a favore del processo di faculty development fornendo delle risorse per la crescita professionale dei membri della Learning Community (Fedeli, 2019a; 2020; 2022); (ii) a sostegno della didattica fornendo supporto per la progettazione del corso e le pratiche di insegnamento; (iii) a supporto dello sviluppo organizzativo, promuovendo programmi o iniziative per il coinvolgimento degli studenti (Cook & Meizlish, 2011). Tali figure agiscono, quindi, da catalizzatori del cambiamento perché attraverso le loro pratiche possono generare motivazione negli altri docenti e avviare i processi di cambiamento della cultura nel proprio dipartimento (O' Connel, Eddy, Iverson, & Mcdonald, 2022). È importante, tuttavia, per i CA tenere sempre presente che una PLC è un sistema composto da adulti che apprendono (Knowles, 2015) e come tali hanno bisogno di cogliere la spendibilità delle nuove idee, la loro compatibilità con i valori e le credenze individuali, la sperimentazione a piccole fasi prima di arrivare a un cambiamento radicale, la possibilità di ottenere risultati (Rogers, 2010). L'innovazione e la costruzione di una PLC sono, quindi, realizzabili e supportati mediante processi di condivisione e di sviluppo professionale costanti, grazie ai quali una nuova cultura, fatta di valori, prospettive e nuovi oggetti di condivisione, può essere costruita.

### **3. Prospettiva teorica di riferimento: *Transformative Learning***

La teoria del Transformative Learning (TL) (Mezirow, 2000; Taylor & Cranton, 2012) è stata utilizzata in questo contributo per interpretare il cambiamento di prospettiva (quadro di riferimento, schemi di significato) dei CA dopo il percorso formativo sull'innovazione didattica progettato in base alle teorie didattiche dell'Active Learning (Brame, 2016; Fedeli & Taylor, 2016; Fedeli, 2019b; Theobald, et al, 2020; Wolfe, 2006).

Le nostre strutture di significato consistono in due dimensioni, definite come 'habits of mind' e risultati di 'points of view' (Wiessner & Mezirow, 2000, p. 345). In generale, infatti, la teoria del TL è utilizzata per interpretare il livello di cambiamento delle prospettive degli adulti quando le abitudini e il quadro di riferimento diventano più permeabili grazie alla riflessione critica sull'esperienza e sui propri assunti. Ciò significa che la teoria del TL guida la reinterpretazione delle esperienze precedenti.

Nel processo della vita quotidiana, diamo senso al mondo attraverso le nostre esperienze e attraverso questo processo ricorrente e continuo, sviluppiamo abitudini mentali e quadri di riferimento per comprendere la realtà. Quando accade qualcosa che non rispecchia le nostre aspettative, possiamo essere incoraggiati, attraverso un processo di riflessione critica sull'evento, a mettere in

discussione il nostro modo di interpretare il mondo, a valutare la validità di idee alternative, a rinunciare a una vecchia visione in favore di una nuova, o a fare una sintesi di vecchio e nuovo, ottenendo una conoscenza più affidabile e convinzioni giustificate che possano guidare le nostre azioni. Questo significa che dilemmi disorientanti che mettono in discussione le dimensioni della nostra esistenza (lavoro, istruzione, famiglia, ecc.) sostengono la trasformazione delle nostre prospettive.

Secondo Mezirow (1990), il processo trasformativo si realizza grazie alla riflessione critica sull'esperienza, ma nel dialogo con se stessi e con gli altri. L'apprendimento trasformativo è quindi supportato dalla relazione. Infatti, “[...] through trustful relationships that allow individuals to have questioning discussions, share information openly and achieve mutual and consensual understandings” (Taylor, 2007, p.179) può avvenire un significativo processo di trasformazione.

A Unipd l'apprendimento trasformativo si configura come un processo dinamico di cambiamento individuale, sociale e organizzativo, dove la riflessione critica e le relazioni caratterizzano la PLC. La dimensione individuale coinvolge ogni singolo nuovo docente che, attraverso la frequentazione di un percorso di sviluppo professionale, è chiamato a sperimentare la riflessione personale sulle proprie prospettive di insegnamento/ apprendimento, interpretandole e attribuendone significato. La dimensione sociale è legata al processo di condivisione delle prospettive personali all'interno della PLC con il supporto anche di agenti di cambiamento come facilitatori dello sviluppo professionale e testimonianza di un cambiamento possibile. Il cambiamento organizzativo è conseguente alla riflessione dei docenti sulle pratiche didattiche perché i risultati di questo processo sono generalmente raccolti e analizzati a livello centrale con impatto sulla cultura e sulle politiche istituzionali. Questo significa che “the PLC serves as an organizational factor to disrupt a culture of isolation and produce mostly a positive culture of collaboration” (Tam, 2015, p. 32).

#### **4. La ricerca**

Questa ricerca si configura come studio di caso con la finalità di esplorare, nel contesto patavino, sia l'impatto della formazione T4L percepito dai docenti universitari, sia i cambiamenti promossi dai docenti nello svolgimento della loro funzione di CA all'interno dei loro contesti di riferimento, sia l'emergere di nuovi bisogni tra i CA come segnale di un processo di miglioramento professionale continuo.

A guida della ricerca sono state formulate le seguenti domande:

- Quali cambiamenti hanno sperimentato i CA come docenti nei processi di apprendimento/insegnamento dopo la formazione?
- Quali fattori di cambiamento sono riusciti ad implementare i CA all'interno dei loro dipartimenti?

#### 4.1 *Contesto e partecipanti*

La ricerca è stata condotta all'Università di Padova coinvolgendo, tramite invito, 9 CA, 6 professori/esse ordinarie/i e 2 professoressa associate, 1 ricercatrice, che hanno aderito volontariamente al progetto. In particolare, i CA che si sono resi disponibili appartengono a 7 dipartimenti diversi: 2 di Scienze Biomediche, 1 di Ingegneria Industriale, 1 di Ingegneria Ambientale, 1 di Matematica, 1 di Ingegneria Economico-Gestionale, 1 di Giurisprudenza, 1 di Medicina Comparata e Alimentazione, 1 di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (Sezione di Pedagogia).

Occorre precisare che i partecipanti hanno seguito due percorsi formativi: un primo percorso dedicato all'analisi e interpretazione delle prospettive di insegnamento/ apprendimento, oltre che alla prospettiva e alle strategie *student-centered*; un secondo percorso specifico per lo svolgimento della funzione di CA all'interno dei dipartimenti di afferenza. 6 docenti hanno partecipato al primo percorso formativo per CA (2018-2019) e 3 al secondo percorso formativo (2021-2022).

#### 4.2 *Metodologia, raccolta e analisi dei dati*

La ricerca è stata condotta tramite un approccio qualitativo (Cipriani, 2008; Dalla Porta, 2014; Sorzio, 2006) con la finalità di valorizzare l'unicità dell'esperienza e la peculiarità dei soggetti la cui partecipazione all'indagine è stata necessaria. Per la raccolta dei dati necessari ad analizzare i fattori e la relazione che hanno dato origine al fenomeno dei cambiamenti successivi all'esperienza formativa, è stata adottata come strategia operativa l'intervista semi-strutturata. Si tratta di una strategia che ha dato la possibilità all'intervistatrice di porsi in una posizione di ascolto e ad essere pronta a cogliere gli stimoli offerti dall'intervistato/a, modificando il flusso dell'intervista stessa quando necessario, per scandagliare meglio e più in profondità l'oggetto della ricerca.

Nello specifico, l'intervista ha voluto investigare quattro dimensioni-chiave:

- Prospettive su insegnamento/apprendimento prima e dopo la formazione (es.: Prima della formazione, quale funzione attribuiva all'insegnamento e all'apprendimento?)
- Cambiamenti implementati nella pratica didattica (es.: Riflettendo attentamente sulla sua pratica didattica, quali reali cambiamenti ha apportato dopo la formazione?)
- Ruolo di CA nella community locale (es.: Se pensa alla funzione fin qui svolta, come si percepisce nel ruolo di CA all'interno del suo dipartimento?).
- Analisi dei bisogni formativi/organizzativi. (Questo aspetto non è stato il focus di questo contributo)

Le interviste, della durata di circa un'ora, sono state realizzate in modalità F2F nel periodo tra novembre 2023 e gennaio 2024. Con il consenso degli intervistati è stata eseguita l'audio-registrazione delle interviste di cui, successivamente, è stata creata una trascrizione *verbatim*. L'analisi testuale dei dati raccolti ha previsto prima una lettura ripetuta dei testi e poi un'analisi dei contenuti tramite il software ATLAS.ti 24 che ha consentito di codificare e categorizzare le informazioni (Chiarolanza & De Gregorio, 2007). L'analisi è stata condotta principalmente secondo un approccio deduttivo; infatti, il framework teorico dell'apprendimento trasformativo ha fornito i dispositivi teorici attraverso i quali leggere e interpretare i dati raccolti.

L'analisi dei dati ha permesso di individuare i temi e i concetti e quindi le categorie, oltre che stabilire la relazione tra queste. In sintesi, seguendo il modello di Ritchie, Spencer e O' Conner (2003) le fasi di analisi hanno riguardato: i) la preparazione dei dati e quindi la trascrizione e creazione digitale dei testi; ii) l'individuazione delle categorie e quindi la codifica delle interviste; iii) l'analisi descrittiva, cioè l'identificazione di dimensioni teoriche sottostanti il materiale empirico raccolto; iv) l'analisi esplicativa che ha permesso di stabilire connessioni tra i temi emersi o *core categories* (Tarozzi, 2008).

I dati raccolti sono stati analizzati all'interno di un'unica *Hermeneutic Unit* (HU), costituita da 9 *Primary Documents* (PD), 22 codici, 429 *sub-codes* e 14 networks. Per limiti di spazio disponibile, in questo contributo sono stati presentati soltanto i risultati che hanno consentito di rispondere alle domande di ricerca.

## 5. Risultati

La codifica delle interviste ha consentito di identificare cinque temi principali (Tabella 1), consentendo così di rispondere alle tre domande che hanno guidato la ricerca.

Tabella 1-Temi emersi dall'analisi dei dati

Tema 1	Prima della formazione, le prospettive di insegnamento/ apprendimento dominanti dei docenti avevano carattere <i>teacher-centered</i>
Tema 2	La formazione ha favorito l'emergere di fattori-chiave dissonanti rispetto alla tradizionale prospettiva dell'insegnamento/apprendimento dei docenti
Tema 3	Dopo la formazione i cambiamenti hanno interessato la pratica didattica e la relazione docente-studente/essa
Tema 4	Il contributo dei CA nei dipartimenti di afferenza è condizionato dal livello di riconoscimento e dalla resistenza dei/lle colleghi/e
Tema 5	Il coinvolgimento di figure di sistema e l'incremento del numero dei CA nei dipartimenti offrirebbe supporto alla funzione dei CA

### 5.1. Tema 1: Prima della formazione, le prospettive di insegnamento/apprendimento dominanti dei docenti avevano carattere *teacher-centered*

L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce come, prima della formazione le prospettive dominanti dei docenti partecipanti, fossero a carattere tradizionale e *teacher-centered*. In particolare, questo si è potuto evincere dall'analisi delle affermazioni degli intervistati su aspetti quali:

- il metodo: riflettendo la modalità di insegnare del docente, era focalizzato sull'erogazione di contenuti già pronti, ripetitivi e continuamente riprodotti da un anno all'altro; era orientato a riproporre un modello didattico per imitazione di quello adottato da un proprio docente, e non pedagogicamente scelto su misura di studenti/esse;
- la progettazione: molto spesso la lezione non era progettata, ma era realizzata con poca riflessione o pensata senza tenere conto dell'interazione con studenti/esse o dei materiali più adatti a loro, ma piuttosto ponendo attenzione principalmente sulla qualità dei contenuti;
- l'apprendimento: veniva inteso come processo realizzabile mediante la memorizzazione dei contenuti erogati dal docente; come conseguenza automatica e successiva alla chiarezza con cui il docente presentava i contenuti;
- la valutazione: tipicamente tradizionale, perché centrata sulla dimensione sommativa e quasi completamente assente quella formativa, portando il docente a non avere nessun controllo dell'apprendimento
- il ruolo di studente/essa: tipicamente tradizionale, passivo; studenti/esse avevano in aula una posizione di ascolto e l'interazione era regolata esclusivamente da domande poste dal docente;
- il ruolo del docente: centralità del docente sia per autoreferenzialità della didattica, sia perché focalizzato più sulla propria performance e il consenso,

anziché sul monitoraggio degli apprendimenti e sulla comprensione da parte di studenti/esse;

- la relazione: era caratterizzata da distanza fisica e formale o gestita con “presenza scenica”, rafforzando così la dimensione della centralità del docente. Per alcuni partecipanti la relazione docente-studente/ssa ha assunto poco valore.

La dimensione *teacher-centered* è sintetizzabile da alcune affermazioni riportate dai partecipanti:

[...] Prima il mio approccio era ricalcare ciò che io avevo subito o avuto; quindi, l’atteggiamento che mi ha contraddistinto è stato un atteggiamento di imitazioni. [...] l’idea era quella di avere quel tipo di approccio tradizionalista che voleva dire trasferimento di nozioni [...] e anche quasi con un certo distacco verso lo studente.

[...] Prima era un lungo monologo [...] in realtà ero più interessata a raccontare e a consegnare loro qualcosa di pronto.

[...] Io ho sempre pensato che ci dovesse essere una barriera, ma comunque molto distacco tra chi insegna e chi impara, perché non c’è nessun bisogno che ci sia una relazione.

## *5.2 Tema 2: La formazione ha favorito l’emergere di fattori-chiave dissonanti rispetto alla tradizionale prospettiva dell’insegnamento/apprendimento dei docenti*

Il processo formativo T4L ha creato le condizioni in cui i partecipanti sono stati chiamati a riconsiderare le loro prospettive di insegnamento/ apprendimento mettendole a confronto con alcuni elementi dissonanti emersi. In particolare, durante la formazione gli elementi di scoperta che hanno generato significative riflessioni e a cui i partecipanti hanno fatto riferimento sono: i) la comprensione e l’attribuzione di nuovi significati rispetto all’insegnamento, considerato non più come trasferimento di conoscenze, ma come processo di supporto per chi apprende e, come tale, basato su un approccio olistico e attivo; ii) il ruolo del docente, passando da erogatore di conoscenze a facilitatore dell’apprendimento; iii) l’apprendimento, non più considerato semplicemente come realizzabile per trasferimento di conoscenze, ma come processo che implica interazione, oltre che coinvolgimento attivo ed emozionale di studenti/esse; iv) la valutazione, identificando potenzialità e funzionalità del monitoraggio degli apprendimenti e del feedback come pratica formativa.

A tal proposito risultano significative alcune affermazioni dei partecipanti:

[...] La didattica non si esaurisce nella trasmissione della conoscenza, anzi, è un aspetto minimale della didattica. Più vado avanti, più seguo workshop, più mi rendo conto di questo.

[...] Per me la scoperta principale è stato che il livello emozionale conta enormemente nell'apprendimento.

[...] Il potenziale del feedback per gli studenti e quello reciproco è uno strumento per migliorare la struttura del corso, la scelta di contenuti, la capacità di insegnamento.

### *5.3 Tema 3: Dopo la formazione i cambiamenti hanno interessato la pratica didattica e la relazione docente-studente/ssa*

Dall'analisi dei dati fin qui presentati emerge che il passaggio da docente a docente formato ha indotto i partecipanti a introdurre consapevolmente dei cambiamenti all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento. In particolare i cambiamenti dichiarati hanno fatto riferimento a diverse dimensioni quali: i) la riflessione sulla pratica didattica che ha portato alla progettazione delle lezioni; ii) i metodi didattici, caratterizzati dalla varietà e dall'interazione pianificata; iii) il monitoraggio degli apprendimenti (in particolare tramite quiz realizzati con tool diversi); iv) la particolare attenzione alla dimensione emozionale dell'apprendimento e quindi al coinvolgimento di chi apprende tramite l'uso di strategie di engagement (casi studio, lavori di gruppo e di coppia, uso delle tecnologie, scelta del linguaggio, cura della prossemica); v) la qualità della relazione docente-studenti/esse che ha portato ad incrementare il livello di interazione in aula e il dialogo, alla ricerca, da parte del docente, della vicinanza fisica e visiva; a dedicare più tempo all'ascolto, alla costruzione di un rapporto di fiducia, alla conoscenza reciproca, oltre che ad incoraggiare la partecipazione.

Il cambiamento della relazione viene così descritta da uno dei partecipanti:

[La relazione] è cambiata in modo radicale, soprattutto perché ho cominciato ad avere meno paura io di cercarla. [...] dialogo continuamente con gli studenti in aula facendo domande, ma non limitandomi poi alla cura della risposta tecnica. Ora ogni piccola domanda che viene fatta, cerco di accoglierla bene, dicendo: "interessante questa domanda". Inoltre, invece di rispondere io direttamente faccio rispondere agli altri, cerco di creare una relazione dentro l'aula e questo non l'avrei mai fatto prima.

#### *5.4 Tema 4: Il contributo dei CA nei dipartimenti di afferenza è condizionato dal livello di riconoscimento e dalla resistenza dei/lle colleghi/e*

L'analisi dei dati ha restituito un'auto-percezione del ruolo di CA fortemente condizionato da due fattori: la resistenza da parte di colleghe/i e dal livello di riconoscimento. La maggior parte dei partecipanti ha manifestato un generale senso di insoddisfazione dovuto alle difficoltà incontrate nel generare cambiamento all'interno dei loro contesti di afferenza. Questo ha portato alcuni ad iniziare il loro mandato con entusiasmo che li ha portati a tentare in un coinvolgimento di tutti nelle iniziative intraprese. La realtà di alcuni dipartimenti definita "complessa", a causa proprio della manifestazione di resistenza al cambiamento da parte di colleghi/e, ha portato alcuni CA a scegliere di collaborare solo con le persone motivate e desiderose di migliorare la didattica. Il fenomeno della resistenza ha generato sfiducia portando alcuni CA a rimanere completamente inattivi fino a questo momento, pur programmando di dover ritentare. La resistenza è così descritta da alcuni partecipanti:

[...] sono un po' sfiduciato, perché i matematici fanno parte di un ambiente molto tradizionale, c'è chi sostiene che la didattica si fa col gesso alla lavagna; quindi, diventa un po' difficile combattere certi tabù e convinzioni tradizionali.

[...] le barriere sono quelle del cambiamento perché costa fatica e va a scontrarsi con l'idea di quale sia il ruolo dell'università che è ancora fondamentalmente tradizionale.

[...] i primi anni sono andata molto spedita, organizzando seminari. Praticamente ai seminari che facevo partecipavano più i colleghi degli altri dipartimenti che non quelli del mio. Allora pian piano un po' mi sono spenta, perché ho capito che davvo fastidio.

Il fenomeno della resistenza in diversi contesti porta con sé anche quello della mancanza di riconoscimento da parte di colleghi/e. Infatti, se alcuni hanno dichiarato di essere stati interpellati per i progetti di innovazione della didattica per i quali l'Ateneo pubblica dei bandi, altri affermano di non essere stati coinvolti nei progetti né di aver ricevuto richieste anche in riferimento alla didattica da parte dei colleghi. A tal proposito una docente afferma:

[...] Non so se si riuscirò a creare una Learning community, è difficile proprio per le resistenze. Nel mio dipartimento non so se tutti sanno che io sia un CA, mi

riconoscono che io abbia sempre portato dei contributi a livello di didattica, ma non credo che sappiano cosa sia un CA.

Solo due dei partecipanti si ritengono soddisfatti e riconosciuti. Uno, in particolare, declina azioni messe in atto e ben riuscite quali: la *peer observation*, l'assistenza e il monitoraggio degli insegnamenti condotti dai nuovi docenti. L'altra docente, invece, evidenzia l'importanza della sua posizione nella commissione didattica che rende più semplice la sensibilizzazione per l'innovazione e i bandi per la didattica, oltre che la formazione come CA per incrementarne la presenza all'interno del proprio dipartimento.

### *Tema 5.5 Il coinvolgimento di figure di sistema e l'incremento del numero dei CA nei dipartimenti offrirebbe supporto alla funzione dei CA*

Nell'esplicitare le sfide incontrate, i partecipanti mettono in luce come la mancanza di riconoscimento e le resistenze potrebbero essere affrontate meglio con un coinvolgimento delle figure di sistema e con l'incremento del numero di CA nei dipartimenti. Infatti, l'interesse delle commissioni didattiche e dei relativi referenti, dei Direttori di dipartimento vengono indicati dai partecipanti come fattori di supporto per i CA, perché si configurerebbe come riconoscimento della loro funzione. Infatti, uno dei partecipanti afferma:

[...] La direzione e anche la Commissione didattica dovrebbero sostenere, perché [i CA] possono essere soli, abbandonati a se stessi. Quindi se non è definito in maniera chiara cos'è questa figura, qual è il contributo che può dare diventa molto difficile.

[...] È una sfida in un dipartimento grande [...]. Per l'intero personale docente una sola persona è troppo poca, non tanto per la questione numerica ma per creare consenso.

La declinazione del ruolo e della funzione dei CA dovrebbe essere chiarita anche a livello di Ateneo, come specificato da uno dei partecipanti.

[...] se non è definito in maniera chiara cos'è questa figura, qual è il contributo che può dare diventa molto difficile.

## **6. Conclusioni e discussioni**

I risultati hanno evidenziato come la formazione sia stata un'esperienza capace di generare dissonanza tra le originarie prospettive di insegnamento/ap-

prendimento dei docenti e le alternative conosciute durante il percorso formativo. La facilitazione di una riflessione critica sui propri assunti e la sperimentazione nell'aula formativa di nuove modalità e strumenti metodologici hanno indotto i docenti coinvolti a rivedere le proprie cornici di riferimento e in diversi casi a metterle in discussione, identificando nuove prospettive a cui ispirarsi per fare didattica e per creare relazioni educative. La formazione dunque ha fornito quegli elementi che hanno consentito ai partecipanti di divenire “critically aware of how and why our presuppositions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world” (Mezirow, 1990, p.14).

