

POLITECNICO DI TORINO
Repository ISTITUZIONALE

Innovazione didattica per la storia dell'architettura e della città al Politecnico di Torino: sperimentazioni e riflessioni

Original

Innovazione didattica per la storia dell'architettura e della città al Politecnico di Torino: sperimentazioni e riflessioni / Beltramo, Silvia; Cuneo, Cristina. - In: QUADERNI DEL GLIA. - ISSN 2975-0075. - V. 4 N. 4 (2025): Dalle politiche alle pratiche. La professionalità docente nell'evoluzione istituzionale e tecnologica:(2025), pp. 36-58.

Availability:

This version is available at: 11583/3001963 since: 2025-07-19T16:54:00Z

Publisher:

Genova University press

Published

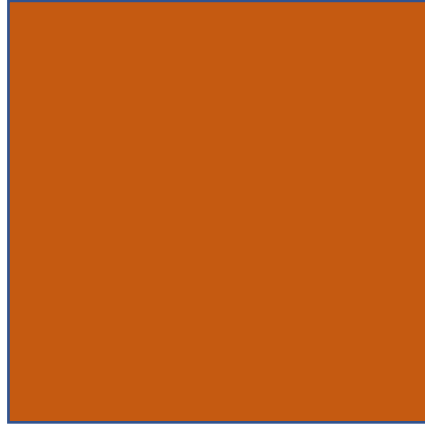
DOI:

Terms of use:

This article is made available under terms and conditions as specified in the corresponding bibliographic description in the repository

Publisher copyright

(Article begins on next page)



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 4- Anno 2025
pp. 36-58

Innovazione didattica per la Storia dell'architettura e della città al Politecnico di Torino: sperimentazioni e riflessioni

Silvia BELTRAMO¹, Cristina CUNEO²

1 Politecnico di Torino, TO, silvia.beltramo@polito.it

2 Politecnico di Torino, TO, cristina.cuneo@polito.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

Abstract

Nell'ambito delle esperienze maturate negli insegnamenti di Storia dell'architettura, e a seguito della formazione acquisita con la partecipazione ai corsi organizzati dal *Teaching and Language Lab* del Politecnico di Torino (L2T e M2P), si presentano gli esiti e le riflessioni emerse da recenti sperimentazioni condotte in aula. Le metodologie di insegnamento hanno visto avviare, in questi ultimi decenni, esperienze di didattica partecipata che superano la prassi dell'insegnamento frontale, sperimentando soluzioni che pongono al centro le e gli studenti, stimolando la loro interazione in aula per favorire l'apprendimento. Accogliere i cambiamenti in atto implica la necessità di aggiornare anche le metodologie proprie della storia dell'architettura con l'obiettivo di rendere le lezioni maggiormente partecipate e coinvolgenti, più a misura dei bisogni delle e degli studenti. Se da un lato i laboratori e atelier mono o multidisciplinari facilitano l'interazione e l'integrazione del gruppo classe, dall'altro gli insegnamenti teorici sono tradizionalmente erogati con lezioni ex-cathedra. Le esperienze concrete di didattica innovativa realizzate negli insegnamenti di Storia dell'Architettura Moderna nel Corso di studi triennale e dell'atelier Urban and Natural Heritage nell'ambito di una Magistrale internazionale, illustrano il metodo attuato nello svolgimento delle attività e forniscono dati per prime riflessioni.

Keywords

Buone pratiche di innovazione didattica; Partecipazione attiva; Storia dell'architettura; Metodologie di insegnamento; Strumenti innovativi.

1. Un cambio di paradigma: innovazione didattica e partecipazione attiva¹

Il miglioramento qualitativo dell'offerta formativa, dispensata nei diversi percorsi di istruzione universitaria, al fine di promuovere l'apprendimento significativo e l'inserimento delle giovani generazioni nel mercato del lavoro, si iscrive tra le sfide delineate nella Dichiarazione di Bologna (1999) e nelle politiche europee, le quali destinano risorse di crescente rilevanza alla progettazione pedagogico-didattica in tali ambiti. Nel contesto internazionale, la crescita esponenziale di documenti, direttive e studi pubblicati dall'OECD testimonia la pressante necessità di innovare i sistemi formativi universitari. Fare propri i cambiamenti in atto implica per i docenti la necessità di aggiornare le metodologie didattiche, anche nella disciplina della storia dell'architettura, nell'ottica di promuovere lezioni più partecipate e coinvolgenti, maggiormente rispondenti ai bisogni formativi delle e degli studenti. Emerge, dunque, come istanza prioritaria, la valutazione sistematica della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, inestricabilmente connessa alle caratteristiche metodologico-didattiche implementate nei differenti contesti formativi.