Il cambio di prospettiva dei docenti con un passaggio da una prospettiva *teacher-centered* dominante – basata principalmente sulla trasmissione della conoscenza e sulla passività dello studente – al riconoscimento del valore e alla messa in pratica di metodi e strategie ispirate alla prospettiva *student-centered* (Tino, 2020; Weimer, 2013) ha portato i docenti a implementare gradualmente metodi interattivi, a incentivare la partecipazione di studenti/esse, a riconoscere la valutazione come processo formativo e, quindi, a monitorare gli apprendimenti, riconoscendo così l'insegnamento un processo a supporto di chi apprende e cercando di rendere l'università “più accessibile”, come affermato da una docente. Il cambio di prospettiva è dunque testimonianza non solo di un processo trasformativo relativo alle proprie prospettive, ma anche dimostrazione della capacità dei docenti di riflettere sulla propria azione didattica per migliorarla, avviando così un percorso di apprendimento e di crescita professionale (Shön, 1983). L'apprendimento, infatti, inizia con l'esperienza e come sostiene Jarvis (2012) quando c'è una discrepanza che può verificarsi tra conoscenze, abilità, emozioni, credenze o comportamenti tradizionali e le nuove situazioni.

Se la formazione per l'innovazione didattica ha avuto secondo i docenti coinvolti, ricaduta positiva sulla pratica, gli stessi non hanno registrato lo stesso livello di positività della funzione di CA in termini di ricaduta sui contesti di appartenenza. La resistenza e la mancanza di riconoscimento reale da parte di colleghi/e è testimonianza che ancora in diversi dipartimenti ci sono ulteriori sforzi da compiere per la costituzione della PLC e perché i CA possano essere dei catalizzatori del cambiamento, generare motivazione negli altri docenti e avviare il cambiamento della cultura nel proprio dipartimento (Anonimo; O'Connell, et al., 2022). A supporto del processo è emersa la necessità di coinvolgere le figure di sistema, oltre che un riconoscimento istituzionale delle funzioni dei CA da parte dell'Ateneo. Le “criticità” hanno a che fare, da un lato, con la necessità di un ulteriore supporto formativo per i CA che potrebbe riguardare la facilitazione, la comunicazione e la condivisione nei contesti di riferimento; dall'altro con una presa di decisione politico-organizzativa dei dipartimenti e dell'Ateneo.

Va evidenziato che, nonostante ci siano passi ancora da compiere, i risultati sono da considerarsi rilevanti sul piano dell'innovazione didattica e relativamente all'avvio dei processi di costruzione delle PLCs.

## Riferimenti bibliografici

- Adair, J. E. (1973). *Action-centred leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Brame, C. (2016). Active learning. *Vanderbilt University Center for Teaching*.  
<https://www.oaa.osu.edu/sites/default/files/uploads/nfo/2019/Active-Learning-article.pdf>
- Cipriani, R. (Ed.). (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Armando Editore.
- Cook, C. E., & Meizlish, D. S. (2011). Forging relationships with faculty and academic administrators. In C. E. Cook & M. Kaplan (Eds.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* (pp. 50-64). Sterling, VA: Stylus
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In P. Cranton, E. W. Taylor, & Associates, *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human relations*, 69(1), 33-60.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 166-178.
- Fedeli, M. (2019a). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, 1(1), 267-282.
- Fedeli, M. (2019b). Linking faculty development to organizational development: Teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli & L.L. Bierema (Eds.). *Connecting adult learning and knowledge management. Strategies for learning and change in higher education and organizations* (pp. 51-68). Svizzera: Springer International Publishing.
- Fedeli, M. (2020). Change agent e comunità di pratica. Uniti per affrontare la pandemia. Il caso dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 11(3), 573-582.
- 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*. (49-67). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grupp, L. L. (2014). Faculty developer as change agent: A conceptual model for small institutions and beyond. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 45-58.
- Jarvis, P. (2012). Learning from Everyday Life. *HSSRP* 1(1),1-20
- Kiprotich, S. W., Kahuhia, J., & Kinyua, G. (2019). An assessment of empirical rational strategy and normative re-educative strategy on organizational performance in

- public offices in Kenya: A case of Teachers Service Commission. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(6), 93-117.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- O'Connell, K., Eddy, P. L., Iverson, E. R., & Macdonald, R. H. (2022). Faculty Change Agent Model: Cultivating Faculty to Catalyze Change. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 54(3), 11-18.
- Ritchie, J., Spencer, L., O'Conner, W. (2003). In J. Ritchie, & J. Lewis. (Ed.), *Qualitative research: a guide for social science student and researcher* (pp. 219-263). London: Sage Publication Ltd.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York, NY: Simon and Schuster.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Tam, C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- 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.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... & Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476-6483.
- Tino, C. (2018). Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@ re*, 18(2), 89-102.
- Tino, C. (2020). An integrative interpretation of personal and contextual factors of students' resistance to active learning and teaching strategies. *Andragoška spoznanja*, 2(26), 59-74.
- Wiessner, C., & Mezirow, J. (2000). Theory building and the search for common ground. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 329-358). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Wolfe, K. (2006). Active learning. *Journal of teaching in travel & tourism*, 6(1), 77-82.

***Costruire comunità di ricerca dialogiche: quando l'aula accademica diventa uno spazio di formazione e possibilità interculturali***

**Building dialogic communities of inquiry: When the academic class becomes a space for intercultural training and possibilities**

Isabella Pescarmona\*, Valerio Ferrero\*

**Riassunto**

Questo saggio intende discutere le prospettive di innovazione relative alla didattica accademica nell'ambito delle scienze umane, approfondendo le modalità di formazione interculturale dei futuri insegnanti. Concentrandosi sull'aula universitaria come territorio plurale e proponendo la pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana come metodo attraverso cui gli studenti possono acquisire un *habitus* interculturale e co-costruire conoscenze disciplinari, si enfatizza la necessità di una trasformazione dei processi formativi tramite approcci che favoriscano la partecipazione attiva degli studenti e, al contempo, sollecitino un riposizionamento dei docenti per promuovere un contesto dialogico e plurale.

**Parole chiave:** innovazione, didattica universitaria, educazione interculturale, aula accademica, pratica filosofica di comunità

**Abstract**

This essay aims to discuss the perspectives of innovation in relation to academic didactics in the humanities by examining how future teachers can be trained in the field of intercultural education. It focuses on the university class as a plural

---

\* Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino, e-mail: [isabella.pescarmona@unito.it](mailto:isabella.pescarmona@unito.it); [valerio.ferrero@unito.it](mailto:valerio.ferrero@unito.it).

Il saggio è frutto di una riflessione condivisa da parte dei due autori; rispetto alla redazione dei paragrafi, Isabella Pescarmona ha curato i §§ 1, 2 e 5, Valerio Ferrero i §§ 3 e 4.

territory and proposes Lipmanian community philosophical practice as a method through which students can acquire an intercultural habitus and co-construct disciplinary knowledge. It emphasises the need to transform training processes through approaches that encourage active student participation and call for a repositioning of teachers to promote a dialogical and plural context.

**Keywords:** innovation, university teaching, intercultural education, academic class, community philosophical practice

*Articolo sottomesso: 15/04/2024; accettato: 04/06/2024*

## 1. Innovare la didattica universitaria *con* la voce degli studenti

In un mondo sempre più multiculturale, innovare la formazione universitaria per renderla maggiormente centrata sugli studenti e rispondente ai loro diversi bisogni e prospettive è un argomento cruciale nel dibattito scientifico sia internazionale (Hunt & Chalmers, 2022; Kim & Maloney, 2020; Paulsen, 2016) sia italiano (Galliani, 2011; Lotti et al., 2021; Robasto, 2018). La questione chiama in causa non soltanto la progettazione degli insegnamenti in termini di contenuti curriculari, ma anche le modalità di accesso alla conoscenza e la gestione di spazi e tempi di apprendimento da parte dei docenti (Felisatti & Serbati, 2018; Perla & Vinci, 2022), affinché gli studenti possano sentirsi co-protagonisti di un progetto di co-costruzione della conoscenza in cui i loro apporti peculiari e plurali possano essere valorizzati.

Questo saggio intende contribuire alla riflessione pedagogica sul tema, concentrandosi su come avviare percorsi di innovazione nella didattica universitaria nell'area delle scienze umane e ponendo il *focus* sulla formazione accademica dei futuri insegnanti nell'ambito dell'educazione interculturale (Achaeva et al., 2018; Figueredo-Canosa et al., 2020). Partendo dai significati e dalle funzioni che può assumere oggi l'aula universitaria, si argomenta su quali approcci didattici possano essere impiegati per dare voce alle diverse storie, esperienze e visioni presenti come risorse per l'apprendimento. Più specificamente, viene presentata la pratica filosofica di comunità secondo l'approccio elaborato da Matthew Lipman (2005; 2018) come possibile metodo di formazione anche in ambito accademico per sostenere nei futuri insegnanti la capacità di far fronte a un contesto educativo complesso e multiculturale.

Come l'aula universitaria può divenire uno "spazio di possibilità" in cui dar valore al pluralismo di prospettive? In che modo la pratica filosofica di comunità di matrice lipmaniana può rappresentare un approccio utile e originale per promuovere il protagonismo degli studenti e insegnare a crescere come comunità di ricerca? Sulla scorta di queste domande viene esplorato il potenziale

impatto trasformativo di alcuni percorsi di didattica attiva per l'innovazione formativa a livello accademico.

## 2. L'aula accademica come territorio plurale

“Nonostante l'attenzione contemporanea della società al multiculturalismo, in particolare nell'ambito dell'istruzione, la discussione pratica su come trasformare la gestione della classe in modo che l'esperienza di apprendimento risulti inclusiva non viene ancora affrontata come dovrebbe [...] – a tutti i livelli, dall'elementari all'università”, afferma bell hooks (2020); “la maggior parte di noi è stata educata in contesti in cui gli stili di insegnamento riflettevano la nozione di una singola norma di pensiero ed esperienza, che ci hanno incoraggiato a ritenere universale” (p. 67). Con queste parole la pedagogista e attivista afroamericana riesamina criticamente il modo in cui molti docenti concepiscono lo spazio di apprendimento e resistono all'idea di cambiare i propri paradigmi e di abbracciare modalità e riferimenti multipli per far fronte a un'aula multiculturale.

L'originalità dell'argomentazione risiede nel fatto che prende le mosse dalla sua esperienza come docente universitaria, ritenendo che proprio a partire dal mondo accademico debba aver inizio il cambiamento, insegnando e coinvolgendo gli studenti in un dialogo che renda “l'aula un ambiente democratico in cui tutti sentono la responsabilità del contribuire” (hooks, 2020 p. 71). Prima di lei, già Freire (1971) aveva criticato l'approccio insito in un'*educazione depositaria*, secondo cui gli studenti sono considerati semplicemente come *consumatori passivi*, e aveva sostenuto la necessità di costruire entro l'aula una comunità per creare un clima di apertura e rigore intellettuale, stimolando il sentimento di un impegno condiviso e di un bene comune.

Questo processo però, secondo bell hooks, non è scontato e richiede ai docenti di accettare che l'aula non sia un luogo *sicuro*, in cui tenere le lezioni a gruppi di studenti tranquilli che rispondono a dovere qualora interpellati. Inoltre, li sollecita anche a considerare come non sia uno spazio neutro, ossia privo di pregiudizi e dinamiche di potere, in cui le diversità di appartenenza a una classe sociale, di provenienza geografica, di genere o relative ad altre dimensioni non abbiano influenza nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza (hooks, 2020). Insegnare in un mondo multiculturale costringe dunque la pedagogia a uscire dagli stretti confini che hanno modellato storicamente e culturalmente le modalità attraverso cui il sapere viene condiviso in classe e a prendere consapevolezza di quelle pratiche e abitudini consolidate che possono perpetuare forme di pregiudizio e discriminazione (Gobbo, 2000; Tarozzi, 2015, Borghi, 2020). Questo percorso di cambiamento implica non solo di

promuovere la libertà di pensiero che l'apprendimento e l'insegnamento possono offrire, ma anche di sperimentare strumenti e strategie capaci di innovare la didattica disciplinare e interdisciplinare in un'ottica più inclusiva ed equa, affinché gli studenti riconoscano la diversità come una sfida positiva.

Questo è particolarmente urgente per chi si sta formando come futuro insegnante. Ascoltare voci, prospettive ed esperienze differenti può diventare un *esercizio di riconoscimento* che mette in discussione concezioni del sapere e posizioni codificate per trasformare la didattica a partire dai banchi universitari. Si tratta di iniziare a concepire "l'aula come territorio plurale", ossia come uno spazio abitato da molteplici storie e punti di vista di cui è necessario tener conto nel processo di insegnamento e da cui partire per "s-confinare in nuovi e inesplorati territori d'incontro e di apprendimento, favorendo processi di presa di parola da parte di tutte le diversità, voci ed esperienze e modificando i ruoli e le relazioni abituali" (Pescarmona & Giorgis, 2022, p. 153). Al posto di affermare l'universalità di una singola storia (Adichie, 2020) e di un'unica voce da cui si genera il sapere, si può scegliere di coinvolgere gli studenti universitari in un dialogo e un confronto sui fattori socio-economici, politici e culturali che creano disuguaglianza, promuovendo quella consapevolezza critica necessaria per attuare prassi trasformative tramite cui problematizzare ciò che è dato per scontato, far sperimentare reti positive di interdipendenza e sostenere processi di co-costruzione della conoscenza in aula.

Come sosteneva bell hooks (2020), è fondamentale che tali storie, voci e prospettive diverse degli studenti possano *farsi esperienza* per gli altri studenti, per i docenti e per tutte quelle persone che non hanno ancora voce (e che magari abiteranno le classi scolastiche), ma che possono beneficiare di una nuova narrazione collettiva e partecipativa. L'aula è, infatti, il territorio dove diversi punti di vista si incontrano e si relazionano, potendo nutrirsi vicendevolmente, ignorarsi oppure anche entrare in conflitto; è quello spazio in cui la convivenza di storie e voci diverse può trasformarsi in una risorsa per costruire una prospettiva critica sulla realtà e sulle stesse istituzioni scolastiche. *Riconoscersi in uno spazio di dialogo democratico* può divenire così motore dell'azione didattica e fondamento per la costruzione di una reale "comunità di apprendimento e di ricerca" (Cacciamani & Giannandrea, 2004).

Questo vale per tutte le discipline, ma assume un ruolo centrale per l'area delle scienze umane e per tutti quegli insegnamenti che mirano a formare la postura professionale, la deontologia e l'approccio riflessivo dei futuri insegnanti che si troveranno, a loro volta, a dover preparare gli alunni a vivere in un mondo complesso e multiculturale e a educarli a una cittadinanza più attiva e consapevole. In tal senso, l'insegnamento dell'educazione interculturale può farsi perno per coltivare "una cultura dell'educazione critica e riflessiva, capace di accogliere diverse narrazioni e di far emergere le risorse e le possibilità di

cambiamento” (Pescarmona et al., 2023, p. 42), incarnando le finalità e i principi teorici ed epistemologici attraverso pratiche didattiche partecipative e inclusive, che contemplino anche il dissenso e favoriscano una partecipazione paritaria (Fraser & Honneth, 2003).

### 3. La comunità di ricerca: pluralismo in aula e intercultura

Nel sostenere i futuri docenti nell’acquisizione di un *habitus* interculturale orientato al dialogo, alla capacità di entrare in relazione dialettica con le diversità, all’equità e alla giustizia sociale (Bhatti et al., 2007; Leeman & Ledoux, 2003; Ogay & Edelman, 2016) assume rilevanza cruciale il carattere plurale dell’aula universitaria: la questione riguarda gli approcci didattici adottati e la postura del docente, che devono favorire il superamento del modello trasmissivo per incentivare il protagonismo degli studenti. L’impiego della pratica filosofica di comunità lipmaniana può sostenere questa visione in cui il pluralismo è un punto di forza e non qualcosa da omologare a un’idea artefatta di norma.

L’approccio di Lipman è stato tradizionalmente utilizzato nelle scuole per l’educazione al pensiero complesso (Kennedy, 2012), ma si è poi diffuso anche in altri contesti e con differenti fasce d’età per promuovere lo sviluppo di relazioni significative e agevolare processi di partecipazione democratica in ambito professionale, politico e sociale (Striano, 2011; Lewis & Robinson, 2016). Il suo potenziale può essere impiegato anche per la formazione dei futuri insegnanti (Lewis, 2022; Oliverio, 2022), soprattutto per riflettere sui processi educativi in contesti multiculturali: infatti, incoraggia la loro partecipazione attiva sotto forma di un esercizio di indagine che consente di fornire interpretazioni originali e sviluppare una posizione etica attraverso il confronto con punti di vista diversi (Oliverio, 2014; Santi et al, 2019).

Questa proposta si basa sulla trasformazione del gruppo di studenti in una “comunità di ricerca” (Cosentino & Oliverio, 2011), ossia un *setting* caratterizzato da inclusione, partecipazione, cognizione condivisa, relazioni faccia a faccia, ricerca di significato, solidarietà sociale, ragionevolezza, esercizio del pensiero (autonomo e condiviso) e atti deliberativi (Lipman, 2005). Come sottolinea Oliverio (2022), proprio questa ambientazione didattica innesca processi riflessivi in cui gli studenti non sono eterodiretti in ragionamenti e argomentazioni, bensì possono sviluppare il loro pensiero in piena autonomia grazie a un dialogo euristico in cui le prospettive differenti si configurano come carburante necessario per il processo conoscitivo.

Al fine di promuovere questo tipo di abilità si suggerisce il dispositivo della comunità di ricerca filosofica [...], che rientra nella prospettiva pragmatista di educazione al pensiero riflessivo ma con un'importante innovazione, ossia di curvare il metodo dell'indagine deweyana in direzione della trattazione delle questioni filosofiche, intendendo con questa espressione non già un campo disciplinare specialistico, bensì tutte quelle domande in cui è in gioco una riflessione di metalivello sui significati della nostra rete di credenze. In questo senso, la comunità di ricerca filosofica si raccomanda in tutti quei percorsi formativi in cui si vogliano attivare dei percorsi di riflessività che riguardino il livello delle concezioni di fondo (e, in modo eminente, i valori) che strutturano il proprio agire (p. 46).

La “comunità di ricerca” si forma grazie al funzionamento stesso della pratica filosofica elaborata da Lipman (2005; 2018)<sup>1</sup>. La lettura condivisa di un testo incoraggia la formulazione di domande; questi interrogativi sono poi analizzati e organizzati in base a filoni tematici. Viene poi definito e condiviso dal gruppo un piano di discussione; inizia così il dialogo, che coinvolge tutti i partecipanti in modo attivo. L'attività si conclude con un'autovalutazione riferita ad aspetti socio-relazionali e al processo di indagine.

Mentre la comunità di ricerca procede con le sue valutazioni, ogni movimento genera una nuova necessità. La scoperta di una prova getta luce sulla natura della prova successiva, che risulta quindi necessaria. Fare un'affermazione rende necessario che si scoprano le ragioni di tale affermazione. Fare un'inferenza obbliga i partecipanti a esplorare ciò che si era assunto o dato per scontato e che ha portato alla scelta di quella particolare inferenza. Asserire che molte cose sono diverse esige che ci si chieda come esse possano essere differenziate. Ogni movimento determina una serie di movimenti contrari o a favore. Man mano che le questioni secondarie trovano una sistemazione, la direzione della comunità viene confermata e chiarita, e la ricerca prosegue con rinnovato vigore (Lipman, 2005, p. 107).

Se l'uso della pratica filosofica per la co-costruzione e l'acquisizione di conoscenze proprie dell'educazione interculturale richiede ragionamenti specifici sul curricolo elaborato da Lipman, è indubbio che la comunità di ricerca rappresenti un'ambientazione virtuosa per l'interiorizzazione di un *ethos* interculturale (Tarozzi, 2015) da parte dei futuri insegnanti: essi sviluppano infatti le capacità di mettere in discussione le proprie convinzioni sull'educazione, di muoversi tra diversi sistemi di significato e di elaborare sintesi condivise che integrino i differenti punti di partenza (Anderson, 2016). Nel circolo ermeneutico entrano in gioco relazioni, aspetti emotivi, sociali ed etici (Cosentino & Oliverio, 2011): ogni ragionamento non è a sé stante, ma si lega agli altri e

---

<sup>1</sup> Lipman ha elaborato un curricolo composto da racconti da utilizzare con le classi e manuali per sostenere gli insegnanti nell'uso del metodo.

produce un sapere originale e intrinsecamente interculturale, poiché composito dei pensieri unici di ciascuno.

La comunità di ricerca enfatizza il pluralismo dell'aula accademica grazie al protagonismo degli studenti (Cosentino, 2021): il docente non propone una visione *standard* del sapere, ma viene lasciato spazio ai soggetti in apprendimento, che portano in un *setting* accogliente e democratico la loro visione del mondo e si aprono a un dialogo euristico in cui le varie prospettive si integrano dando vita a esiti inediti (Ferrero, 2024; Oliverio, 2021; Pulvirenti, 2010). Questa dinamica è resa possibile dalla multidimensionalità del pensiero (Lipman, 2005): ogni alunno esercita pensiero critico, creativo e *caring* e proprio l'intreccio delle caratteristiche tipiche di ciascun *modus cogitandi* (Fig. 1), presenti in ogni membro in maniera differente e unica, consente di enfatizzare il carattere plurale e multiculturale dell'aula accademica in ottica interculturale.



Fig. 1 - Le caratteristiche delle tre dimensioni del pensiero (Lipman, 2005, p. 153)

Per innescare questo processo è cruciale la funzione svolta dal docente, che diviene facilitatore dei processi di co-costruzione della conoscenza (Cosentino, 2008; Cosentino & Oliverio, 2011; Lipman, 2005; 2018). In altre parole, non impone il proprio pensiero ai partecipanti, ma favorisce la presa di parola di tutti i membri della comunità, sostenendoli nell'argomentazione ragionata e nel rigore logico delle loro asserzioni.