L'adozione di metodologie didattiche interattive e incentrate sul discente (*Learner-Centred*) si configura come una strategia di comprovata efficacia, come evidenziato anche nelle linee guida del documento *Fostering Quality Teaching in Higher Education* (OECD, 2012, 2022) che definiscono l'insegnamento universitario "di qualità" come quello finalizzato al conseguimento di risultati di apprendimento efficaci e significativi. Tale approccio, se corroborato da pratiche in grado di stimolare la motivazione intrinseca delle e degli studenti, può favorire un apprendimento significativo in chiave trasformativa (Biggs, Tagg, 2011; Brown, 2015), rispondendo al contempo alle esigenze connesse alla domanda oggettiva di formazione. Numerosi sono i fattori che determinano l'efficacia dell'azione didattica: la progettazione di un curriculum che rispecchi le finalità del corso, la pluralità dei contesti di apprendimento e una adeguata valutazione degli apprendimenti, per

¹ La ricerca e l'impostazione metodologica del saggio sono comuni alle due autrici. I paragrafi 1 e 2.1 sono a cura di Silvia Beltramo; i paragrafi 2.2 e 3 sono a cura di Cristina Cuneo.

citarne solo alcuni.

L'università non può più limitarsi a un modello trasmissivo di conoscenze, ma deve piuttosto ridefinire il processo di insegnamento-apprendimento tenendo conto di approcci innovativi. Questi includono modalità di relazione basate su comunicazione e lavoro cooperativo, riprogettazione dei curricula con attenzione ai carichi didattici, utilizzo ragionato delle tecnologie e modelli valutativi centrati sullo studente, monitoraggio dell'efficacia dell'insegnamento e valutazione degli esiti formativi (Gola, Luciano, 1999; García, Roblin, 2008; Gherardi, 2013; Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Grion, Serbati, 2017).

A fronte della crescente divaricazione tra i metodi di insegnamento tradizionali e le modalità di apprendimento delle nuove generazioni, si prospettano percorsi didattici innovativi, volti a valorizzare le istanze espressive emergenti e a promuovere lo sviluppo di competenze aggiornate (Arends, 2004; Campbell, Norton, 2007). Tuttavia, un interrogativo centrale nel dibattito odierno concerne l'effettiva capacità di queste forme e di questi processi, espressione di una cultura partecipativa, di stimolare in chi frequenta studi universitari uno sviluppo critico, autonomo e profondo (Bergmann, Sams, 2016; Tobin, Honeycutt, 2017; Talbert, 2017).

Si assiste alla sperimentazione di strumenti, tecnologie e attività innovative, finalizzati a innescare meccanismi emotivi e partecipativi nei percorsi formativi; allo stesso tempo, emerge l'esigenza di definire nuovi parametri e modelli di analisi dei risultati: sistemi di valutazione capaci di valorizzare le competenze emergenti, in un'ottica di integrazione e non di contrapposizione con i curricula tradizionali (Xodo, 2000; Galliani, 2011; Felisatti, Serbati, 2017).

Negli ultimi decenni, le metodologie didattiche stanno registrando un'adozione crescente di approcci quali la didattica capovolta, la valutazione tra pari e altre pratiche di didattica attiva, superando così il modello trasmissivo della lezione frontale. Tali soluzioni, ponendo al centro le studentesse e gli studenti, ne stimolano l'interazione in aula per favorire un apprendimento significativo.

A seguito dell'esperienza didattica maturata negli anni e della più recente formazione acquisita con la partecipazione ai corsi organizzati dal *Teaching and Language Lab* del Politecnico di Torino (L2T e M2P) (Felisatti et al. 2021; 2022), è stato possibile avviare la costruzione di

percorsi di apprendimento sperimentali di cui presentiamo in questa occasione il metodo, i primi esiti e alcune delle riflessioni emerse.

2. La storia dell'architettura: questioni di metodo

Se osserviamo in modo più approfondito la metodologia specifica legata alla didattica della storia dell'architettura, notiamo come sia tradizionalmente legata a modalità di insegnamento ex cathedra e con scarsi collegamenti con esperienze dirette di osservazione, contatto e ascolto di una pluralità di voci e approcci sulle architetture studiate, ancorché spesso definita dagli stretti recinti di appartenenza a scuole o ambiti geografici limitati.