Gli assunti principali del paradigma riflessivo [proprio della pratica filosofica di comunità] sono:

1. l'educazione è il risultato della partecipazione alla comunità di ricerca guidata dall'insegnante, tra i cui obiettivi vi è l'acquisizione della capacità di comprendere e di "giudicare bene";
2. gli studenti sono spinti a pensare al mondo ogni volta che la nostra conoscenza del mondo si rivela ai loro occhi ambigua, incerta e misteriosa;
3. le discipline coinvolte nella ricerca sono sovrapponibili e non sono esaustive; le relazioni con i loro argomenti sono, di conseguenza, alquanto problematiche;
4. la posizione dell'insegnante è fallibile e non autoritaria;
5. gli studenti devono essere attenti e riflessivi e sempre più ragionevoli e giudiziosi;
6. la parte fondamentale del processo educativo non è l'acquisizione di informazioni, bensì la comprensione delle relazioni interne e reciproche tra gli argomenti oggetto d'indagine (Lipman, 2005, p. 29).

La comunità di ricerca si rivela dunque un *setting* autenticamente interculturale, poiché consente di *trasformare l'aula* valorizzandola come territorio plurale e richiede di *trasformare se stessi come docenti* assumendo il ruolo di facilitatori. Essa promuove il dialogo tra studenti diversi per età, cultura, provenienza geografica, stili e abitudini di vita, concezioni riguardanti l'educazione; facilita il rispetto e la comprensione delle differenze, scardinando visioni stereotipate grazie alla logica delle buone ragioni che è sottesa alle argomentazioni che prendono forma nel circolo ermeneutico. La partecipazione attiva dei soggetti grazie a un insegnante che non è depositario della conoscenza ma coricercatore consente di superare una concezione bancaria della formazione che perpetua i rapporti di potere tra docenti e discenti e porta alla riproduzione di questi schemi nell'azione professionale dei futuri insegnanti a scuola.

#### **4. La pratica filosofica di comunità per la formazione interculturale**

La comunità di ricerca, elemento centrale della pratica filosofica lipmaniana, rappresenta assolutamente un'ambientazione didattica utile per acquisire un *habitus* interculturale. Nel ragionare sulla formazione dei futuri insegnanti

sui temi propri dell'educazione interculturale, occorre però anche focalizzare l'attenzione sulle conoscenze tipiche di questo ambito e sul suo statuto epistemologico: la trasformazione dell'aula e di se stessi come docenti tramite la pratica filosofica deve perciò riguardare la progettazione dell'insegnamento tramite una preliminare analisi dell'approccio lipmaniano.

In particolare, occorre comprendere come un approccio nato per l'impiego nel contesto scolastico e su questioni trasversali alle singole discipline possa essere curvato per la didattica universitaria in un ambito specifico come l'educazione interculturale. I punti chiave su cui intervenire sono soprattutto due, ossia la redazione di testi adatti a elicitarne riflessioni su temi quali diversità, pluralismo, giustizia sociale, decolonialità e intersezionalità e il ruolo del docente-facilitatore che, nel dover sostenere i processi di una comunità di ricerca impegnata in un'indagine focalizzata su una disciplina in particolare, deve saper bilanciare democraticità e capacità di incanalare le riflessioni sulle finalità dell'insegnamento.

#### *4.1 Scrivere testi per dare avvio a dialoghi dal sapore interculturale*

Nella pratica filosofica di comunità i testi svolgono una funzione cruciale: la loro lettura dà avvio a ogni riunione del circolo ermeneutico, poiché si configura come “evento che [può] presumibilmente innescare una ricerca di significato [proponendo] una questione che sia controversa o che di per sé sia ricca di significati da ricercare e da scoprire e che contribuisca a far emergere alcune considerazioni” (Lipman, 2005, p. 113). I testi sono fondamentali per stimolare domande sui temi in essi affrontati; proprio questo loro obiettivo li colloca nel filone della narrativa filosofica, che comprende racconti non finalizzati ad appassionare il lettore attraverso trame solide e strutturate, bensì a far scaturire riflessioni profonde sulle questioni tipicamente affrontate dalla filosofia (Oliverio, 2015). Nel caso della pratica filosofica lipmaniana, essi hanno anche il compito di proporre modelli di comunità di ricerca, così da sostenere da parte delle persone impegnate nell'attività l'interiorizzazione dell'*habitus* tipico del pensare insieme (De Marzio, 2011), che prima abbiamo definito propriamente *interculturale*.

La redazione dei testi deve pertanto seguire alcune regole essenziali (Cosentino et al., 2011; Lipman, 2018):

- occorre aprire a più direzioni di indagine filosofica, senza concentrarsi su un'unica questione;
- è basilare proporre idee differenti, così che non ci sia una prospettiva individuata come più desiderabile;

- è necessario presentare diversi stili di pensiero (la pensatrice scettica, il pensatore divergente, il pensatore riflessivo, la pensatrice deduttiva...), così che tutti i componenti della comunità siano rappresentati.

Nell'ambito dell'educazione interculturale, è poi auspicabile prestare attenzione ad aspetti intersezionali e decoloniali (Borghi, 2020; Pescarmona et al., 2024), per non riprodurre visioni stereotipate che possano incentivare a perpetuare pratiche di dominio e prevaricazione invece di favorirne la messa in discussione e il superamento.

Nell'impiego della pratica filosofica di comunità rispetto a discipline specifiche, si pone il problema della direttività dei testi. Se nell'approccio classico questi materiali possono potenzialmente aprire a domande variegiate su qualsiasi tema, l'utilizzo di questo metodo su aspetti disciplinari richiede la redazione di testi che incanalino domande e dialogo euristico sulle questioni oggetto di interesse (Cosentino & Lupia, 2021): bisogna dunque trovare un compromesso tra la totale assenza di direzionalità e suggerimenti troppo marcati rispetto a piste di indagine peculiari.

Tenendo a mente il *target* a cui questi testi sono rivolti, ossia a futuri insegnanti, è possibile partire da materiali già esistenti che possono elicitare domande e dialoghi su temi interculturali<sup>2</sup>. Come lo stesso Lipman ha affermato in un dialogo con Santi (2002), è auspicabile riadattare questi racconti tenendo conto del contesto in cui saranno utilizzati e delle persone a cui saranno rivolti, con riferimento sia alle ambientazioni sia alle questioni affrontate. In questo senso, date per assodate le caratteristiche sopra elencate, è possibile costruire racconti che rimandino a oggetti di ricerca tipici dell'educazione interculturale, come l'identità e le radici, la scoperta dell'altro, le discriminazioni, il razzismo, le migrazioni, la cittadinanza. Nel tentativo di garantire la non direttività dei testi e la presenza di più piste euristiche, può essere utile concentrarsi su più argomenti interconnessi, anche in considerazione degli intrecci tra i diversi temi a cui si rivolge l'attenzione della disciplina.

#### 4.2 *Il facilitatore tra democraticità e specificità del percorso euristico*

La non direttività, già centrale nella redazione dei testi, è di primaria importanza anche per quanto riguarda il ruolo del facilitatore. La questione è di per sé delicata, poiché anche nell'utilizzo classico dell'approccio chi svolge questa funzione deve avere consapevolezza e controllo dei propri stati emotivi, della

---

<sup>2</sup> Il curriculum PEACE (2015), pensato per l'utilizzo in contesti scolastici e focalizzato su temi quali giustizia sociale e cosmopolitismo riflessivo, può rappresentare un riferimento per elaborare racconti che stimolino riflessioni nell'ambito dell'educazione interculturale. Anche alcuni testi del curriculum possono essere utili in questo senso.

propria sensibilità euristica, politica e sociale e del rischio di poter influenzare i processi della comunità (Calliero & Galvagno, 2010; Cosentino & Oliverio, 2011). Quando la pratica filosofica viene scelta come ossatura di un percorso didattico e di conseguenza l'indagine si concentra su aspetti disciplinari, questo punto si rivela ancor più problematico (Cosentino & Lupia, 2021; Ferrero, 2022)<sup>3</sup>: c'è la tentazione di riportare il dialogo entro binari prefissati, per non mettere a rischio un'idea di programma stabilita a monte.

Come abbiamo già sottolineato, il facilitatore è il membro esperto della comunità, capace di rilanciare questioni, sottolineare idee, fare *scaffolding*, fornendo il sostegno necessario per la prosecuzione della ricerca, e *fading*, riducendo via via il proprio intervento (Castoldi, 2015). Il suo ruolo è aderente al modello socratico non direttivo, che promuove l'ascolto attivo, l'attenzione alle componenti emotive, la logica informale e l'incessante domandare (Cosentino, 2002; Calliero & Galvagno, 2010). Non trasmette contenuti, ma sollecita il dialogo facilitando la co-costruzione di significati e la cognizione condivisa. È *liberatore*, perché riesce a far emergere punti di vista differenti e a elicitare una sintesi condivisa. Svolge una *funzione epistemica*, sostenendo i membri della comunità nel dare una direzione al dialogo e nell'approfondire idee e concetti che via via emergono, con un'attenzione particolare al rigore della ricerca e all'autoregolazione del gruppo, e promuovendo il superamento di dogmatismi e conformismi. Svolge poi una *funzione regolativa*, garantendo la partecipazione di tutti al dialogo, in nome della democrazia.

Questa postura del facilitatore non risulta antitetica rispetto all'utilizzo della pratica filosofica per gli insegnamenti curricolari, soprattutto nel caso dell'educazione interculturale all'interno dei percorsi di formazione per futuri insegnanti: infatti, essa può modellare l'acquisizione di un *habitus* non direttivo che potrà essere replicato nelle classi e, soprattutto, favorisce quello scambio generativo postulato dalla disciplina. La questione è più critica se poniamo il *focus* su aspetti più propriamente epistemologici e legati ai temi propri della riflessione interculturale. Si tratta di un ambito ancora poco esplorato all'interno della letteratura sulla pratica filosofica lipmaniana<sup>4</sup>, ma è possibile comunque elencare alcune pratiche virtuose che bilancino l'indispensabile libertà di azione della comunità e la necessità di focalizzare l'attenzione sugli aspetti disciplinari da parte del facilitatore:

- effettuare con gli studenti una condivisione di senso preliminare all'avvio dell'attività (Cinus, 2019; Lipman, 2005), così che ci sia piena consapevolezza delle finalità previste e possibilità di negoziazione;

---

<sup>3</sup> La questione si pone non solo in ambito universitario, ma anche nei contesti scolastici.

<sup>4</sup> La novità del tema riguarda l'impiego della pratica per la didattica disciplinare, non solo in riferimento all'educazione interculturale.

- presentare gli elementi metodologici fondanti della pratica, con particolare riferimento al ruolo del facilitatore;
- spiegare il carattere specifico del percorso curricolare, esplicitando che rispetto all'approccio classico l'attenzione sarà concentrata sui temi della disciplina;
- essere un "facilitatore-equilibrista", lasciando spazio alla comunità nella definizione delle piste di indagine e delle questioni su cui concentrare il dialogo euristico e ricordando al contempo le finalità condivise, riferite all'ambito disciplinare.

## 5. Dialogo filosofico e intercultura tra riflessività e trasformazione

L'impiego del dialogo filosofico nell'ambito della formazione interculturale dei futuri insegnanti è un percorso auspicabile poiché sostiene l'esercizio di riflessività critica e favorisce l'indagine euristica su fenomeni complessi, dando forma a una postura aperta all'apprendimento permanente (Fook, 1999; Striano, 2020). Si promuove così l'acquisizione di lenti multiple per affrontare e interrogare la realtà e riformulare i propri quadri di riferimento (Striano et al., 2018), rendendo possibile la trasformazione dei soggetti (Rodriguez-Aboytez & Barth, 2020).

Riflessività, diversità e trasformazione si intrecciano così in un processo che coinvolge gli studenti e, al contempo, gli stessi docenti universitari che, impegnati nella progettazione di insegnamenti curricolari basati sulla pratica filosofica, sono sollecitati a ripensare al proprio ruolo e al proprio posizionamento in aula. Proporre le questioni dell'educazione interculturale, scardinando le prassi consuete di fare lezione e concepire le conoscenze e accogliendo i diversi saperi provenienti dagli studenti, può trasformare l'aula accademica in uno *spazio di possibilità* (hooks, 2020). Essa può divenire dunque un luogo dove implementare pratiche virtuose che attivino processi di presa di parola da parte degli studenti e dove educar(si) a una pedagogia impegnata, capace di sollevare questioni fondanti rispetto alla disciplina ma anche rispetto alla cultura e organizzazione delle istituzioni educative. Si tratta di promuovere una trasformazione per insegnare in un mondo multiculturale, mantenendo come perno la seguente questione generativa: come apprendere a *essere* e come *crescere* come comunità di ricerca insieme, *con* gli studenti?

Se si vuole favorire il cambiamento, direbbe bell hooks (2022), bisogna essere disposti a praticare un'educazione dialogica nella quale la diversità di storie, voci e prospettive entri nel processo di apprendimento e attivi nuove consapevolezze (da ambedue le parti, studenti e docenti) capaci di coltivare il valore emancipativo della pedagogia e creare comunità più eque e inclusive.

## Riferimenti bibliografici

- Achaeva, M., Daurova, A., Pospelova, N., & Borysov, V. (2018). Intercultural education in the system of training future teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(3), 261-281.
- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Anderson, B. (a cura di). (2016). *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education*. Taylor & Francis.
- Bhatti, G., Gaine, C., Gobbo, F., & Leeman, Y. (2007). *Social justice and intercultural education: An open-ended dialogue*. Trentham.
- Borghini, V. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema mondo*. Meltemi.
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Carocci.
- Calliero, C., & Galvagno, A. (2010). *Abitare la domanda. Per un'educazione filosofica nella scuola di base*. Morlacchi.
- Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Mondadori Università.
- Cinus, M.F. (2019). *Chi cerca trova. Racconti per pensare*. Erickson.
- Cosentino, A. (2002). Socrate come inizio perduto della filosofia. In A. Cosentino (a cura di). *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for children in Italia (1991-2001)* (pp. 214-217). Liguori.
- Cosentino, A. (2008). *Filosofia come pratica sociale*. Apogeo.
- Cosentino, A. (2021). *Socrate dopo tutto. La pratica filosofica di comunità*. Mursia.
- Cosentino, A., & Lupia, M.R. (2021). *Didattica della comunità di ricerca. Per un'educazione democratica*. Anicia.
- Cosentino, A., & Oliverio, S. (2011). *Comunità di ricerca filosofica e formazione. Pratiche di coltivazione del pensiero*. Liguori.
- Cosentino, A., Striano, M., & Oliverio, S. (2011). Introduzione. La scrittura filosofica: uno strumento per educare il pensiero al 'movimento' dell'indagine. In E. Lupia, M. Miraglia, S. Nardone & R. Sorbo (a cura di), *Il risentimento della mula. Racconti e strumenti per l'indagine filosofica* (pp. VII-XXXIII). Liguori.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (a cura di) (2018). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.
- Ferrero, V. (2022). Non perdere il filo. Il dialogo filosofico per scoprire e connettere i linguaggi delle discipline. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 17(1), 37-52. DOI: 10.6092/issn.1970-2221/14377.
- Ferrero, V. (2024). Coltivare il pensiero a scuola. Una lettura "rodariana" della pratica filosofica di comunità. *QTimes*, 16(1), 215-227. DOI: 10.14668/QTimes\_16119.
- Figueredo-Canosa, V., Ortiz Jiménez, L., Sánchez Romero, C., & López Berlanga, M. C. (2020). Teacher training in intercultural education: Teacher perceptions. *Education Sciences*, 10(3), 81. DOI: 10.3390/educsci10030081.
- Fook, J. (1999). Reflexivity as method. *Annual Review of Health Social Science*, 9(1), 11-20. DOI: 10.5172/hesr.1999.9.1.11.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A Political-philosophical Exchange*. Verso.

- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Galliani, L. (a cura di) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei*. Pensa MultiMedia.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci.
- Hooks, B. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Meltemi.
- Hooks, B. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Meltemi.
- Hunt, L., & Chalmers, D. (a cura di) (2021). *University Teaching in Focus. A Learning-centred Approach*. Routledge.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53. DOI: 10.1353/eac.2012.0009.
- Kim, J., & Maloney, E.J. (2020). *Learning innovation and the future of higher education*. JHU Press.
- Leeman, Y., & Ledoux, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14(3), 279-291. DOI: 10.1080/1047621032000135186.
- Lewis, L. (2022). Transforming teacher education with philosophy for children. In A. Kizel (a cura di), *Philosophy with Children and Teacher Education: Global Perspectives on Critical, Creative and Caring Thinking* (pp. 49-57). Routledge.
- Lewis, L., & Robinson, G. (2016). Philosophy for children in higher education. In B. Anderson (a cura di), *Philosophy for Children: Theories and praxis in teacher education* (pp. 107-114). Taylor & Francis.
- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Lipman, M. (2018). *L'impegno di una vita: insegnare a pensare*. Mimesis.
- Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., & Scellato, E. (a cura di) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). 'Taking culture seriously': implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400. DOI: 10.1080/02619768.2016.1157160.
- Oliverio, S. (2014). Between the De-traditionalization and "Aurorality" of Knowledge: What (Can) Work(s) in P4C when It Is Set to Work. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 20(3/4), 105-112. DOI: 10.5840/thinking2014203/416.
- Oliverio, S. (2015). Lipman's novels or turning philosophy inside-out. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 81-92. DOI: 10.12957/childphilo. 2015.21117.
- Oliverio, S. (2021). Traces of the Intersubject? Note-taking within the Community of Philosophical Inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 53(13), 1321-1333. DOI: 10.1080/00131857.2020.1743269.
- Oliverio, S. (2022). Educazione al giudizio professionale e dilemmi della pratica docente. *Pedagogia Oggi*, 20(1), 40-47. DOI: 10.7346/PO-012022.
- Paulsen, M.B. (a cura di) (2016). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-26829-3.
- PEACE (2015). *Cosmopolitismo riflessivo. Educare all'inclusione attraverso l'indagine filosofica*. La Rectoral.
- Perla, L., & Vinci, V. (2022). *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. FrancoAngeli.

- Pescarmona, I., & Giorgis, P. (2022). L'aula come territorio plurale. Storie, riflessioni, esperienze per costruire cittadinanze interculturali. In E. Zizioli & A. D'Antone (a cura di), *Con e per ogni 'filo d'erba'. Progettazione partecipata e percorsi di emancipazione dentro e fuori la scuola* (pp. 153-159). Zeroseiup.
- Pescarmona, I., Gozzelino, G., & Matera, F. (2024). Altre parole sulla migrazione: educazione globale, pensieri di confine e pratiche creative. *QTimes*, 16(1), 111-122. DOI: 10.14668/QTimes\_16\_110.
- Pescarmona, I., Sità, C., & Bove, C. (2023). Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, 81(2), 32-44.
- Pulvirenti, F. (2010). Educazione al pensiero e affettività in Matthew Lipman. *Studi sulla Formazione*, 13(2), 73-81. DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-10100.
- Robasto, D. (2018). Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria: tra requisiti di sistema e innovazione didattica. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 3(1), 38-58. DOI: 10.3280/EXI2018-001003.
- Rodríguez-Aboytes, J.G., & Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: a systematic literature review (1999-2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 993-1013.
- Santi, M. (2002). Conversazione con Matthew Lipman. In A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. 10 anni di Philosophy for Children in Italia (1991-2001)* (pp. 47-60). Liguori.
- Santi, M., Striano, M., & Oliverio, S. (2019). Philosophical Inquiry and Education “through” Democracy. Promoting Cosmopolitan and Inclusive Societies. *Scuola Democratica*, 10(4), 74-91. DOI: 10.12828/96364.
- Striano, M. (2011). The community of philosophical inquiry as a social and cognitive matrix. *Childhood & Philosophy*, 7(13), 91-102.
- Striano, M. (2020). L'apprendimento trasformativo. *Pedagogia e Vita*, 78(2), 36-48.
- Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: prospettive, modelli, pratiche*. Morcelliana.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.

***“Destinazione Università”: un percorso innovativo online di orientamento per lo sviluppo di competenze trasversali***

**“Destinazione Università”: An innovative online guidance course for the development of soft skills**

Lorenza Da Re, Chiara Meneghetti, Roberta Bonelli, Tommaso Feraco\*

**Riassunto**

Il contributo approfondisce una proposta formativa dell’Università degli Studi di Padova legata all’orientamento attivo nella transizione scuola-università, sulla base di quanto previsto dal Decreto Ministeriale MUR 934/2022. In particolare, è stato progettato un percorso online, dedicato agli studenti<sup>1</sup> dell’ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado del territorio, che mira allo sviluppo di alcune competenze trasversali utili in vista della transizione post-diploma. Il modulo di tre ore è fruibile in modo asincrono sulla piattaforma Moodle di Ateneo, e si compone di quattro attività principali, relative a: introduzione sulle soft skills, abilità e motivazione allo studio, abilità sociali e interpersonali, orientamento alla scelta. Le attività rappresentano una proposta inedita e innovativa per l’Ateneo, e si svolgono tramite brevi video creati ad hoc, questionari e attività di riflessione guidata iniziali e finali, sia di tipo quantitativo che qualitativo. La prima edizione si è svolta da aprile ad agosto 2023, ed è attualmente in corso la seconda edizione 2023/24.

La presentazione della proposta, qui dettagliata nei suoi obiettivi e caratteristiche operative, può configurarsi come esempio di pratica e accrescere il dibattito scientifico rispetto all’importante tema dell’orientamento attivo nella transizione scuola-università, fungendo anche da confronto e riflessione per altri contesti che stanno affrontando questa importante sfida.

---

\* Università degli Studi di Padova.

<sup>1</sup> Per rendere più fluida l’esposizione, nel testo utilizzeremo il maschile ma intendiamo includere tutti i generi.

**Parole chiave:** Orientamento educativo e professionale, PNRR, DM 934/2022, Transizione scuola-università, *Soft-skills*.

### **Abstract**

The paper explores a formative proposal from the University of Padua concerning active guidance in the school-university transition, based on the provisions of the Italian Ministerial Decree 934/2022 (MUR). In particular, an online course has been designed for students in the last three years of secondary school, aiming at fostering transversal skills essential for the post-diploma transition. The 3-hour course can be used asynchronously on the University's Moodle platform, and consists of four main activities covering the following topics: introduction to soft skills, study skills and motivation, social and interpersonal skills; choice guidance. The activities represent a new and innovative proposal, and are carried out through short videos, questionnaires and initial and final reflection activities, both quantitative and qualitative. The first edition took place from April to August 2023, and the second edition 2023/24 is currently underway. The presentation of the proposal, detailed here in its objectives and operational characteristics, can serve as an example of good practices and could increase the scientific debate on the important topic of active guidance in the school-university transition, also serving as a comparison and reflection for other contexts that are facing this significant challenge.

**Keywords:** educational and career guidance, PNRR, DM 934/2022, school-university transition, soft-skills.

**Acknowledgments:** si ringrazia la Delega della Rettrice per l'Orientamento, Tutorato e Placement e l'Ufficio Servizi agli Studenti - Settore Orientamento e Tutorato dell'Università degli Studi di Padova. Le attività descritte in questo contributo sono state promosse soprattutto grazie ai fondi correlati al DM MUR 934/2022.

*Articolo sottomesso: 11/04/2024; accettato: 05/06/2024*

## **L'orientamento educativo e professionale**

L'orientamento educativo e professionale (Da Re, 2024) rappresenta un processo continuo e multilivello, che sostiene i cittadini di ogni età nell'identificazione delle proprie capacità, competenze e interessi al fine di prendere decisioni consapevoli. Si tratta di un processo fondamentale per lo sviluppo del proprio percorso di vita, educativo e professionale (Risoluzione del Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri, 2008).

Questa prima riflessione sottolinea l'importanza dell'orientamento educativo e professionale in ottica “*lifelong, lifewide, lifedeeep*”, connotandolo in una prospettiva di continuità e profondità senza limitarlo a specifiche fasi di vita. Tuttavia, vi sono alcuni momenti di particolare delicatezza e transizione dove l'orientamento assume un ruolo importante nel processo di scelta. Uno di tali momenti di svolta è rappresentato dal passaggio dalla scuola secondaria di secondo grado al futuro post-diploma (Talotti, 2023). I giovani in formazione si trovano, infatti, ad affrontare scelte che influenzeranno in modo ingente il loro futuro professionale e di vita; tuttavia, non sempre dispongono degli strumenti per comprendere i propri bisogni, desideri, obiettivi, e farli incontrare con le opportunità del contesto (Ginevra *et al.*, 2016; Mannese, 2021; Magni, 2023). In tale complessità, le sole azioni “informative” di orientamento non sono sufficienti per permettere agli studenti di comprendere i propri obiettivi e di riflettere con consapevolezza sul proprio futuro e sulle conseguenze delle proprie scelte (Margottini, 2006; Garofano *et al.*, 2023; Ricchiardi *et al.*, 2023).

È in queste delicate fasi di transizione che l'orientamento educativo e professionale può fare la differenza, connotandosi come risorsa formativa fondamentale per permettere il riconoscimento e il raggiungimento dei progetti di vita degli studenti, con consapevolezza ed *engagement*. L'orientamento è da considerarsi, in quest'ottica, anche un “viaggio personale”, in cui la persona è attiva e protagonista. È infatti essenziale, per chi si occupa di orientamento, partire dalle caratteristiche peculiari del singolo (desideri, necessità, competenze, aspirazioni, talenti, ecc.) e accompagnarlo a integrare obiettivi e specificità personali con le risorse e opportunità dell'ambiente (Tinto, 2006; Bertagna e Puricelli, 2008; De Vincenzo, Patrizi, Mosca, 2019; Annovazzi *et al.*, 2019)

Riassumendo, nella transizione dalla scuola all'università, l'orientamento educativo e professionale può svolgere una funzione in parte informativa, condividendo conoscenze base utili a comprendere il contesto, ma è soprattutto formativo il suo mandato, rispondendo a vari bisogni degli studenti, sia in ingresso all'università che durante il percorso e alla fine (De Vincenzo *et al.*, 2019, Loiodice, & Dato, 2017; Ricchiardi *et al.*, 2023; Da Re *et al.*, 2023). Attraverso l'orientamento si agevola l'esplorazione di sé, l'autoconsapevolezza, la riflessione e la sperimentazione attiva, con l'obiettivo di sviluppare competenze trasversali utili per il futuro percorso di vita, educativo e professionale (Fabbris *et al.*, 2009; Dato *et al.*, 2023; Ricchiardi & Lattanzi, 2023). Si tratta di interventi multilivello, complessi e che possono coinvolgere una rete diversificata di figure e servizi.

Un efficace orientamento educativo e professionale nella transizione scuola-università favorisce percorsi di vita soddisfacenti e in sintonia con i desideri e gli obiettivi personali, contrastando l'abbandono sia nel percorso formativo che

in quello professionale (Consiglio e dei Rappresentanti dei Governi degli Stati membri, 2008; Loiodice & Dato, 2017; Ricchiardi & Lattanzi, 2023).

## **L’apporto del Decreto 934/2022 all’orientamento educativo e professionale nella transizione scuola-università: una spinta innovativa**

Tra le molteplici riflessioni e pratiche che si stanno sviluppando attorno al tema dell’orientamento educativo e professionale, specie nella transizione scuola-università, un’opportunità deriva dal recente Decreto Ministeriale PNRR n. 934 (MUR, 2022)<sup>2</sup>. Esso valorizza l’importanza di azioni orientative nella transizione post-diploma, stabilendo i criteri per la distribuzione delle risorse e l’attuazione dei progetti di orientamento scuola-università nell’ambito del PNRR, Missione 4 “Istruzione e ricerca”.

Le risorse agevolano la progettazione e l’implementazione di “Corsi di orientamento” rivolti agli studenti dell’ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado. Questi Corsi devono avere una durata di 15 ore, essere erogati per almeno 2/3 in presenza e richiedono una frequenza del 70% per l’attestazione del percorso.

Gli aspetti pedagogici e educativi dei Corsi di orientamento si concentrano su un approccio trasversale, con lo scopo di collegare aspirazioni individuali, sviluppo di competenze fondamentali per il percorso di vita, opportunità e bisogni del contesto educativo e professionale. Il decreto identifica cinque *focus* da valorizzare tramite apposite attività orientative, tra cui ad esempio la conoscenza del contesto della formazione superiore e delle opportunità post diploma, l’esperienza di didattica disciplinare attiva, partecipativa e laboratoriale, l’autovalutazione, verifica e consolidamento delle conoscenze, il consolidamento di competenze riflessive e trasversali per la costruzione del progetto formativo e professionale e la comprensione dei settori lavorativi e sbocchi professionali futuri (p. 8).

I Corsi da 15 ore possono valorizzare una complessità di proposte disciplinari e trasversali, in presenza e online, fornendo ai giovani in formazione conoscenze e competenze per supportare scelte consapevoli in linea con le loro aspirazioni educative e professionali. Sulla base di tali premesse, si è sviluppata la proposta dell’Ateneo di Padova.

---

<sup>2</sup> <https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2022-08/Decreto%20Ministeriale%20n.%20934%20del%2003-08-2022.pdf>

## La risposta dell'Università di Padova alle sfide del decreto 934/2022: sviluppo di nuovi percorsi

L'Università di Padova, in risposta alle richieste del Decreto 934 (MUR, 2022), ha elaborato per l'a.a. 2023/24 un'articolata proposta formativa. Si tratta di un processo innovativo, che ha cercato di valorizzare competenze di molteplici formatori, docenti, professionisti dell'orientamento educativo e professionale per creare un'offerta scientificamente valida, approfondita e inedita. In particolare, a livello operativo, sono stati progettati più di 190 diversi Corsi da 15 ore, messi a disposizione nell'a.a. 2023/24<sup>3</sup>. L'approccio è quello dell'orientamento formativo (Margottini & Rossi, 2019; Batini & Giusti, 2023; Ricchiardi *et al.*, 2023; Da Re, 2024): non si tratta di condividere solo informazioni e conoscenze, ma si valorizzano proposte che mirano alla riflessione profonda, alla consapevolezza e allo sviluppo di competenze utili per il futuro. Questi Corsi consentono di valorizzare i *focus* del Decreto 934/2022 descritti nel paragrafo precedente, attraverso l'erogazione di diversi moduli formativi, disciplinari e trasversali, in presenza e online, solitamente della durata di 3 ore. I moduli<sup>4</sup> progettati sono quasi 300, condotti da diversi formatori, docenti dell'Università di Padova, esperti e professionisti dell'orientamento e della formazione (Da Re *et al.*, 2023).

Rispetto a questa complessa proposta formativa dell'Università degli Studi di Padova, è di interesse in questo contributo descrivere, più nello specifico, il percorso online denominato “Destinazione Università: Soft skills e abilità di studio per scegliere l'università con successo”, attualmente proposto all'interno di tutti i Corsi di 15 ore dell'Università di Padova.

### La progettazione del percorso online “Destinazione Università”

La progettazione del percorso online di orientamento educativo e professionale “Destinazione Università” è stata sviluppata da un *team*<sup>5</sup> creato *ad hoc* di

---

<sup>3</sup> Per maggiori informazioni e approfondimenti: <https://www.unipd.it/orientamento-attivo>. Ultimo accesso giugno 2024.

<sup>4</sup> Ogni singolo modulo da 3 ore può essere presente in diversi Corsi da 15 ore.

<sup>5</sup> Il *team* di lavoro è composto da: Lorenza Da Re, Advisor di Ateneo per l'innovazione pedagogica di Orientamento, Tutorato e Placement e Referente scientifica del PNRR D.M. 934 UNIPD a.a. 2023/24, prof. associata di pedagogia sperimentale, e Chiara Meneghetti, prof. associata di psicologia generale (entrambe responsabili scientifiche del percorso online “Destinazione Università”) e da Roberta Bonelli, assegnista di ricerca in ambito pedagogico e Tommaso Feraco, assegnista di ricerca in ambito psicologico.

esperti in ambito psicologico e pedagogico, in stretta collaborazione con la *governance* (in particolare nell’ambito della Delega per l’orientamento, tutorato e placement<sup>6</sup>) e con gli uffici di Ateneo.

L’ideazione di tale percorso online ha seguito i principi del Decreto n. 934 (MUR, 2022) visti in precedenza, con l’obiettivo di renderlo disponibile all’interno dei Corsi di 15 ore di orientamento attivo nella transizione scuola-università dedicati agli studenti dell’ultimo triennio di scuola secondaria di secondo grado. Si è scelto di progettare, in questo caso, una risorsa a fruizione totalmente a-sincrona attraverso la Piattaforma Moodle di Ateneo, che potesse coadiuvare le azioni in presenza. Di seguito, si dettaglia il processo di ideazione e progettazione, riflettendo in particolare su:

- Obiettivi
- Contenuti
- Struttura
- Elementi operativi

#### 4.1 Obiettivi del percorso “Destinazione Università”

Per quanto riguarda gli obiettivi del percorso, si è scelto di approfondire il tema delle competenze trasversali<sup>7</sup> e il loro impatto nel progetto di vita e educativo degli studenti, con finalità sia informative che formative e di autoriflessione.

Si tratta di un tema fortemente correlato all’orientamento educativo e professionale e all’educazione permanente. Nonostante per lungo tempo, a livello formativo, siano state valorizzate primariamente le competenze disciplinari, il riconoscimento dell’impatto profondo delle competenze trasversali lungo tutta la vita, nonché il loro legame con l’orientamento e le scelte, ha trovato sempre più spazio nel dibattito scientifico. L’importanza delle *soft skills* viene riconosciuta infatti sia dalla letteratura del settore (Di Nuovo & Magnano, 2013; Alnawas, 2015; Pellerey, 2016; Margottini *et al.*, 2019; Dato & Loiodice, 2020; Marcarini, 2022) che a livello istituzionale (Raccomandazione del Consiglio, 2018; MIUR, 2018; European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Si concorda nel riconoscere tali tipi di competenze come elementi centrali nel percorso di ognuno e ad ogni età, con un impatto trasversalmente presente in ogni situazione, sia personale che educativa

---

<sup>6</sup> Delegato Andrea Gerosa, Advisor per l’innovazione pedagogica Lorenza Da Re.

<sup>7</sup> Utilizzeremo il termine “competenze trasversali” per indicare tutte quelle competenze non legate a un singolo contesto, disciplina, professione. Includiamo quindi le riflessioni su diversi termini, come “competenze chiave, *soft skills*, *transversal skills*, *core competences* e competenze non specifiche/generali”.

e professionale (Consiglio UE, 2018). Lo sviluppo di *soft skills* è poi parte integrante e in stretta connessione con le dinamiche di orientamento educativo e professionale di nostro interesse (MIM, 2022): accogliendo un approccio formativo, attivo e generativo all'orientamento, non si può omettere un lavoro orientativo su abilità così impattanti in ogni sfera dell'esistenza, con particolare attenzione all'autoconsapevolezza e al sostegno dei complessi processi di scelta.

Questo – seppur sintetico – richiamo all'importanza delle competenze trasversali aiuta a contestualizzare la scelta, effettuata dal *team* di progetto, di porsi come obiettivo l'approfondimento proprio di tale tema nel percorso “Destinazione Università”. È proprio accogliendo codesti stimoli, e nella consapevolezza che un orientamento attivo e formativo non può prescindere dall'impegno nello sviluppo di competenze trasversali, che ha preso forma la proposta dell'Università di Padova. Pur all'interno di un *format* specifico, con a disposizione tre ore in modalità asincrona, il *team* ha cercato di implementare una proposta inedita e coinvolgente, che facilitasse la genesi di riflessioni e autoconsapevolezze rispetto al tema delle *soft skills*, valorizzando il loro importante impatto nella transizione scuola-università e, più in generale, nel percorso di vita.

All'interno di questa macro-finalità, gli obiettivi specifici del percorso comprendono elementi soprattutto formativi, veicolando però, nel contempo, anche conoscenze e spunti fondamentali per avviare e comprendere un lavoro orientativo sulle competenze trasversali. È stato in particolare approfondito l'impatto delle *soft skills* sull'orientamento educativo e professionale, sull'esperienza universitaria e sul più ampio progetto di vita, dando degli strumenti riflessivi utili per comprendere meglio questo tema, basati sulla letteratura del settore. Il percorso mirava però anche a un coinvolgimento in prima persona dei partecipanti, permettendo la riflessione attiva e l'esplorazione del sé. L'obiettivo formativo rispetto a questo mirava allo sviluppo di una più profonda consapevolezza rispetto alle proprie competenze trasversali e al loro legame con i propri obiettivi, basi per poter poi sviluppare con cognizione le scelte future.

#### 4.2 Dagli obiettivi ai contenuti

Individuati gli obiettivi, la genesi delle tematiche specifiche e della struttura finale derivano da un confronto all'interno del *team* multidisciplinare coinvolto, di formazione psico-pedagogica, cercando di valorizzare l'*expertise* di ognuno sul tema dell'orientamento. Ricordiamo che i principali destinatari del percorso sono studenti di scuola secondaria di secondo grado del territorio.

A partire dalla revisione della letteratura, approfondita nei precedenti paragrafi e parte integrante del lavoro di progettazione, si è arrivati alla identificazione dei seguenti principali argomenti e contenuti:

1. Introduzione sulle *soft skills*: cosa sono e perché possono essere importanti in ambito universitario e nel percorso di vita di ognuno (Mod. 1);
2. Abilità e motivazione allo studio e relazione di queste *skills* con l'esperienza accademica (Mod. 2);
3. Abilità sociali e interpersonali e il loro impatto sul percorso universitario (Mod. 3);
4. Orientamento alla scelta e importanza del dialogo con le specificità e *soft skills* dello studente (Mod. 4).

Andando in dettaglio sull'organizzazione dei quattro moduli, si parte da una panoramica più generale sulle competenze trasversali (Mod. 1), fondamentale per dare significato al percorso stesso, per poi approfondire alcune *soft skills* specifiche. Nella necessità di dover operare una selezione, sono state scelte quelle competenze che il *team* ha ritenuto essere più di impatto nella transizione scuola-università. La necessità di far conoscere e sperimentare alcune abilità trasversali nasce da evidenze del loro ruolo rilevante nel riuscire nello studio e la loro relazione con il benessere di chi studia (Casali & Meneghetti, 2023; Ferraco *et al.*, 2023a, 2023b).

Innanzitutto, le abilità e la motivazione allo studio (Mod. 2) rappresentano un nodo di particolare rilevanza quando ci si affaccia al mondo universitario, dove le dinamiche di apprendimento cambiano molto rispetto al passato. Un'abilità di studio più sviluppata aiuta ad affrontare con maggiore efficacia il percorso universitario, organizzandosi, pianificando e, nel complesso, ottenendo risultati accademici più soddisfacenti, trovando la via di studio più efficace in base alle proprie caratteristiche (De Beni *et al.*, 2015; Da Re, 2017; Meneghetti *et al.*, 2021, Cornoldi *et al.*, 2018). Si tratta di un processo che può influire molto, oltre che sui risultati conseguiti, anche sull'*engagement*, sulla motivazione, e in generale sul successo accademico, in quanto porta a un dispendio minore di energie e a risultati più fruttuosi.

Si è scelto poi di dare spazio a una riflessione rispetto alle competenze relazionali e sociali (Mod. 3), in quanto tali dinamiche possono impattare su aspetti fondamentali del percorso universitario, quali il senso di appartenenza, la partecipazione e l'inclusione sociale, con conseguenze dirette sulla qualità dell'esperienza formativa. Pur non essendo aspetti apparentemente correlati al "risultato di un esame", si tratta in realtà di competenze che possono influire molto sul successo accademico, e possono rappresentare una causa di *drop-out* se non sviluppate positivamente. Valorizzando le proprie *skills* relazionali e sociali, si può accedere a dinamiche di sostegno, conforto, relazione attiva e confronto con le diverse figure presenti in università, con impatto sulla motivazione, *engagement*, benessere e *student retention* (Astin, 1974; Tinto, 2006; Nelson *et al.*, 2012; Bonelli & Da Re, 2022).

Infine, una riflessione è dedicata all'orientamento e al suo stretto legame con le competenze trasversali e il progetto di vita (Mod. 4). Questo approfondimento permette di “chiudere” il percorso proposto dando un significato alle riflessioni precedenti e accogliendo gli stimoli della letteratura visti in precedenza, sensibilizzando sull'importanza di un approccio attivo all'orientamento.

Come si può osservare, pur dovendo operare una selezione, la scelta delle tematiche si è basata su un'attenta considerazione del recente dibattito scientifico sulle competenze trasversali, valorizzando aspetti fortemente impattanti nel percorso di orientamento e formazione di ognuno.

Identificate le tematiche di interesse, il *team* si è confrontato poi rispetto alla struttura e alla migliore metodologia per valorizzare temi così complessi e di importanza. Si presentano di seguito i dettagli operativi.

#### 4.4 La struttura del percorso e la metodologia proposta

Per raggiungere gli obiettivi sopra descritti e approfondire le dinamiche di interesse, si è deciso di strutturare quattro diversi moduli, uno per ogni tematica sopra argomentata (introduzione sulle *soft skills*, abilità e motivazione allo studio, abilità sociali e interpersonali, orientamento). In ogni modulo, si è scelto di proporre tre elementi ricorrenti: a) una riflessione iniziale, prima di svolgere qualsiasi attività, che mira a far riflettere sul tema attraverso strumenti quantitativi; b) una videoregistrazione, condotta dagli esperti del *team*, che approfondisce l'argomento; c) una riflessione qualitativa finale, in cui lo studente si mette in gioco in modo più profondo. Si dettagliano di seguito le principali caratteristiche di queste risorse, poi approfondite in seguito.

La riflessione iniziale (a) si svolge in ogni modulo tramite strumenti quantitativi. Nei moduli 1-3 sono utilizzate risorse già presenti nella letteratura psicologica (Cornoldi *et al.*, 2018; Meneghetti *et al.*, 2021), mentre nel modulo 4 viene proposto uno strumento creato *ad hoc*.

Una seconda risorsa presente in ogni modulo sono i video di approfondimento (b), creati e registrati appositamente valorizzando la letteratura psicopedagogica del settore e l'*expertise* del *team*. I video sono stati pensati per essere concisi, dal momento che non si voleva proporre una “lezione”, ma uno strumento mirato, informativo e riflessivo, utile ad approfondire le tematiche di interesse. I video hanno pertanto una durata di 7-10 minuti ciascuno e mirano ad attivare la riflessione focalizzando alcuni punti fondamentali.

Una riflessione aperta (c) conclude ogni modulo, e si compone di apposite domande stimolo, appositamente create, coerenti con quanto espresso nei video e utili per approfondire la tematica da un punto di vista qualitativo. Tale attività riflessiva è inoltre utile per approfondire, contestualizzare e rielaborare da un punto di vista qualitativo e personale gli approfondimenti iniziati con il

questionario (a) e con la visione del video sul tema (b). Ciò permette di integrare in modo coerente tutte le parti del percorso.

In particolare, quest'ultima fase rappresenta un momento di elaborazione e riflessione su di sé molto importante per gli studenti. Nell'orientamento e nello sviluppo di competenze non si può infatti prescindere dal valorizzare una parte narrativa, di autoesplorazione e riflessione personale. Il metodo narrativo può favorire un percorso di crescita in cui lo studente è parte attiva e compie un percorso introspettivo, unendo la propria interiorità, fatta di emozioni, obiettivi, priorità, scelte, con le opportunità del contesto (Raimondo, 2023). Attraverso le domande stimolo, si è cercato di valorizzare il fatto che esplicitare narrativamente le proprie idee e percezioni può aiutare a conoscersi e a sviluppare una consapevolezza essenziale in fase di scelta (pur all'interno di uno *format* specifico).

L'intera proposta, nella struttura sopra presentata, è stata poi vagliata dal comitato etico di area psicologica, che ha espresso parere positivo.

#### 4.5 Elementi operativi

Il percorso “Destinazione Università”, nella struttura sopra descritta, si è poi concretizzato attraverso la progettazione e sviluppo di una Piattaforma Moodle dedicata. Il *team* ha curato ogni aspetto di creazione degli elementi, in collaborazione con l'Ufficio Servizi agli Studenti – Settore orientamento e tutorato dell'Università di Padova. L'accesso a tale piattaforma prevede l'iscrizione dello studente, al fine di poterne rendicontare la partecipazione, anche in coerenza con quanto richiesto dal PNRR.

La Piattaforma Moodle ha previsto diverse risorse e strumenti. Innanzitutto, sono state fornite delle istruzioni su come è strutturato il percorso, tramite la risorsa “Libro”. Le informazioni chiariscono anche le modalità di fruizione e tutti i dettagli relativi a tempistiche, processi e rendicontazione.

Prima di iniziare le attività vere e proprie, viene proposto anche un questionario iniziale per raccogliere alcune informazioni sociografiche e per chiedere il consenso all'utilizzo dei dati per fini di ricerca. Il consenso su questo aspetto può essere dato solo da studenti maggiorenni; chi non dà il consenso all'utilizzo dei dati per fini di ricerca può comunque partecipare al percorso formativo, ma i suoi dati non saranno utilizzati per eventuali pubblicazioni e ricerche in merito.

Il percorso si struttura poi in 4 moduli, come sopra descritto. Si esplicita di seguito la struttura finale proposta:

1. *Introduzione sulle soft skills: cosa sono e perché possono essere importanti in ambito universitario*: questionario tratto da Feraco e colleghi (2024); breve video sul tema del modulo; riflessione aperta. Si specifica che, nel questionario quantitativo iniziale, vengono proposti 45 item riferiti a diverse attività o abilità, e per ciascuna gli studenti sono invitati ad autovalutare “quanto bene”

sono in grado di svolgere quella azione. La risorsa video introduce il tema delle *soft skills*, ponendo l'attenzione sulla loro importanza in tutti gli ambiti di vita, educativi e professionali. La riflessione finale propone invece 4 domande stimolo, che aiutano a interrogarsi sulle proprie competenze trasversali e su come svilupparle in vista del futuro post-diploma.

2. *Abilità e motivazione allo studio e relazione di queste skills con l'esperienza accademica*: si tratta di tre questionari che rilevano aspetti strategici e motivazionali in termini di approccio allo studio, credenze motivazionali ed emozioni di studio (tratti e adattati da De Beni *et al.*, 2014; Mega *et al.*, 2014); breve video sul tema del modulo; riflessione aperta. In particolare, il questionario sull'approccio allo studio si compone di 20 affermazioni su scala 1-5 riferite a modalità di studio funzionali. Il secondo questionario riguarda le "convinzioni" attuali dello studente riguardo allo studio e alle proprie abilità su questo tema e presenta 12 affermazioni su scala 1-5. Il questionario sulle emozioni propone infine 14 affermazioni su scala "1=per nulla - 5=molto" che rilevano la frequenza di alcune emozioni (positive e negative) relative all'esperienza di studio.

Dopo la visione del video, che grazie alla sintesi della letteratura focalizza l'attenzione sull'importanza delle abilità di studio in università, viene proposta la riflessione aperta. Le 4 domande aiutano ad approfondire le proprie strategie di studio e ad interrogarsi su quelle più utili verso l'università, sulla motivazione allo studio e sulle emozioni correlate.

3. *Abilità sociali e interpersonali e il loro impatto sul percorso universitario*: due questionari tratti da Brock e colleghi (1998) e da Gori & Di Fabio (2016); breve video sul tema del modulo; riflessione aperta. In particolare, lo strumento quantitativo aiuta a riflettere sul rapporto che lo studente ha con le persone vicine e sulla soddisfazione verso il proprio percorso di vita. Sono proposti 17 item su scala di accordo 1-5 e 1-7. Il video aiuta poi a riflettere sull'importanza degli aspetti relazionali in università, evidenziandone l'impatto per il successo e il benessere accademico. L'attività finale qualitativa fa riflettere sulle proprie abilità relazionali e interpersonali e sul possibile sviluppo e miglioramento in questo senso.
4. *Orientamento alla scelta e importanza del dialogo con le specificità e soft skills dello studente*: questionario creato appositamente; breve video sul tema del modulo; riflessione aperta. Lo strumento quantitativo iniziale è stato sviluppato dal *team* e approfondisce le esperienze di orientamento svolte dai partecipanti, nonché le loro prospettive verso il futuro post-diploma. Il video aiuta a comprendere l'importanza dell'orientamento lungo tutto il proprio percorso di vita e professionale. La riflessione finale, sempre composta da 4 domande, chiede di riflettere su un proprio obiettivo (personale, formativo o professionale), su cosa si immagina accadrà dopo il

diploma, su quali azioni di orientamento frequentate hanno ritenuto essere più utili e le emozioni correlate al futuro.

Come si può notare, ampio spazio è riservato alla riflessione, narrazione, autoconsapevolezza, in un percorso che si auspica possa essere generativo per gli studenti.

Le risorse in Moodle sono state strutturate con dei “vincoli” progressivi di accesso: prima di poter accedere alla risorsa successiva, è necessario completare quella precedente.

È previsto, poi, un questionario di gradimento di fine percorso, che approfondisce la soddisfazione e le percezioni dei partecipanti.

A livello operativo, gli studenti possono accedere al percorso tramite registrazione e login Moodle, e il completamento delle attività viene tracciato ai fini di una rendicontazione finale. In Fig. 1, a fini esemplificativi, mostriamo un esempio di struttura del Mod. 1.

The screenshot displays a Moodle course page for 'MODULO 1: LE SOFT SKILLS'. At the top, there is a header with the title and a photograph of a hand placing white blocks that spell out 'SOFT SKILLS'. Below the header, the page is organized into sections: 'ATTIVITÀ INIZIALE MODULO 1' containing a 'Questionario soft skill' activity with a 'Fatto: Completare l'attività' status; 'VIDEOLEZIONE - MODULO 1' featuring a video player with a play button and a 'Completato' status; 'ATTIVITÀ DI RIFLESSIONE FINALE - MODULO 1' with an 'Attività di riflessione Mod. 1' activity and a 'Da fare: Completare l'attività' status; and finally, 'MATERIALE DI APPROFONDIMENTO - Mod. 1'.

Figura 1 - Esempio di interfaccia - Modulo 1

Il percorso è stato proposto nella sua prima versione da aprile ad agosto 2023, ed è stato completato da 36 studenti. Nel 2023/24 è stato invece messo a disposizione fin dall'inizio dell'anno, e nel primo semestre si sono registrati più di 700 completamenti.

## Conclusioni

L'approfondimento della letteratura del settore e l'esperienza operativa descritta aiutano a riflettere sul complesso tema dell'orientamento educativo e professionale, con riferimento particolare alla transizione scuola-università. Si tratta di un *focus* di grande importanza visto l'impatto che tali processi orientativi possono avere sul peculiare percorso di vita, educativo e professionale di ogni individuo (Dato *et al.*, 2023; Ricchiardi *et al.*, 2023).

Il percorso online "Destinazione Università", proposto dall'Università di Padova all'interno delle azioni legate al DM 934 (MUR 2022) e descritto in questo contributo, rappresenta un esempio pratico di risorsa messa a disposizione degli studenti di scuola secondaria del territorio. Pur non trattandosi dell'unica opportunità formativa rispetto all'orientamento attivo nella transizione scuola-università proposta dall'Ateneo, la condivisione della sua struttura, metodi, strumenti e aree tematiche può configurarsi come testimonianza di un concreto percorso online a-sincrono aderente alle finalità del PNRR. In particolare, è stato valorizzato l'importante tema delle *soft skills* tramite risorse video, questionari e riflessioni aperte progettate *ad hoc* o tratte dalla letteratura psico-pedagogica, tramite cui gli studenti possono riflettere su se stessi e sui propri obiettivi e risorse in vista delle importanti scelte post-diploma che li attendono.

Si auspica che la condivisione dettagliata del percorso possa fungere da spunto per un confronto con altre realtà, e per accendere ulteriormente il dibattito sulle risposte operative alle sfide dell'orientamento nell'ottica del PNRR.

Rispetto invece alle prospettive di sviluppo e disseminazione future, un primo approfondimento riguarderà l'analisi dei dati raccolti. Come anticipato, tramite apposito questionario, gli studenti maggiorenni possono dare il consenso all'utilizzo dei dati raccolti nel percorso e nel questionario di valutazione finale per fini di ricerca. A conclusione del 2023/24, apposite analisi di tipo psico-pedagogico saranno quindi condotte rispetto alle attività svolte e alle riflessioni condivise, permettendo così di approfondire l'esperienza, le caratteristiche e le particolarità dei giovani che hanno partecipato. Questo consentirà di esplorare più nel dettaglio non solo l'apprezzamento per quanto proposto, ma anche aspetti qualitativi di grande interesse rispetto al vissuto di centinaia di studenti in una delicata fase di transizione. Tali analisi saranno inoltre utili per

riprogettare quanto proposto e per una condivisione con la comunità scientifica nazionale e internazionale.

Si auspica infine che le riflessioni teoriche e la descrizione di una esperienza pratica, nei suoi dettagli di progettazione, possa fungere da base per un confronto con altre istituzioni nazionali e internazionali che stanno accogliendo l'importante sfida dell'orientamento educativo e professionale.

## Riferimenti bibliografici

- Alnawas, I. (2015). Student orientation in higher education: Development of the construct. *Higher Education*, 69(4), 625-652. Doi: 10.1007/s10734-014-9794-1.
- Annovazzi, C., Camussi, E., Meneghetti, D., Olivieri Stiozzi, S., & Zuccoli, F. (2019). Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l'avvio del percorso universitario. *Formazione, lavoro, persona*, VIII(25), 201-209.
- Astin, A. (1974). Student Involvement: A Development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.
- Batini, F., & Giusti, S. (2023). Orientamento formativo e linee guida: Un'occasione da non perdere. In F. Batini & S. Giusti (Eds), *Costruire storie insieme. Quaderno di lavoro. IX convegno biennale sull'orientamento narrativo*. (pp. 19-22). Pensa Multimedia.
- Bertagna, G., & Puricelli, E. (Eds). (2008). *Dalla scuola all'università. Orientamento in ingresso e dispositivo di ammissione*. Rubbettino.
- Bonelli, R., & Da Re, L. (2022). Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, XXIII, 88-101. Doi: 10.7346/SE-012022-09.
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sanghvi, H., & Gurung, R. A. (1998). The perceived acceptance scale: Development and validation. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(1), 5-21.
- Casali, N., & Meneghetti, C. (2023). Soft Skills and Study-Related Factors: Direct and Indirect Associations with Academic Achievement and General Distress in University Students. *Education sciences*, 13(6), 1-14.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Recuperato da: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Consiglio dell'Unione Europea e Rappresentanti dei governi degli stati membri. (2008). *Risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri «Integrare maggiormente l'orientamento permanente nelle strategie di apprendimento permanente»*. Recuperato da: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:42008X1213(02)&from=ES).
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo MT (2020). *Imparare a studiare: Strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè, A., Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. Bologna: il Mulino. pp 262.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il dropout e favorire il rendimento degli studenti*. PensaMultimedia.
- Da Re, L. (2024). Orientamento educativo e professionale: prospettive e visioni pedagogiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di don Milani (pp. 28-35)*. Lecce: PensaMultimedia.
- Da Re, L., Bonelli, R., & Bonin, A. (2023). La progettazione delle azioni di orientamento educativo e professionale per gli studenti di scuola secondaria nella prospettiva del PNRR: La proposta dell'Università di Padova. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 424-442. Doi: 10.19241/ll.v20i43.789.
- Dato, D., & Loiodice, I. (2020). I percorsi per le Competenze Trasversali e per l'Orientamento all'Università di Foggia. Un'opportunità di orientamento consapevole e partecipato. In M. Cid, N. Rajadell-Puiggròs, & G. dos Santos Costa (Eds), *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais*. CIEP | UE.
- Dato, D., Cardone, S., Bassi, M., & Romano, C. (2023). "Educare alla scelta per il futuro": Un percorso per l'orientamento attivo nella transizione scuola-università (PNRR). *Q-TIMES*, XV(3). Doi: 10.14668/QTimes\_15313.
- De Beni, R. Moè, A., Cornoldi, C., Meneghetti, C., Fabris, M., Zamperlin, C., & De Min Tona, G. (2014). *AMOS. Abilità e motivazione allo studio: prove di valutazione e orientamento per la scuola secondaria di secondo grado e l'università*. Nuova Edizione. Erickson.
- De Beni, R., Zamperlin, C., Fabris, M., & Meneghetti, C. (2015). *Studiare meglio e riuscire all'università: Linee guida e materiali per potenziare le abilità di studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- De Vincenzo, C., Patrizi, N., & Mosca, M. (2019). Orientamento universitario in entrata e in uscita: Principali modalità e strumenti. In V. Biasi (Eds), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche*. (pp. 39-57). LED Edizioni Universitarie.
- Decreto Ministeriale n. 934 del 03-08-2022, (2022). Recuperato da: <https://www.mur.gov.it/it/atti-e-normativa/decreto-ministeriale-n-934-del-03-08-2022>.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Measuring adolescent life satisfaction: psychometric properties of the satisfaction with life scale in a sample of Italian adolescents and young adults. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(5), 501-506.
- Di Nuovo, S., & Magnano, P. (2013). *Competenze trasversali e scelte formative. Strumenti per valutare metacognizione, motivazione, interessi e abilità sociali nella continuità tra livelli scolastici*. Erickson.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019), *Key competences for lifelong learning*, Publications Office. Retrieved from: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Fabbris, L. (Eds). (2009). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. CLEUP.
- Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2023). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect

- relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353-367.
- Feraco, T., Resnati, D., Fregonese, D., Spoto, A., & Meneghetti, C. (2023). An integrated model of school students' academic achievement and life satisfaction. Linking soft skills, extracurricular activities, self-regulated learning, motivation, and emotions. *European Journal of Psychology of Education*, 38(1), 109-130.
- Feraco, T., Casali, N., Pellegrino, G., Soto, C. J., Napolitano, C., Carretti, B., & Meneghetti, C. (2024). The Italian Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI-I). *Journal of Personality Assessment*.
- Garofano, C., Cuevas, M., Rossi, S., Sgorla, A. F., & Telesca, G. (2023). Serious games e orientamento universitario. Un'esperienza di game-based learning. *Q-TIMES*, XV(2), 247-262. Doi: 10.14668%2FQTimes\_15220.
- Ginevra, M. C., Pallini, S., Vecchio, G. M., Nota, L., & Soresi, S. (2016). Future orientation and attitudes mediate career adaptability and decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 102-110. Doi: 10.1016/j.jvb.2016.08.003.
- Liodice, I., & Dato, D. (2017). I servizi di orientamento universitario (in entrata, in itinere, in uscita) per il successo formativo, l'inclusione sociale e l'occupabilità. In G. Domenici (Eds). *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: Strategie innovative. Volume secondo: Strategie orientative e transizione università-lavoro* (pp. 76-117). Armando Editore. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4570299>.
- Magni, F. (2023). Le nuove linee guida per l'orientamento. Una sfida per l'autonomia delle scuole. *Nuova Secondaria*, XL(5), 17-21.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & insegnamento*, 19(1), 024-030. Doi: 10.7346/-fei-XIX-01-21\_02.
- Marcarini, M. F. (2022). Promuovere le soft skills con i PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento): Una proposta operativa: progettazione collaborativa degli spazi scolastici. *DYNAMIS. Rivista di filosofia e pratiche educative*, 1(1), 35-57. Doi: 10.53163/dyn.v1i1.45.
- Margottini, M. (2006). L'informazione nell'orientamento: Una questione di carattere formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 1-5.
- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 223-240. <https://doi.org/OI.10.7346/SIRD-1S2019-P223> Recuperato da: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3278>.
- Margottini, M., Rossi, F., & De Carlo, F. (2019). Competenze trasversali e di orientamento: Un'esperienza nell'ambito dell'alternanza scuola-lavoro. In P. Lucisano (Eds), *Le Società per la società: Ricerca, scenari, emergenze* (pp. 273-282). Pensa Multimedia.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
- Meneghetti, C., Casali, N., Fabris, M., Palamà, D., Rizzato, R., Zamperlin, C., Zavagnin, M., & De Beni, R. (2021). Students with academic difficulties: Benefits of a study

- skills group compared to an emotional skills group. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 21(2), 101-106.
- MIM (2022). DM. 328/2022 Linee guida per l'orientamento. Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/linee+guida+orientamento-signed.pdf/d02014c6-4b76-7a11-9dbf-1dc9b495de38?version=1.0&t=1672213371208>.
- MIUR (2018). Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento linee guida. Recuperato da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf/3e6b5514-c5e4-71de-8103-30250f17134a?version=1.0&t=1570548388496>.
- Nelson, K. J., Quinn, C., Marrington, A., & Clarke, J. A. (2012). Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *Higher Education*, 63(1), 83-96.
- Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: Il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 1, 41-50.
- Raimondo, E. M. (2023). I saperi che orientano: Il paradigma narrativo per una didattica orientativa. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 7-16. Doi: 10.19241/lll.v20i43.775.
- Ricchiardi, P., & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta e consulenziale per la scuola secondaria di secondo grado. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 23(2), 209-227. Doi: 10.36253/form-14643.
- Ricchiardi, P., Torre, E. M. T., & Lattanzi, T. (2023). Percorsi di educazione alla scelta: Valutazione dell'efficacia differenziale. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43), 246-266. Doi: 10.19241/lll.v20i43.803.

## ***Coltivare Sguardi Pluriversali. Esperienze Didattiche in Corso***

## **Cultivate Multiversal Views. Ongoing Teaching Experiences**

Martina Capaccioli\*, Loretta Fabbri°

### **Riassunto**

A partire da ancoraggi metodologici e concettuali afferenti agli studi sull'apprendimento trasformativo e alla prospettiva decoloniale, l'articolo intende descrivere alcune modalità di applicazione di dispositivi didattici di tipo conversazionale e dialettico, finalizzati a supportare studentesse e studenti universitari nel riflettere criticamente sulle pluralità e differenze che caratterizzano i contesti lavorativi educativi contemporanei. Si ripercorreranno alcune azioni didattiche implementate all'interno di due insegnamenti erogati nell'anno accademico 2023-2024, e afferenti a Corsi di Laurea L-19 e LM-85, volte a facilitare la costruzione di una cultura professionale senza distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche ancorate a visioni etnocentriche.

**Parole chiave:** pensiero decoloniale, apprendimento trasformativo, metodologie attive di sviluppo, dialettica trasformativa.

### **Abstract**

This article outlines various application modes of conversational and dialectical teaching devices meant to help university students critically reflect on the

---

\* Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, e-mail: [martina.capaccioli@unisi.it](mailto:martina.capaccioli@unisi.it).

° Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, e-mail: [loretta.fabbri@unisi.it](mailto:loretta.fabbri@unisi.it).

L'articolo è frutto della collaborazione delle due autrici. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Martina Capaccioli è autrice dei paragrafi "Posizionarsi dentro scenari educativi superdiversi", "Orizzonti pluriversali: la prospettiva decoloniale", "Ieri ho scoperto di essere razzista, chissà oggi cosa scoprirò". Sperimentare esercizi di decolonialità attraverso i dispositivi critico-riflessivi" e "Conclusioni". Loretta Fabbri è autrice del paragrafo "Introduzione".

pluralities and differences that define contemporary educational work contexts, starting from methodological and conceptual perspectives related to transformative learning theory and the decolonial perspective.

The implementation of didactic actions during two teaching courses in the academic year 2023-2024, related to L-19 and LM-85 Degree Courses, was designed to help students build a professional culture that is free from epistemological, sociolinguistic, and psychological distortions anchored in ethnocentric viewpoints.

**Keywords:** decolonial thinking, transformative learning, active learning methodologies, transformative dialectics

*Articolo sottomesso: 15/04/2024; accettato: 04/06/2024*

## 1. Introduzione

L'articolo intende descrivere il percorso di implementazione di alcune strategie e dispositivi didattici finalizzati a supportare studentesse e studenti universitari nel riflettere criticamente sulle pluralità e differenze che caratterizzano i contesti lavorativi educativi contemporanei, al fine di guadagnare un pensiero decoloniale e antirazzista. Le azioni sono state pianificate e sviluppate all'interno dell'insegnamento di Didattica dei processi trasformativi di un Corso di Laurea in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19) e dell'insegnamento di Metodologie della ricerca e della formazione di un corso di Laurea Magistrale in Scienze per la formazione e la consulenza pedagogica nelle organizzazioni (LM-85). Hanno coinvolto 350 studentesse e studenti frequentanti il secondo anno della laurea triennale e il primo anno della laurea magistrale, nell'anno accademico 2023-2024, per un totale di 36 ore (6 CFU) per ogni insegnamento.

La progettazione dei due insegnamenti originava da un assunto comune: al fine di acquisire una professionalità non razzista, future professioniste e professionisti dell'educazione hanno bisogno di essere supportati nella validazione delle prospettive con cui interpretano l'incontro con le differenze che popolano gli attuali scenari lavorativi (Mezirow, 2003; Fabbri *et al.*, 2023; Fabbri & Melacarne, 2023). L'ipotesi di partenza era quella secondo cui apprendimenti inconsapevoli, derivanti da prospettive culturalmente determinate, influenzassero in maniera precritica (Mezirow, 2003) una certa familiarità con posizioni etnocentriche (Brookfield, 2018, 2020; Brookfield & Hess, 2021), rendendo studentesse e studenti portatori di possibili distorsioni (Mezirow, 2003).

Dal punto di vista dello scenario metodologico, si è fatto riferimento a quell'insieme di metodi e dispositivi che rientrano nella famiglia delle

metodologie attive di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri, 2019; Bracci, 2017; Fabbri & Romano, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023), combinati a prospettive femministe decoloniali (Lugones, 2010; Katila, Meriläinen, & Bell, 2023). Elaborati all'interno di un framework che richiama gli studi trasformativi, le traiettorie di apprendimento basate sull'esperienza e il costruito riflessivo (Schön, 1993; Mezirow, 2003; Lave & Wenger, 2006; O'Neil, & Marsick, 2009) questi approcci hanno il potenziale di intercettare dimensioni di cambiamento nella misura in cui lavorano su questioni reali, situate e significative, generano conoscenza nella collaborazione e promuovono la partecipazione attiva (Fabbri, 2019). Una loro applicazione attraverso una chiave interpretativa decoloniale ha significato analizzare esperienze e sistemi di significato esplicitando le categorie con cui si leggono i rapporti tra universalismo, conoscenza, potere, dominio e razzializzazione (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Lugones, 2010), per poterli mettere in discussione.

Tra gli obiettivi trasversali dei corsi, inseriti in un più ampio progetto di ristrutturazione epistemologica dell'offerta formativa, c'era quello di facilitare studentesse e studenti nella costruzione di una cultura professionale senza distorsioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche, ancorate a visioni etnocentriche (Brookfield & Hess, 2021; Mezirow, 2003, p. 49).

Tale processo si è tradotto nell'implementazione di azioni strategiche rispetto all'orientamento epistemologico della didattica degli insegnamenti, declinandole così come di seguito:

1. esplicitazione dell'unità didattica sul tema dell'antirazzismo all'interno dei Syllabus degli insegnamenti;
2. introduzione di autrici e autori non occidentali;
3. esplicitazione narrativa del posizionamento della docente;
4. presidio dell'utilizzo di un linguaggio non discriminante durante le lezioni;
5. applicazione di protocolli didattici conversazionali e dialettici finalizzati alla validazione delle proprie posizioni.

In particolare, questo articolo si soffermerà e approfondirà la descrizione concettuale e metodologica a sostegno del punto 5 "Applicazione di protocolli conversazionali e dialettici finalizzati alla validazione delle proprie posizioni".

## **2. Posizionarsi dentro scenari educativi superdiversi**

Le ricerche riguardanti lo sviluppo delle epistemologie professionali di studentesse e studenti, quelle che analizzano i cambiamenti in atto negli attuali scenari lavorativi del settore dell'educazione e, più in generale, quelle che tematizzano le trasformazioni delle società contemporanee, chiamano a confrontarsi con l'emergere di dimensioni legate a un'esposizione quotidiana sempre

più costante a forme complesse di differenze (Vertovec, 2023). I contesti educativi sono caratterizzati da transizioni, incertezza e imprevedibilità, all'interno di scenari sempre più multietnici, che non hanno ancora risolto i duraturi modelli di disuguaglianza, le collusioni e i conflitti di valore in essi stratificati (Fabbri, 2024; Fiorucci, 2020; Portera, 2022; Burgio, 2022). Assumendo le lenti interpretative della teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Taylor, 2007), in questo panorama, ogni volta che si fa esperienza dell'incontro con individui che categorizziamo come differenti, attiviamo, spesso in maniera inconsapevole, sistemi di significazione talvolta non permeabili ad accogliere nuove visioni e nuovi posizionamenti, con il rischio di sfuggire ad un governo dei propri assunti discriminatori (Fabbri & Melacarne, 2020). E, conseguentemente, con il rischio di produrre pratiche di razzializzazione di cui non abbiamo piena consapevolezza (Bhopal, 2018; Bonilla-Silva, 2014; Essed, 1991; Rawls Warfield & Duck, 2020).

Alcune prospettive derivanti da linee di pensiero femminista (Ahmed, 2021; hooks, 2015, Spivak, 1999) decoloniale (Anzaldúa, 2022; Borghi, 2020; Lugones, 2010) e dagli studi sulla *Critical Race Theory* (Taylor, Gillborn, & Ladson-Billings, 2023) mettono in evidenza che queste forme di discriminazione e marginalizzazione possono derivare da una determinata visione sistemica del mondo, costruita a partire da un insieme di discorsi e pratiche responsabili di aver prodotto il sistema di categorie conoscitive, rappresentazioni e immaginari distorti, funzionale alla definizione di quel paradigma definito occidentale, come modello culturale egemone. E per contrapposizione, alla definizione del “non-occidentale” come subordinato secondo una logica etnocentrica.

È un sistema strutturato e incorporato nelle pratiche sociali quotidiane, che possiamo apprendere attraverso i processi di socializzazione che attiviamo fin dai primi anni di vita e, in un tempo successivo, a seguito di interazioni quotidiane, tramite battute, copioni familiari, narrazioni dei media, conversazioni con il gruppo dei pari, politiche e partecipe istituzionali (Brookfield, 2021).

Alcune esemplificazioni di questa visione possono essere la retorica del “non vedo nessun colore, solo persone”, oppure quella paternalistica del “dobbiamo aiutare chi è diverso da noi ad adattarsi alle nostre regole”. Sono posizionamenti che nella vita di tutti i giorni non ci permettono di riflettere sul perché diamo per scontato che le nostre colleghe e i nostri colleghi siano per la maggior parte donne e uomini bianchi, non consentono di vedere e tematizzare quali sono le rappresentazioni della differenza nei media, nel cinema, nei libri di testo, solo per fare alcuni esempi di vita ordinaria, e che impattano anche negli ambienti e nelle scelte lavorative.

A partire da queste riflessioni, si avverte l'invito a prestare attenzione a come il paradigma etnocentrico (alcuni direbbero occidentale) può essere problematizzato quando si progettano offerte formative che mirano ad allinearsi

con i bisogni di conoscenza emergenti da scenari lavorativi sempre più superdiversi (Vertovec, 2023). Attraverso quali strategie didattiche poter facilitare la costruzione di prefigurazioni e identità professionali antirazziste? Un interrogativo che origina da una necessità: alcune ricerche empiriche volte a indagare le epistemologie professionali e le strategie d'azione di coloro che lavorano in contesti educativi ad alto tasso di multietnicità, evidenziano l'emergere di un senso di inadeguatezza dovuto alla mancanza di competenze e categorie di analisi idonee per confortarsi con tali realtà lavorative (Fabbri & Melacarne, 2020). Si tratta, dunque, di una sfida volta a immettere nuovi elementi e significati per individuare una “cassetta degli attrezzi” funzionale alla navigazione di un mondo del lavoro educativo caratterizzato dal complessificarsi delle pluralità.

### **3. Orizzonti pluriversali: la prospettiva decoloniale**

Un possibile punto di partenza per cercare di delineare un percorso didattico che provi a rispondere a queste esigenze e decostruire le nostre precomprensioni etnocentriche può essere rintracciato in alcuni degli elementi chiave che vanno a formare la prospettiva decoloniale (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Escobar, 2017; Lugones, 2010). Il pensiero decoloniale nasce negli anni Novanta del XX secolo in America Latina. Concentra le sue riflessioni sui processi di decostruzione dei presupposti che sostengono e alimentano sistematicamente l'egemonia di un modello socioculturale di elaborazione della conoscenza basato su assunti etnocentrici derivanti dai processi di colonizzazione (Muraca, 2017). La letteratura decoloniale individua nel processo di coscientizzazione ideato da Paulo Freire (1970) uno dei dispositivi da attivare per rielaborare i nostri impliciti. Estendere l'invito a confrontarsi con la coscientizzazione anche a chi attiva schemi di pensiero e intervento di matrice etnocentrica può consentire di riflettere criticamente sulle premesse che sottendono le proprie convinzioni epistemologiche, sociolinguistiche e psicologiche (Mezirow, 2003). Questo per accedere a un processo di acquisizione di consapevolezza rispetto alla realtà socioculturale in cui si è inseriti e che ci condiziona, ai privilegi che deteniamo e alle azioni di discriminazione e di potere che inconsapevolmente esercitiamo. Si tratta, inoltre, di esplicitare e validare le teorie tacite che guidano le nostre azioni e che spesso non coincidono con i comportamenti che dichiariamo di assumere perché rispecchiano un proprio ideale personale (Argyris & Schön, 1978). Per esempio, possiamo affermare che nessuno si definirebbe apertamente razzista, eppure all'interno di servizi educativi plurali cosa significa lavorare sulle autonomie, sulle capacità relazionali o sullo sviluppo di un pensiero critico se questi costrutti vengono definiti e interpretati attraverso indicatori tipici di un pensiero etnocentrico?

Decolonizzare il pensiero significa delineare un processo di disapprendimento-apprendimento e trasformazione dell'architettura epistemica che sorregge posizionamenti di esclusione e marginalizzazione. A partire da una critica verso l'universalismo etnocentrico che alimenta queste linee d'azione, lo sforzo che viene sollecitato è quello rivolto allo sviluppo di punti di vista pluriversali (Borghi, 2020; Escobar, 2017). Assumere uno sguardo pluriversale pone le condizioni affinché i fenomeni vengano analizzati a partire da più prospettive originarie da varie parti del mondo (Borghi, 2020), così da accedere a fonti e forme di sapere eterogenee e differenziate. Alla base di un'idea pluriversale della conoscenza, la realtà viene costruita come caleidoscopica, come un arcipelago di punti di enunciazione che non ha né centri né periferie (Borghi, 2020, p. 39).

I processi di coscientizzazione, di disapprendimento e acquisizione di un pensiero pluriversale facilitano gli individui ad apprendere come partecipare a sistemi di azione complessi, assumendo una postura decoloniale. Quando si transita dall'essere portatori inconsapevoli di discriminazione e potere ad essere degli agenti consapevoli dei nostri privilegi e delle nostre distorsioni, queste strategie possono essere utilizzate come leva per progettare azioni che ribaltino l'ordine "naturale" delle cose, costruendo setting di confronto e di sperimentazione (Borghi, 2020).

#### **4. “Ieri ho scoperto di essere razzista, chissà oggi cosa scoprirò”. Sperimentare esercizi di decolonialità attraverso i dispositivi critico-riflessivi**

Il passaggio da questa cornice teorica a un'applicazione metodologica all'interno dell'organizzazione didattica degli insegnamenti è stato tradotto attingendo alle risorse di intervento fornite dalle metodologie attive di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri & Romano, 2017; Bracci, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023). Gestire la didattica attraverso questi metodi è stata una scelta che ha consentito di lavorare a livello esperienziale (Bracci, 2017) e partecipativo (Fedeli, 2022) per far emergere come studentesse e studenti apprendono, conoscono e costruiscono chiavi interpretative intorno a eventi che coinvolgono pluralità e differenze culturali (Fabbri & Melacarne, 2023). L'obiettivo era quello di creare un setting di apprendimento dove costruire, attraverso una validazione socialmente condivisa, un osservatorio su di sé, sui propri posizionamenti e sulle proprie pratiche per acquisire consapevolezza rispetto alla propria identità più o meno “occidentale”, e a come questa influenza e collude con il nostro modo di navigare il mondo e gli ambienti lavorativi (Brookfield, 2021; Borghi, 2020).

La durata degli insegnamenti interessati è stata di 36 ore (6 CFU), suddivise in tre lezioni alla settimana della durata di due ore ciascuna. La pianificazione didattica ha seguito un andamento settimanale, prevedendo l'utilizzo di diverse strategie così articolate: l'unità settimanale veniva aperta dalla presentazione di un caso o di uno scenario emblematico al quale venivano legate attività singole e di gruppo, intervallate da momenti di consolidamento teorico della docente. In particolare, alle studentesse e agli studenti era richiesto di analizzare e riflettere sui *case studies* proposti. Successivamente, ad ogni gruppo era richiesto di presentare la propria analisi dello scenario esaminato. Infine, veniva aperto un dibattito plenario con la docente, facilitato dall'utilizzo di un dispositivo conversazionale e interrogativo.

Tra i dispositivi che facilitano i processi di giustificazione di premesse, assunti e cornici di riferimento su cui basiamo i modelli interpretativi della realtà che ci circonda, si è deciso di seguire un'impostazione guidata dai principi individuati da Mezirow (2003), al fine di prendere parte ad una dialettica trasformativa (Fabbri, 2019) (Tabella 1).

Tabella 1 – Condizioni per partecipare a una dialettica trasformativa



Fonte: Mezirow, 2003; Fabbri & Romano, 2017

L'argomentazione dialettica è uno dei dispositivi individuati per accedere a un pensiero di tipo critico-riflessivo. Confrontarsi in modo dialettico, in questo caso, implica accedere a traiettorie di esplicitazione, condivisione e messa in discussione dei propri schemi interpretativi, verificandone la fondatezza e la validità (Mezirow, 2003). Rifacendosi al pensiero di Habermas, Mezirow utilizza l'argomentazione dialettica per esaminare criticamente le nostre prospettive, le motivazioni che ci spingono a considerarle come vere e considerare alternative possibili (Mezirow, 2003). Da questo punto di vista, si è configurato un dispositivo metodologico a sostegno dei processi di decolonizzazione del pensiero come una procedura multifocale, situata e dai confini permeabili, stimolata dall'utilizzo di casi, esempi o scenari (Tabella 2) da analizzare e di domande aperte, finalizzate alla facilitazione della discussione in aula (Tabella 3).

Tabella 2- Un esempio di scenario. Il caso dell'organizzazione high-tech

Il caso tratta delle resistenze alle persistenti disuguaglianze etniche e di genere presenti all'interno delle organizzazioni attraverso l'esempio di azioni di mentoring progettate in un'azienda che opera nel settore dell'high-tech.

All'interno dell'organizzazione i percorsi di mentoring sono stati introdotti da due anni con il fine di facilitare la mobilità di carriera per le persone con background migratorio. Questo progetto, tuttavia, non ha sortito i risultati aspettati. L'organizzazione, insoddisfatta, decide di rivolgersi a una consulente esperta in *diversity management*. La consulente, con l'obiettivo di capire come le azioni di mentoring siano correlate alla dimensione della disuguaglianza, prende come unità di analisi del suo intervento le pratiche di mentoring, concentrandosi su una serie di incontri tra mentori e *mentee*. In una delle sessioni di osservazione la consulente si trova a seguire un'attività di mentoring tra una giovane *mentee* nera e il suo mentore, un dirigente bianco. Si tratta di un colloquio di supervisione condotto nell'ufficio del mentore. I due sono seduti ai lati opposti della scrivania del dirigente. La consulente, inoltre, nota come il mentore, con una postura rigida del corpo, una voce formale e dal tono elevato, cerchi di suggerire dei consigli rispetto alle strategie d'azione da compiere durante il successivo mese di lavoro. Ancora, la consulente può osservare come la novizia sia seduta occupando soltanto una parte della sedia a sua disposizione. È attenta alle parole del suo mentore ma fornisce scarsi spunti di riflessione. Quello che emerge dall'osservazione è la difficoltà di istaurare una relazione aperta tra mentore e *mentee*.

Fonte: Jenessens & Steyaert, 2019

Tabella 3 - La dialettica trasformativa come dispositivo di decolonizzazione del pensiero

<b>Ricercare informazioni complete e accurate</b>
Che tipo di fonti utilizzi e hai utilizzato per costruire la tua conoscenza rispetto a questa situazione? Dove hai acquisito le tue fonti? Ritieni che siano sufficienti per leggere questa situazione? Perché?
<b>Liberarsi dalla coercizione e dalle illusioni ingannevoli</b>
Chi sono per te gli "Altri"? Cosa è per te cultura? Come ti vedi rispetto agli "Altri" rappresentati in questa situazione? Come hai costruito le tue idee rispetto a questa situazione?
<b>Aprirsi a punti di vista alternativi</b>
Quali sono le differenze tra la tua esperienza e quella degli "Altri" rappresentati in questa situazione? Cosa avresti fatto al posto degli attori rappresentati in questa situazione? Cosa puoi apprendere da una posizione che non condividi?
<b>Apprendere a soppesare le prove e valutare le argomentazioni obiettivamente</b>
Perché credi che la tua posizione rispetto a questa situazione sia legittima? Quali sono i dati empirici che te le fanno sostenere? Quali teorie?
<b>Acquisire consapevolezza del contesto e riflettere sugli assunti di fondo</b>
Quanto il tuo personale punto di vista influenza il tuo modo di vedere le cose? Che tipo di emozioni provi quando si parla di razzismo e posizionamenti etnocentrici? Che tipo di elementi faticosi a gestire quando si parla di razzismo e posizionamenti etnocentrici? Perché? Credi di avere dei privilegi rispetto agli "Altri" rappresentati in questa situazione? Perché?

<b>Prendere parte al dialogo nei vari ruoli, mettere in discussione le proprie convinzioni, difenderle, valutare le evidenze in gioco</b>
Quali linee di pensiero, comportamenti e azioni puoi prendere in considerazione nelle tue attività quotidiane e integrare nella tua esperienza?
<b>Accettare il giudizio</b>
Quanto riesci ad accettare che qualcuno la pensi diversamente da te?

Fonte: Brookfield, 2021; Fabbri & Romano, 2017

Il confronto tra le diverse prospettive del gruppo e la facilitazione della docente ha permesso di iniziare a tematizzare come sostare dentro posizioni diverse e, a volte, spiazzanti. Così come declinate, le condizioni per partecipare a una discussione dialettica possono essere lette come elementi utili per sviluppare uno sguardo pluriversale (Borghesi, 2020; Escobar, 2017).

A fianco di questi, al fine di guadagnare una prospettiva pluriversale è possibile richiamare il concetto di decentramento (Mezirow, 2003). Decentrare il proprio pensiero significa distanziarsi da una posizione cognitiva egocentrica e soggettiva, riconoscendo e accettando le differenze tra le proprie modalità di significazione e le modalità utilizzate da altre persone, per apprendere come spostare la propria prospettiva cognitiva e processare le informazioni, ponendosi in comunicazione con i punti di vista che non si situano all'interno della propria esperienza quotidiana (Fabbri & Romano, 2017).

Mi ha convinto molto questa nuova posizione. Quindi, al momento, mi sono spostato verso l'antirazzismo. Perché essere antirazzista, effettivamente, significa essere contro, anti. Significa essere in contrasto, anche se pacifico, verso il razzismo. Un contrasto ed essere attivi. A-razzismo, a ben vedere, potrebbe significare una neutralità distorta. È un termine che potrebbe nascondere una non neutralità. (studente laurea magistrale)

Le domande sfidanti e riflessive che originano dalle discussioni di gruppo permettono alle studentesse e agli studenti di non dare più per scontate le loro visioni, di esercitare il dubbio rispetto alle proprie convinzioni e di argomentare sulla base di assunti appresi in maniera etica e responsabile. La dimensione dialettica è stata un guadagno per strutturare un'analisi delle proprie prospettive attraverso nuove categorie, sospendendo temporaneamente le proprie convinzioni per scandagliare l'esperienza attraverso schemi di riferimento non abituali (Fabbri & Romano, 2017, p. 43-44).

Una dinamica che per me prima era invisibile è quella relativa all'attenzione al linguaggio e della forza delle parole. Ad esempio, adesso con il mio ragazzo discutiamo perché magari lui fa battute e dice di utilizzare il black humor, ma parla, ad esempio, di negri e quant'altro. Prima non gli dicevo niente, anche qualche mese fa,

ma adesso so che, se utilizzo una parola, questa porta con sé un significato. Porta quel significato lì. (studentessa laurea triennale)

Mi sono resa conto che, anche in virtù del mio percorso accademico avevo già latenti alcune prospettive teoriche come razzismo e sessismo. Non ci metto dentro colonialismo e occidentalità perché qua credo di aver sostato ancora troppo poco, ecco ho capito questo da questa discussione. Però, in più, prima non ero stata in grado di concettualizzarlo. Ecco, alla luce degli studi che avevo fatto e dei libri che avevo letto mi definivo non razzista, però non avevo mai dato al razzismo il nome di bianchezza o di colonialismo come è successo nel caso che abbiamo discusso. Non è che mi sono rivista troppo in queste posizioni, però oggi non posso affermare con certezza che io non sono così. Perché non avevo mai attribuito questi significati. Per questo mi è servito produrre questi esempi di critica e di autocritica. (studentessa laurea magistrale)

Come dato, emerge che il modo di pensare all'incontro con le differenze di studentesse e studenti può essere orientato da un significato - cioè una specifica forma di interpretazione - che è distorto. Ciò significa che alcune delle griglie di riferimento, assimilate in maniera prescrittiva dalla nostra cultura di appartenenza, possono risultare fallaci, arbitrarie, limitanti o riduttive (Mezirow, 2003). Queste rappresentazioni, se non validate, possono divenire schemi di azione discriminanti utilizzati in contesti lavorativi educativi. È possibile progettare interventi educativi emancipativi se siamo immersi all'interno di un paradigma etnocentrico (Fabbri *et al.*, 2023)? Come presidiare e fare i conti con le nostre micro-pratiche di razzializzazione all'interno di una struttura plurale dei servizi educativi? L'adozione di protocolli conversazionali e dialettici è sembrata una risposta significativa per la costruzione di professionalità capaci di accedere a dimensioni trasformative, esplicitando e validando, all'interno di setting gruppali, gli ancoraggi etnocentrici che guidavano le interpretazioni delle e dei partecipanti ai corsi.

## 5. Conclusioni

Lo sforzo della pianificazione didattica descritta è stato rivolto a problematizzare, con i futuri professionisti dell'educazione, una dimensione antirazzista dell'educare, con la consapevolezza che ciò che chiediamo di fare agli altri ha sempre un impatto. Che, quando si passa dal "dire" al "fare", come succede durante un'esercitazione in aula, la complessità aumenta e possono emergere incidenti critici di rifiuto o la paura di scoprire di non aver a disposizione griglie di analisi adeguate alla difficoltà delle sfide che ci vengono proposte. Una delle condizioni a partire dalle quali sembra possibile partecipare a percorsi formativi

di questo tipo è l'essere disponibili a partecipare a un confronto in cui poter esplicitare e tematizzare i propri privilegi e le modalità con cui influenzano il nostro modo di pensare l'apprendimento e l'educazione.

L'adozione di un focus metodologico ha offerto la possibilità di esplorare come e a quali condizioni alcuni dispositivi trasformativi (Mezirow, 2003) possano consentire di:

1. prefigurare percorsi di sviluppo professionale che sappiano mettere in discussione i molteplici assi di discriminazione insiti in una visione etnocentrica della realtà;
2. facilitare studentesse e studenti nel riconoscere e interrogare i processi discorsivi, sociali e culturali, sottesi alla riproduzione delle pratiche di razzializzazione agite nella vita quotidiana;
3. sviluppare competenze di pensiero decoloniale e critico-riflessivo;
4. facilitare la costruzione di repertori negoziati e condivisi per tematizzare come decostruire e riposizionare le proprie visioni rispetto all'incontro con le differenze.

Le implicazioni che la relazione tra pensiero decoloniale (Borghi, 2020; Muraca, 2017; Escobar, 2017; Lugones, 2010) e metodologie trasformative e di sviluppo (Brookfield, 2015; Fabbri & Romano, 2017; Bracci, 2017; Fabbri & Melacarne, 2016; Fedeli 2022, 2014; Fedeli & Taylor, 2023) ha per i processi di cambiamento sono legate al guadagnare la capacità di apprendere a leggere un fenomeno attraverso molteplici prospettive distinte, ma potenzialmente sovrapponibili e reciprocamente comprensibili. La sfida è stata quella di co-costruire una conoscenza che si genera dalla riflessione su come la relazione tra diversi punti di vista e mondi multipli, che non necessariamente rientrano nelle coordinate a noi più familiari, possono contribuire a valorizzare un'analisi complessa e composita degli eventi che caratterizzano la vita quotidiana e la sfera lavorativa.

Governare questa progettualità ha anche significato addentrarsi all'interno di confini di uno spazio spesso inedito, a volte contraddittorio, che sfida a contaminare le proprie epistemologie, le griglie analitico-descrittive, i setting di apprendimento, i metodi di intervento.

Dentro questi posizionamenti epistemologici e metodologici la posta in gioco sembra essere quella dell'adozione di logiche non omologanti o semplicistiche per interpretare il mondo, l'educazione, l'apprendimento. Per non rappresentare la realtà immaginando un'unica storia possibile (Adichie, 2020; Fabbri, 2024).

## Riferimenti bibliografici

- Adichie, C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Giulio Einaudi
- Ahmed, S. (2021). *Vivere una vita femminista*. Pisa: ETS.
- Anzaldúa, G.E. (2022). *Luce nell'oscurità. Luz en lo oscuro. Riscrivere l'identità, la spiritualità, la realtà*. Milano: Meltemi.
- Argyris C., & Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. San Francisco: Jossey-Bass
- Bhopal, K. (2018). *White Privilege. The myth of a post-racial society*. Bristol: Policy Press.
- Bonilla-Silva, E. (2014). *Racism without racists. Color-Blind Racism and the Persistence of Racial Inequality in America* (4th ed.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio. Pratiche femministe e critica al sistema-mondo*. Milano: Meltemi.
- Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Brookfield, S.D. (2015). *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.D. (2018). *Teaching race: How to help students unmask and challenge racism*. New York, NY: Wiley.
- Brookfield, S.D. (2020). Whiteness and Privilege. In T.S. Rocco, M.C. Smith, R.C. Mizzi, L.R. Merriweather, & J.D. Hawley (Eds.), *The Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 428-435). Routledge.
- Brookfield, S. D., & Hess, M. E. (2021). *Becoming a White Antiracist. A Practical Guide for Educators, Leaders and Activists*. Stylus.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Escobar, A. (2017). *Designs for the pluriverse: Radical interdependence, autonomy and the making of worlds*. Durham: Duke University Press.
- Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism: An interdisciplinary theory*. London: SAGE.
- Fabbri, L. (2019). Per una collaborative educational research come condizione per lo sviluppo professionale. *Nuova Secondaria*, 10, 149-154.
- Fabbri, L. (2024). Gli artefatti sociomateriali come paradigmi educativi. In J. Magrini, & M. Parente (Eds.), *Educazione zeroesi: sistema integrato e poli per l'infanzia. Riflessioni e confronti a partire dall'esperienza formativa toscana* (pp. 108-115). Firenze: Centro regionale di Documentazione per l'Infanzia e l'Adolescenza.
- Fabbri, L., Bracci, F., Bosco, N., & Capaccioli, M. (2023). Divenire ricercatrici bianche antirazziste e femministe. Sviluppare competenze di pensiero critico-riflessivo, decoloniale e sovversivo. *Pedagogia e Vita*, 81(2), 25-34.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- 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., & Melacarne, C. (Eds.) (2023). *Understanding Radicalization in Everyday Life*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Fedeli, M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, 2(3), 37-52.
- Fedeli, M. (2022). Mai più lezioni noiose! Le trasformazioni della didattica e l'impatto delle metodologie attive in higher education. In L. Fabbri, & A. Romano (Eds.). *Transformative Teaching in Higher Education* (pp. 103-120). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., & Taylor, E. W. (2023). The impact of an active-learning designed faculty development program: A students' perspective of an Italian university. *Tuning Journal for Higher Education*, 11(1), 151-174. Doi: 10.18543/tjhe.2513
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury
- hooks, b. (2015). *Ain't I a Woman. Black Women and Feminism*. New York-Abingdon: Routledge.
- Jenssens M., & Steyaert C. (2019). A practice-based theory of diversity: respecifying (in)equality in organizations. *Academy of Management Review*, 44(3), pp. 518-537. Doi: 10.5465/amr.2017.0062.
- Katila, S., Meriläinen, S., & Bell, E. (2023). *Handbook of Feminist Research Methodologies in Management and Organization Studies*. Edward Elgar Publishing.
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Milano: Erickson.
- Lugones, M. (2010). Toward a Decolonial Feminism. *Hypatia*, 25(4), 742-759. Doi: 10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Muraca, M. (2017). Generare sapere dalla differenza coloniale. *Orizzonti pedagogici decoloniali. Civitas Educationis*, 7(1), 133-150.
- O'Neil, J., & Marsick, V. J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, 20(1/2), 19-24. Doi: 10.1177/104515950902000105.
- Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Rawls Warfield, A., & Duck, W. (2020). *Tacit racism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Spivak G.C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University.
- 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. Doi: 10.1080/02601370701219475.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2012) (Eds.). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.

Taylor, E., Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (Eds.). (2023). *Foundations of Critical Race Theory in Education*. Taylor & Francis.

## ***Children's Literature, Ecocritical Dialogues and Social-Emotional Learning: Developing Integrated Teaching Practices***

Marnie Campagnaro<sup>\*</sup>, Lea Ferrari<sup>°</sup>

### **Abstract**

An innovative primary teacher education course at the University of Padova combines children's literature, ecocritical dialogues, and social-emotional learning (SEL). It aims to enhance educational quality and prepare teachers for global environmental and social challenges. Developed through the Green Dialogues project, it fosters internationalization and interdisciplinarity. This article examines the course's interdisciplinary teamwork, focusing on its design and teaching methods. A case study highlights the benefits of incorporating ecocritical and SEL approaches in climate action teacher education. The course illustrates how children's stories can foster environmental and social consciousness and empathy among students. This approach not only enhances pedagogical practices but also prepares teachers to contribute meaningfully to climate literacy and social equity in European higher education.

**Keywords:** children's literature, ecocritical thinking and social justice, social-emotional learning, interdisciplinary teamwork, teacher education.

*First submission: 17/04/2024; accepted: 13/06/2024*

---

<sup>\*</sup> Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology FISPPA, University of Padova. E-mail: [marnie.campagnaro@unipd.it](mailto:marnie.campagnaro@unipd.it).

<sup>°</sup> Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology FISPPA, University of Padova, e-mail: [lea.ferrari@unipd.it](mailto:lea.ferrari@unipd.it).

The authors have contributed equally to this publication. For reasons of formal attribution, Marnie Campagnaro should be considered the primary author of paragraphs 1 (Introduction), 2 (Background and Theoretical Perspectives), and 5 (Case Study), while Lea Ferrari should be considered the primary author of paragraphs 3 (From Theory to Practice), 4 (Learning Activities and Teaching Methods), and 6 (Conclusions).

*Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (ISSNe 2499-507X), 2024, 1

Doi: 10.3280/exioa1-2024oa18035

# 1. Introduction

The landscape of European higher education is at a crossroads: While higher education is contending with complex issues, the potential for transformation over the next few years is enormous. At the heart of this transition is the dual necessity of improving the quality of higher education and the calibre of the future educators it forges. The challenge is to emphasise the critical role of higher education institutions in developing skilled, transformative primary school teachers capable of navigating and contributing to an increasingly complicated and interconnected world (Bonk & Zhu, 2022).

Because of the pressing need to conform with the Sustainable Development Goals (SDGs) and the global education agenda (Griebeler, Brandli, Salvia, Leal Filho, & Reginatto, 2022), the quality of higher education in Europe is under scrutiny. The incorporation of the SDGs into curricula demonstrates a trend towards education that, in addition to being academically demanding, is ethically anchored and globally focused. This change calls for novel ways of teaching, learning and conducting research that are interdisciplinary, collaborative and globally engaged (Serafini, de Moura, de Almeida, & de Rezende, 2022).

In this changing landscape, the Green Dialogues project stands out as an example of innovation and is a testament to the power of collaboration among three universities: Western Norway University of Applied Sciences, University of Padova, and Universitat Internacional de Catalunya. This effort combines improved teaching and learning quality, curriculum design and development and the use of cutting-edge teaching and learning methodologies. Green Dialogues, which focuses on dialogic teaching and the development and application of theoretical and didactic perspectives on children's literature relevant to the SDGs, not only deepens teaching and learning practices but also strengthens dialogue among academia, teachers, teachers and students, and students themselves.

This article delineates an interdisciplinary partnership between scholars from two diverse disciplines – children's literature and history of education, and psychology. Both of them are members of the Green Dialogues Research and Teaching Unit at the University of Padova, in the Department of Philosophy, Sociology, Education and Applied Psychology, which aims to unite under the same umbrella scholars who formally belong to the four discipline sections. We describe the quest to create, test and polish a unique course that combines children's literature, ecocritical dialogues and social-emotional learning (SEL). After presenting the educational context and theoretical framework, we discuss the development of an innovative course that integrates these disciplines. In so doing, we highlight the interdisciplinary and dialogic teamwork that

underpinned this educational effort and provide a thorough study of the course design and the teaching and learning methods developed. We also analyse a case study related to a special assignment, a video analysis, to demonstrate the crucial role that this teaching experience played in masterfully weaving together theories from the course's several modules to establish a precedent for successfully combining children's literature, sustainability, and education. We conclude with some remarks on the significant implications of this integration for the future of teaching and learning, which emphasises the critical role of sustainability and social justice in transforming educational environments.

## **2. Background and Theoretical Perspectives**

The discourse around higher education in Europe is becoming increasingly focused on the themes of sustainability, internationalisation, interdisciplinarity, cooperation and mobility. These components are essential for dismantling academic silos, promoting intercultural dialogue and strengthening students and teachers' sense of a European identity and unity. The shift in European education towards a more collaborative and networked environment is essential to producing teachers who are learned as well as culturally aware and compassionate. Through the promotion of staff and student exchanges, joint research endeavours and coordinated curriculum development, the foundation for a more cohesive and robust European educational network can be established. In addition to improving the standard of teacher education, these initiatives support the overarching objectives of promoting European citizenship and equipping teachers to successfully manage the challenges of global education. Higher education institutions can play a crucial role in shaping a future where education is a driving force for sustainability, inclusivity, and global engagement.

At the same time, the quality of teaching is more relevant than ever in improving the calibre of student teachers. Teachers play a critical role in developing the knowledge, values, and skills of the future generation by acting as change agents (Baker-Doyle, 2017). The demand for high-quality teacher preparation includes a thorough understanding of international concerns, expertise in promoting European citizenship and the capacity to motivate students to become engaged, knowledgeable citizens. The creation of courses that may connect local and global settings is vital, and these courses should provide a learning environment that is dialogic, inclusive, and reflective and conducive to critical thinking (Alexander, 2017). Being collaborative and supportive while dialoguing in class also provides social and emotional benefits. According to the literature, promoting empathy in teachers is critical

for developing compassion and the deep listening and perspective-taking skills necessary for them to develop tolerance, respect and, eventually, an appreciation of cultural and individual differences (Kounenou et al., 2023).

This approach was developed based on an innovative previous teaching experience that integrated ecocriticism (Goga, Guanio-Uluru, Hallås & Nyrnes, 2018) and new materialism perspectives and their educational ramifications in children's literature (García-González & Deszcz-Tryhubczak, 2020). In particular, it emphasises the agency and intricate interactions between human and non-human phenomena through a theoretical lens that examines the relationship between literature and the environment (Barad, 2007; Garrard, 2012; Glotfelty, 1996). Through this approach, how children's literature can act according to a multifaceted mode is also critically highlighted: it can foster an educational culture in which narratives serve as catalysts for environmental consciousness, social engagement and can foster new methodological openings in textual and empirical work with children's books for/by/with young audiences (Deszcz-Tryhubczak & García-González, 2023). Creating collaborative learning spaces is crucial for engaging in ecocritical discussions about literature (Campagnaro & Goga, 2021). This perspective is linked to the educational purpose of creating debate, participation and communal knowledge among students. It encourages them to study environmental topics and sustainability through literary analysis and debate (Campagnaro & Goga, 2022). Incorporating these arguments into the curriculum fosters a participative and inclusive classroom climate and prepares educators to address complicated environmental issues (Goga & Pujol-Valls, 2020).

In dialoguing about the complex set of interactions that link human beings to the environment and vice versa through the lens of ecocriticism, the role of emotions and consequently the thoughts and behaviours of readers are valued as drivers of possible personal and contextual changes. This aligns with SEL. With reference to the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2015) model, students with social and emotional competences recognise emotions and manage them effectively, are aware of their social competences, show empathy towards others and use all this knowledge to make responsible decisions that involve the self and others. More than 20 years of research testify to the benefits of this type of education for school success, positive identity development, a positive school climate and reducing at-risk behaviours (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). SEL has recently also been linked to early career education (CE) in the SELCE model as a way to support the development of a positive identity since early ages. This is important because it offers a framework that lays the foundations for achieving sustainable societies (Howard & Ferrari, 2022). In addition, the notion of transformative SEL proposed by Jegers, Ruivas-Drake, and Williams

(2019) emphasises its potential to promote social changes that are aligned with the SDGs. The authors in fact argued that investing effort to cultivate these competences in all children increases inclusiveness across all contexts, helps reduce inequality and promotes social justice. The contribution of the SEL approach can thus only enrich teachers' skills by promoting increasingly effective and incisive dialogues that build ecocritical awareness and management competences.

### **3. From Theory to Practice: The Course Development**

With the desire to engage in quality education that, as per target 4.7 of the SDGs, should ensure that all students acquire the knowledge and skills necessary to become engaged in sustainable development and social justice, we decided to respond to the Green Dialogues call by proposing a new teaching course for the university-level primary education degree. The decision to develop a new course allowed us to align ourselves with international suggestions that emphasise the need to think of sustainability not as an add-on to existing courses but, as Sterling (2013) stated, the guiding principle for designing new courses. Such courses should propose concepts, content, values, competences and teaching methodologies that are embedded in the sustainability framework from the very outset.

As we moved along this path towards sustainability and in line with the suggestion by Annan-Diab and Molinari (2017), we made interdisciplinarity a reality through the valorisation of our specific academic paths. In fact, the new teaching course, *New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, Social Justice and Cultural Diversity*, intricately blends pedagogy and literature, which are the main fields of study of the first author, with positive and vocational psychology, which are those of the second author, to align closely with the Agenda 2030 principles.

Alongside the investment in individuals, as Leal Filho (2015) contended with respect to the approaches needed to implement sustainability at a university level, the role of the academic environment, both in terms of university policies and those of the primary teacher education degree course (in this case), is crucial. The realisation of this specific course was made possible due to the recent general decision by the University of Padova to become an inclusive, international and sustainable institution and the efforts of the facilitators of the primary teacher education degree course to foster internalisation. The intense work done to make this course available through mobility programmes, which was promoted by the president and the commission for internationalisation, created the ideal conditions to start the

course in this degree program. New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, Social Justice, and Cultural Diversity is one of the new courses delivered in English to attract international students and allow Italian students to broaden their horizons, together with courses titled School Evaluation for Quality Education and Social Pedagogy for Global Citizenship. Our participation in the meetings of the commission for the internationalisation of the course was crucial in initiating our collaboration and developing a common understanding and vision aligned within the internationalisation aims of the institution. At the same time, the opportunity to take part in the Green Dialogues project offered us the space to start to gain a reciprocal understanding of our respective fields of teaching and learning, and to explore them in the light of the SDGs and ecocritical dialogue. In a critical meeting during which we shared some of our research, we realized that children's literature was an integral part of both our activities and that we shared the goal of sustainability, particularly with regard to quality education for all and to making inclusiveness in study, life and work contexts a significant outcome. We derived benefit from a continuous process of dialogue and were able to agree on shared goals and methodologies that could find expression in the proposed course, which was activated in the 2022/23 academic year.

The new course comprises two modules of 30 hours each for a total of eight ECTS (European Credit Transfer System) and explores cutting-edge perspectives within children's literature. The first module has its roots in children's literature and links it to sustainability, new materialism and imagination. The module New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, New Materialism & Imagination has a threefold aim: a) to develop students' aesthetic literacy and enhance their engagement with ecocritical dialogues through the use of challenging picturebooks, aligning closely with the focus on object-oriented criticism, sustainability, social justice and equity in children's literature theory; b) to explore various perspectives on these themes by employing content analysis and video content analysis to deepen students' understanding of the narratives and artistic expressions within picturebooks; c) to design teaching activities that are carefully aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs) 4 (Quality Education), 5 (Gender Equality), 10 (Reduced Inequalities), 11 (Sustainable cities and communities) and 16 (Peace, justice and strong institutions) of the Agenda 2030, ensuring that students not only learn about these important issues but also understand how they can contribute to these global goals through children's literature. The second module focuses on children's positive development and addresses several aspects of diversity. The Children's Career Education and Cultural Diversity module aims (a) to address SEL and early career development as crucial ways to foster positive

development among all students; (b) to critically challenge students regarding how SEL and early career education activities can be planned and implemented through the lens of social justice and environmental consciousness to overcome personal and contextual limitations and promote the participation of all in several life contexts; and (c) to discuss how, by taking SEL and career education theories and practices into consideration, children's literature can be critically analysed and dialogue fostered especially within the context of SDGs 4, 10 and 8 (Decent work and economic growth).

The course thus aims to offer students the opportunity to study and analyse children's literature according to a multi-perspective and interdisciplinary research and teaching approach that is capable of strengthening the ability of future teachers to act in complex contexts as agents of change.

#### **4. Learning Activities and Teaching Methods**

The course was first delivered in the second semester of 2023 from March to May, and we are currently running the second edition. Two 3-hour lessons (6 hours per week) were provided weekly. The course was carefully planned in advance: the aims, content, methodologies, assignments and learning assessments were decided about one year before it started. This was essential to allow students with an interest in mobility programmes to learn about the course in the host university well in advance.

We decided on a dynamic student-centred approach in which the students could actively participate in their learning process, take responsibility for setting goals, make decisions and evaluate their progress. To achieve these goals and foster their active participation, the lectures and seminars were regularly followed by discussions and debates that aimed to link the students' new and existing knowledge and to highlight the strengths and weaknesses of what was proposed based on both theoretical perspectives and the students' personal experiences. To broaden the variety of the scientific offering, the students also had the opportunity to attend the conference, *Nature Agency. Teaching Children's literature through Dialogic Practices* in April 2023. This event aimed to improve educational quality and promote international collaboration in environmental children's literature. Recent proposals for children's literature and green dialogues were also discussed, with a focus on dialogic instruction and critical interaction with picturebooks. Moreover, they were able to attend workshops at which they experienced new teaching methodologies on the content of the SDGs. In addition to promoting the cultural diversity dimension, an online seminar on international literature was organised to demonstrate different ways of expression, narrative styles and structures in

picturebooks. Notable among the introduced materials were picturebooks from foreign and European publishing houses, such as Tara Books from India, which is known for their innovative artisanal approach to handmade books that stress materiality. This seminar was consistent with the concepts given in Ana Margarida Ramos' research (2022), which examines how contemporary object-books created by small publishers use materiality to recreate historic creative traditions for modern audiences. These publications retain artisanal features in their production, giving each book a distinct and original cultural character, such as particular paper types, printing procedures and bindings. Special attention was devoted to practice, that is, to the implementation of what was discussed in a school context. Accordingly, case studies were proposed. For example, with regard to SEL, the curriculum developed for primary school in the EU project PsSmile (Sgaramella, Ferrari, & Bortoluzzi, 2022) was analysed, and adaptations to several contexts and children's needs were discussed. The students also had the opportunity to select one of the activities and to plan its adaptation in a real-life situation they were familiar with.

The students' degree of autonomy to control their learning, select topics of interest and make decisions was also promoted via project-based learning. To successfully pass the test, the students were required to complete two assignments and an individual oral examination. The first task was to write an essay of approximately 2000 words on a topic of their choice, in which they had to individually discuss some points of connection covered by two modules in the course. This essay was submitted to a peer and later to the teachers for feedback before finally being discussed in an individual interview. In the second task, the students actively engaged in a group video analysis to emphasise ecocritical and dialogic approaches. Working in pairs (two people per group), the students were tasked with producing a 5-minute ecocritical video analysis on a picturebook of interest. In this case, to make this learning more effective, two feedback sessions were also planned. The first feedback session was provided by peers and the second by teachers. Group work was proposed on several occasions during the course, which constitutes a crucial element of the didactical methodology.

Finally, to promote a reflective process, every two weeks the students were required to answer a few questions on Padlet about what they had learned. This was used by the teachers to monitor their own teaching and to provide the students with feedback on the progress of their learning. The development of reflexivity is considered crucial in today's teacher training. Adopting tools that aim to foster a reflective attitude while simultaneously developing a personal and professional identity is recommended (Crotti, 2017). Reflexivity involves reflecting on actions just completed as well as metareflecting during actions,

and it can be promoted through writing exercises. By fostering critical thinking, reflexivity also provides insights into anticipating possible future changes.

To align with the requirements and aims of the course, we chose to emphasise and, indeed, insisted on the use of teaching methodologies that were capable of re-presenting sustainable contexts and approaches during the teaching action. These modes entailed different levels of sustainable interaction.

The first level concerned the dialogic methodology that was used in the classroom. The classic frontal lecture was frequently replaced with intense interactions and pairwise comparisons, and an analysis of materials produced in European contexts (e.g. teaching units on SEL were examined from both theoretical and practical perspectives). Furthermore, as part of their coursework, students had the opportunity to visit the Library of Women and the Exhibition *Beauty and the World: The New Non-Fiction Picturebook* hosted at the Salaborsa Library in Bologna, with a selection of more than 600 of the most interesting non-fiction picturebooks from all over the world. These educational outings complemented their classroom activities, which involved in-depth studies, selections, and discussions of picturebooks and graphic novels that address gender identity, as well as informational picturebooks from diverse global contexts, analyzed through cultural and geographic lenses (Goga, Iversen, & Teigland, 2021).

The second level related to the importance assigned to the interaction between the students themselves. Through groupwork and peer feedback (e.g. photo identity group work), the students were encouraged to develop a co-constructive critical perspective and to negotiate the meaning of certain teaching activities, pathways, book selections and subsequent interpretations. This methodology is consistent with dialogic pedagogical practices, which prioritise dialogue as a means of facilitating the learning experience (Alexander, 2017). These activities fostered a learning environment that prioritised student agency and expression, which in turn motivated the students to engage critically with both the content of the picturebooks and their peers.

Moreover, the collaborative and creative nature of the groupwork helped the students see themselves as co-creators of knowledge rather than passive recipients. The students were prompted to reflect on questions such as the following:

- How can the ecocritical perspective (sustainability, social justice, equity) in children's literature become an important focus of your teaching?
- How would you discuss these topics with your future students?
- Which theoretical approaches or analytical tools would you consider to initiate a green dialogue with your future students?

Additionally, since the students were required to develop an educational project on green dialogues through children's literature in their future schools, they were asked to consider the following:

- How would you introduce and explain this project to your students?
- Which book or picturebook would you select to start the project, and why?

These reflective questions guided the students to think critically about integrating ecocritical perspectives into their teaching practices. The collaborative assignments not only enhanced the relevance of the learning material but also fostered a sense of community and mutual respect among the students. These practices align with the results reported by Goga and Pujol-Valls (2020), which indicated that incorporating dialogic teaching principles into structured literature conversations can greatly improve the ability of students to analyse texts critically and develop a more profound comprehension of ecological and sustainability issues.

The third level concerned the interactions of the students with the materials, novels and picturebooks and content marked by sustainability and inclusiveness, such as *Ronja, the Robber's Daughter*, by Astrid Lindgren (2018) and *Lucia*, by Roger Olmos (2018). Students were also given the opportunity to engage critically with picturebooks that presented skewed perspectives or reinforced stereotypes. This activity was created to help students to reflect, use critical content analysis methods, and improve their ability to critically analyze texts. As an example, for *The Color Monster* (Llenas, 2018) picturebook, emphasis was placed on critical thinking in reading and deconstructing stereotypical that bent the content according to simplistic views that went so far as to flatten and often nullify the complexity of the human emotional universe and often contradicted most accredited theories. In this picturebook, in fact, emotions are impersonated by a monster that is stereotypically coloured (e.g. anger is red, sadness blue), and the possibility of perceiving more emotions in the same moment is not supported. Moreover, the emotions considered do not seem to refer to any of the five basic emotions proposed by Ekman or the wheel of emotions described by Plutchnik.

## **5. Examining the Pedagogical Implications of an Ecocritical Assignment: A Case Study of *Lucia***

To contextualise an assignment within ecocritical pedagogy (Gaard, 2008) and modern educational paradigms, an assignment, in the form of a video analysis was a powerful and effective critical undertaking that involved the delicate synthesis of picturebook content analysis, ecocriticism, SEL and the pedagogical value of children's literature through a dialogic approach. The

assignment was based on the theoretical and methodological underpinnings of prior educational initiatives (Campagnaro & Goga, 2022), and it provided extensive experience of ecocriticism via the prism of children’s literature. The chosen methodology, the video analysis, goes beyond ordinary textual critiques to allow for a dynamic intersection of visual literacy, narrative analysis and ecocritical discourse via an active dialogic viewpoint. This assignment aimed to help the students gain a deeper awareness of social and ecological concerns by investigating the potential for these viewpoints to be constructively incorporated into the pedagogical practices of future teachers.

The assignment was structured to be undertaken by the students in pairs or small groups. After introducing themselves and presenting the selected picturebook, which had been carefully chosen for its aesthetic appeal, thought-provoking visual story and the ecocritical analysis of its specific double-page spreads, the students were required to design and present a final educational project that was intended to foster ‘green dialogues’ in a primary school setting using the selected picturebook. The goal was to emphasise to the students how an ecocritical perspective – one that incorporates sustainability, social justice and cultural diversity – can become important in their future educational practices.

In their video analyses, the students were asked to explain their choice of picturebook by addressing the theoretical methods and analytical tools they would use to establish a green dialogue with students while adhering to the theoretical frameworks provided. This analysis was to be delivered in video format for a maximum of 5 minutes. The video needed to combine ecocritical perspectives with enquiries into social justice topics that drew on theoretical ideas from Campagnaro and Ferrari’s lectures and the other academic texts that were discussed in class and listed in the test bibliography for the assignment, as underlined in the paragraph ‘Background and Theoretical Perspectives’.

To evaluate the effects of this assignment, we used a previously validated and very effective matrix for analysis (Figure 1). This matrix emphasises aesthetic and ecocritical viewpoints, nature awareness, creative co-creation and communication, which are useful in the assessment process (Campagnaro & Goga, 2022).

Figure 1 -The material green entanglement matrix used to analyse the video assignments

book selected	<ul style="list-style-type: none"> <li>• title</li> <li>• author/illustrator</li> <li>• publisher</li> <li>• year</li> </ul>
entanglement with the picturebook	<ul style="list-style-type: none"> <li>• the picturebook as a background (no interaction)</li> <li>• the picturebook as a witness (simple interaction)</li> <li>• the picturebook as a constructor (strong engagement)</li> </ul>
entanglement with peers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• short and linear presentation by each member (one turn)</li> <li>• short and linear presentation by each member (two or more turns)</li> <li>• dialogue in group</li> <li>• hybrid</li> </ul>
entanglement with the environment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• indoors</li> <li>• outdoor nature as background (no interaction)</li> <li>• outdoor interaction with nature</li> <li>• hybrid</li> </ul>
facts of the plot analysed and interpreted	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a clear critical, aesthetic, and ecocritical approach</li> <li>• traces of a critical, aesthetic, and ecocritical approach</li> <li>• little or no critical, aesthetic, and ecocritical approach</li> </ul>
suggested eco-didactic project with focus on	<ul style="list-style-type: none"> <li>• product</li> <li>• process</li> <li>• dialogue</li> <li>• hybrid</li> </ul>

Note. Marnie Campagnaro and Nina Goga ©

This case study goes beyond a mere academic exercise; instead, it is a pedagogical fulcrum for an earth-centric literary investigation and an in-depth examination of the human-nonhuman contradiction. The application of Glotfelty’s ecocritical inquiry (1996) to the examination of picturebooks is thus more than just instructional; it symbolises a pedagogical stance that advocates in favour of a shift in educational practices towards sustainability, inclusion, and ecological ethics.

The case study we selected to present involved two Norwegian students who chose Roger Olmos’ picturebook *Lucia* for their video critical analysis. *Lucia* is an intriguing picturebook about a young child with visual impairment. Her distinct sensory experiences turn everyday sounds and odors into a vibrant explosion of colors and emotions. As Lucia goes about her daily routine, readers are transported into a world seen via of rich, alternate sensory details.

Taking into account the matrix in Figure 1, which can be used to analyse this case study, many elements are discernible. The matrix reveals how the students were able to articulate their ecocritical knowledge as well as critically

evaluate the pedagogical effectiveness of including such multidimensional analyses in the educational curriculum.

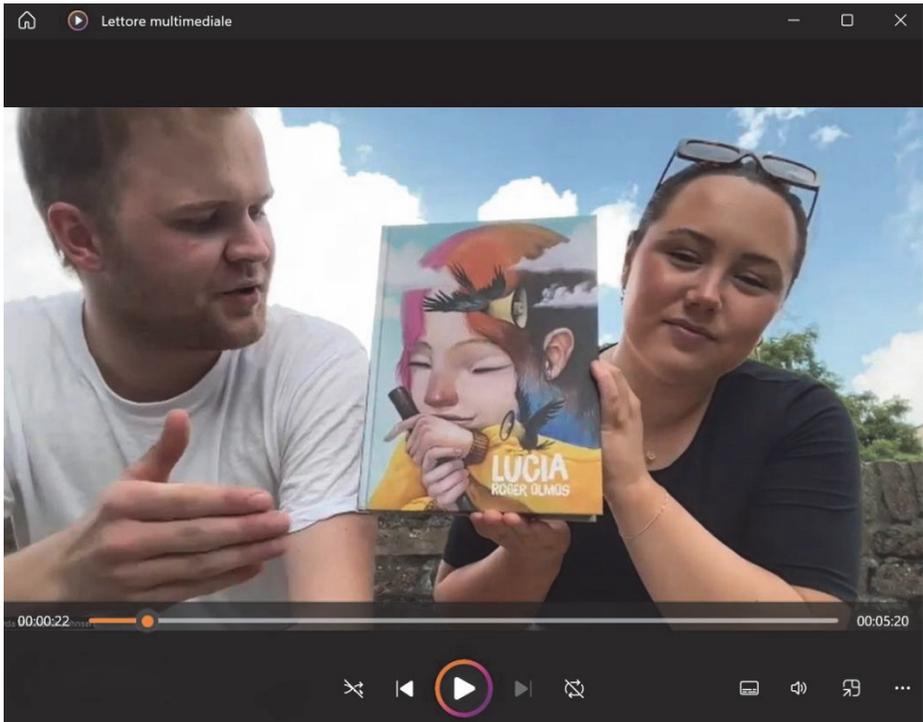
The dimension “entanglement with the environment” and the location that the students selected to film their video analysis are worthy of consideration. Both the students’ video analysis and the picturebook *Lucia* feature strikingly similar backgrounds of vibrant blue skies. This luminous element serves as a deliberate allegorical contrast to the protagonist, Lucia, who is blind. Despite her visual impairment, the choice of such a vivid environment suggests that Lucia may be able to perceive and appreciate colours through other senses. The coincidence in the background colours of the video analysis and picturebook likely occurred by chance, but it highlights a noteworthy similarity in content, particularly the depiction of the clouds. The picturebook’s brilliant blue sky conveys an atmosphere of lightness, which contrasts starkly with Lucia’s darkness and thus emphasises her unique perspective of the world.

In their close reading of Roger Olmos’s picturebook *Lucia*, the two students exhibited “entanglement with the picturebook.” During their video analysis, they continuously interacted with the book by, for example, carefully presenting its cover and introducing the author. They displayed several double-page spreads and always kept the book close at hand and near their bodies. The cover, which features a large portrait of Lucia, the central character, is particularly striking. The students framed Lucia’s serene face, with her eyes closed as if seeing with her imagination an adventurous journey, between their faces. This positioning symbolically incorporated the book into their group. Centrally positioned, “Lucia” effectively became the third member of the group, which underscored the profound connection the students had with the picturebook (Figure 2). Furthermore, a book that focused on inclusiveness functioned as evidence of the inclusivity that the students encountered while discussing it, which made the book both a subject of analysis and an active contributor to the inclusive discourse that it promoted.

With regard to their “peer entanglement”, the students engaged in a vivid and dynamic dialogue with one another. They frequently addressed one another by name and used the name Lucia, which is both the title of the book and the name of the protagonist. They analysed the content, posed questions to one another and commented on the other’s answers by pointing out specific elements of the book. They discussed the illustrator’s visual choices, such as the use of metaphors and symbols, including the presence of a red balloon in the sky on the book’s opening pages. The students commented on the allegorical meaning of this object and related it to the idea of freedom and the metaphorical life journey of Lucia, who navigates the city fearlessly despite her visual impairment. They built comparisons between the text and the visual elements and emphasised the role of imagination and inclusion in everyday life.

In reflecting on Lucia's choices, they remarked, "Since Lucia is blind, she uses all her other senses to create a picture of what the world really looks like . . . She uses hearing to see."

*Figure 2 - The students introducing Lucia as the third member of the group*



In their final effort to develop an eco-didactic project grounded in this work, the students exhibited a noteworthy reflective process. For instance, they questioned whether it was possible to connect the book to ecocriticism. Both agreed that it was and engaged in a close reading of the visual text, arguing that the picture book could indeed be linked to ecocriticism by examining how "the relationship between humans and their environment is portrayed" (e.g., the boy who becomes a smiling flower, the embracing of a tree). Additionally, the students chose to focus on SDG 10: "Reduce inequality". They reflected on their reading practices as teachers in the classroom with children. They asked themselves about the actions they could take, such as turning the pages of picturebooks slowly, showing illustrations carefully and reading the books twice. They pondered, "How can you explain blindness to children?". They

answered this question by using Lucia's story as an example, explaining that "people who have visual impairments use other senses besides sight to understand the world around them." This thoughtful discussion highlighted their ability to integrate environmental, equity and social justice themes into their critical analysis.

Their video critical analysis of *Lucia* revealed various layers of aesthetic, literary and ecocritical meaning. By analysing this picturebook, which surprised the students with its complexity, they were able to elaborate on an aesthetic, ecocritical and pedagogical framework, which invited them to investigate the nuanced realms of disability representation, the interplay of text and imagery and the profound connection with nature. Olmos's tale, which makes no explicit reference to Lucia's visual impairment, provides a framework for debates about disability that go beyond simplistic labels and push for a nuanced understanding based on empathy and inclusivity. Furthermore, the multilingual presentation and deep metaphorical depth of the pictures demonstrate the effective combination of language simplicity and visual complexity, thus allowing for a rich multimodal conversation.

The students' engagement with the work through ecocritical perspectives highlighted the intrinsic ability of literature to generate a deep sense of environmental awareness and empathy. Their research both outlined Lucia's aesthetic and thematic complexities, and critically engaged with the broader implications of such narratives in developing an ecologically conscious and socially inclusive instructional ethos.

This task generated various educational implications and contributions regarding the incorporation of ecocritical pedagogy reflections in our course. It exemplifies the transformative potential of ecocritical pedagogy in the field of children's literature by demonstrating an effective connection between theory and practice using an interdisciplinary and dialogic approach. The analytical activity captured in the video analysis assignment demonstrates how theoretical and methodological frameworks in ecocriticism can be effectively deployed to encourage critical thinking, environmental awareness and social empathy among students. It emphasises the importance of incorporating such interdisciplinary approaches into teacher education programmes and providing future educators with the skills to traverse and convey complex ecological and social topics.

The students' critical engagement with *Lucia* in this assignment emphasises the crucial role of children's literature in driving change towards more sustainable and inclusive educational methods. The assignment aligned with the broader goals of sustainability education by fostering a critical dialogue around themes of disability, environmental ethics and social justice.

Furthermore, it served as a model for incorporating such critical dialogues into the fabric of future pedagogical initiatives.

## 6. Conclusion

Our exploration of New Theories and Historical Perspectives in Children's Literature: Sustainability, Social Justice, and Cultural Diversity revealed that this course was able to navigate children's literature, sustainability, SEL and ecocritical dialogues. The structure of the assignment highlighted in our discussion required critical reflection and comparative analysis. Rooted in posthuman principles and ecocritical literature, it fostered a holistic understanding of knowledge production within children's literature.

Our research background from the joint video analysis assignment underscores the significance of aesthetic, material, emotional and green entanglements in learning. This methodological approach, which integrates video content analysis, contributes to the ongoing discourse on transformative posthuman principles. The presented case study reinforces the course's impact and emphasises the importance of questioning and instilling confidence in students' ideas.

Our experience highlights the course's potential to foster interaction, build environmental awareness and address collaborative challenges. Inclusiveness, disability, and equity emerged as integral themes that can shape positive attitudes toward vulnerable groups. The video assignment's practical application by Norwegian students showcases the relevance of the course principles in real-world contexts. It further underscores the course's success in facilitating collaborative design, environmental awareness, and reflective teaching practices.

Although the new course was originally designed primarily as a teaching space to be implemented as part of the Green Dialogues project and to accommodate only students who were mobile through this dedicated stream up to a maximum of eight students, it was opened to all international and even local students. In light of the experience of this first pilot course, the re-edition of the course saw positive growth, which testifies to its promising future. The course has been attended by students related to the Green Dialogues project as well as numerous other future teachers (from both elementary and secondary schools) from different European countries (Germany, Croatia, Greece, Spain, Norway, Finland) who wished to have an undergraduate teaching experience entirely devoted to teaching practices within school contexts. This confirms that this course is able to intercept their interest in joining the literary and visual dimension with childhood, SEL and sustainability according to a broader

spectrum, which includes the environmental dimension as well as dimensions related to social and cultural contexts of inclusion.

This experience serves as a model for other institutions that are seeking to incorporate topics such as sustainability, equity and social justice into their teacher education frameworks in a dialogic manner through children's literature and the promotion of a strong sense of European identity and citizenship through collaborative teaching methods. Transferring this experience to Italian university classes, although desirable, could pose some challenges due to the high number of students that attend such classes, and this needs to be taken into consideration. It remains to be seen whether it will be possible to maintain the same levels of quality of the methodological and evaluative frameworks that we designed and implemented, particularly since even innovative teaching practices and strong engagement from university professors may not be sufficient in large university classes. Structural resources, such as classroom tutors, could make the difference. The hope is that our experience will provide motivation to move forward with such integrated learning practices.

## References

- Alexander, R. J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Annan-Diab, F., & Molinari, C. (2017). Interdisciplinarity: Practical approach to advancing education for sustainability and for the Sustainable Development Goals. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 73-83. Doi: 10.1016/j.ijme.2017.03.006.
- Baker-Doyle, K.J. (2017). *Transformative teachers: Teacher learning and leadership in a connected world*. Harvard Education Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Bonk, J.C., & Zhu, M. (Eds.). (2022). *Transformative teaching around the world. Stories of cultural impact, technology integration, and innovative pedagogy*. Routledge.
- Campagnaro, M. & Goga, N. (2021). Green dialogues and digital collaboration on nonfiction children's literature. *Journal of Literary Education*, 4, 6-24. Doi: 10.7203/JLE.4.21019
- Campagnaro, M., & Goga, N. (2022). Material green entanglements: Research on student teachers' aesthetic and ecocritical engagement with picturebooks of their own choice. *International Research in Children's Literature*, 15(3), 308-322. Doi: 10.3366/ircl.2022.0469.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2015). What is CASEL framework?. Retrieved from <https://www.casel.org>.

- Crotti, M. (2017). La riflessività nella formazione alla professione docente. *Edetania*, 52, 85-106.
- Deszcz-Tryhubczak, J., & García-González, M. (Eds.). (2023). *Children's cultures after childhood*. John Benjamins Publishing Company.
- Fischer, H. E., & Neumann, K. (2012). Video analysis as a tool for understanding science instruction. In D. Jorde & J. Dillon (Eds.). *Science education research and practice in Europe: Retrospective and Prospective* (pp. 115-140). Sense Publishers.
- García-González, M., & Deszcz-Tryhubczak, J. (2020). New materialist openings to children's literature studies. *International Research in Children's Literature*, 13(1), 45-60. Doi: 10.3366/ircl.2020.0327.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Glotfelty, C., & Fromm, H. (Eds.). (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. University of Georgia Press.
- Goga, N., & Pujol-Valls, M. (2020). Ecocritical engagement with picturebook through literature conversations about Beatrice Alemagne's on a magical do-nothing day. *Sustainability*, 12(18), 7653. Doi: 10.3390/su12187653.
- Goga, N., Iversen, S. H., & Teigland, A.-S. (Eds.). (2021). *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches*. Scandinavian University Press. Doi: 10.18261/9788215042459-2021.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B.O., & Nyrnes, A. (Eds.). (2018). *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures: Nordic dialogues*. Palgrave Macmillan.
- Griebeler, J.S., Brandli, L.L., Salvia, A.L., Leal Filho, W., & Reginatto, G. (2022). Sustainable development goals: A framework for deploying indicators for higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(4), 887-914. Doi: 10.1108/IJSHE-03-2021-0088.
- Howard, K.A.S., & Ferrari, L. (2022). Social-emotional learning and career development in elementary settings. *British Journal of Guidance & Counselling*, 50(3), 371-385. Doi: 10.1080/03069885.2021.1959898.
- Jagers, R.J., Ruivas-Drake, D., & Williams, B. (2019). Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. doi: 10.1080/00461520.2019.1623032.
- Kounenou, K., Kourmousi, N., Ferrari, L., Suzuki, H., Kanzaki, M., Andrei, A., Scoda, A.-D., Marsay, G., Bacanlı, F., Karacan Ozdemir, N., Park C.M., & Solberg, V.S.H. (2023). The role of empathy in improving social and emotional learning skills among educators and students in the era of COVID-19. In Ebersohn, L., & Gogolin, I., (Eds.). *Global Perspectives on Education Research*, Vol. 2 (pp. 114-139). Routledge.
- Leal Filho, W. (2015). Education for sustainable development in higher education: Reviewing needs. In Leal Filho, W. (Ed.). *Transformative Approaches to Sustainable Development at Universities* (pp. 13-24). Springer International Publishing.
- Lindgren, A. (2018). *Ronja, the robber's daughter*. Oxford University Press.
- Llenas, A. (2018). *The color monster*. Little Brown & Co.

- Olmos, R. (2018). *Lucia*. Logos.
- Ramos, A. M. (2022). A fluidez de formatos, géneros e públicos: desafios da leitura de The Deep. In D. Navas, A.M. Ramos (Eds.), *Livro-objeto para todas as idades* (pp. 95-111). Semente Editorial.
- Serafini, P.G., de Moura, J.M., de Almeida, M.R., & de Rezende, J.F.D. (2022). Sustainable development goals in higher education institutions: A systematic literature review. *Journal of Cleaner Production*, 370, 133473. Doi: 10.1016/j.jclepro.2022.133473.
- Sgaramella, T.M., Ferrari, L., & Bortoluzzi, M. (2022). Social-emotional competencies, positive experience at school and future orientation: Development and relationships in primary school children. In Parcana, C., & Wang, M. (Eds.). *Psychology Applications & Developments*. Vol. 8 (pp. 181-190). inScience Press. Doi: 10.36315/2022padVIII16.
- Sterling, S. (2013). The sustainable university: challenge and response. In Sterling, S., Maxey, L., & Luna, H. (Eds.). *The sustainable university: Progress and prospects* (pp. 17-50). Routledge.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156. Doi: 10.1111/cdev.12864.

**Amministrazione:** v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. I semestre 2024, finito di stampare giugno 2024.

Stampa: Global Print srl, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola, Milano.

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>