Possiamo allora riprendere le parole di Arnaldo Bruschi, storico dell'architettura di indiscusso prestigio, che in uno dei suoi ultimi interventi, dopo una vita dedicata all'insegnamento e alla ricerca, trattando di questioni di metodo sosteneva come la didattica della storia dell'architettura dovesse “fornire, più che tante nozioni, le coordinate storiche di un quadro generale: soffermarsi non solo sui nodi di vertice qualitativo e di sintesi conclusiva ma anche specialmente sui momenti di cambiamento, di crisi, di trasformazione”.

Inoltre, con una lucida e sempre attuale critica e autocritica “Più che dare (e pretendere agli esami) una serie potenzialmente infinita e ‘arbitrariamente’ selezionata di dati, di soggettive interpretazioni critiche, magari ripetute con le nostre stesse parole (fornite, non di rado, come ‘unica verità’), dovremmo invece insegnare a osservare e riflettere” (Bruschi, 2009).

E se, in estrema sintesi, è vero che per imparare a ‘osservare e riflettere’ le necessità che l'insegnamento della storia dell'architettura porta con sé sono: i) quell'idea di storia che parte dalla comprensione del passato per capire il presente e ‘immaginare’ il futuro (Zevi, 1963); ii) comprendere l'architettura e la città attraverso la costruzione di una coscienza critica (Tamborrino, 2018); iii) comprendere i problemi dell'architetto/a in rapporto al suo fare (Irace, 1992); ci rendiamo allora conto che la sfida della didattica attuale, per tutto quanto affermato finora, è connessa in modo ineludibile a quelle azioni di promozione, di sviluppo e di monitoraggio della qualità professionale della docenza universitaria ai vari livelli. In questo senso e pur nei limiti di

sperimentazioni che hanno confini limitati ed evidenti ingenuità di metodo, abbiamo tentato l'applicazione di questi principi in due esperienze di altrettanti insegnamenti curricolari.

2.1 Apprendimento interattivo e attivo nell'atelier *Urban and Landscape Heritage*

Nell'ambito del corso di laurea magistrale in Pianificazione Urbanistica e Territoriale (LM48) del Politecnico di Torino, l'atelier *Planning for Heritage Studio*, nel modulo di insegnamento *Urban and Landscape Heritage* (4 CFU, Il semestre, a.a. 2023-24, docente Silvia Beltramo) sono state sperimentate pratiche di didattica partecipata volte a stimolare l'apprendimento interattivo, il lavoro di gruppo e la conoscenza reciproca in una classe interculturale con studenti provenienti prevalentemente da Cina, India, Pakistan, Turchia, Siria e nord Europa.

Il progetto didattico complessivo dell'atelier, incentrato su un tema di analisi e progetto a scala urbana condiviso tra i moduli di storia dell'architettura e di pianificazione territoriale, ha previsto un bilanciamento tra lezioni frontali, didattica partecipata e attività laboratoriali di progettazione di gruppo.

Nello specifico, il modulo relativo alla storia dell'architettura ha adottato i principi della didattica per progetti (PBL), ponendo la classe di fronte all'analisi di problemi reali e stimolandoli a individuare potenziali soluzioni. In questo orientamento, l'apprendimento, lungi dall'essere passivo, si lega all'identità e alla capacità propositiva dello studente (Wenger, 2006). L'esperienza didattica per l'insegnamento *Urban and Landscape Heritage*, ispirata al PBL, si è articolata in quattro fasi: individuazione dello scopo, pianificazione, realizzazione e valutazione dei risultati. Il ruolo di chi insegna, in questo contesto, è quello di guida, attraverso la formulazione di domande-stimolo e il monitoraggio attivo del lavoro di ricerca svolto dalle e dagli studenti (Lange, 2018; Laurillard, 2014; Weimer, 2002).

Nella metodologia didattica basata su progetti, lavorare su una proposta progettuale reale e autentica stimola il pensiero riflessivo e l'interesse di chi sia chiamato ad affrontare un problema contingente. Il quesito progettuale diviene stimolo al pensiero, fondendo l'organizzazione sistematica delle attività con l'intuizione e la creatività

(De Bartolomeis, 1989; Thomas, 1998). Queste pratiche riducono la distanza tra il "sapere sapiente" e quello insegnato, trasformando l'aula universitaria in un laboratorio di vita reale, in una "comunità di pratica" (Wenger, 2006), in un'officina di metodo euristico dove le e gli studenti divengono una comunità di apprendisti (Marzano et al., 2017; Galliani, Zaggia, Serbati, 2011).

In quest'ottica, il progetto didattico *Student-Centred*, ideato per l'insegnamento *Urban and Landscape Heritage*, è stato illustrato alla classe durante la prima lezione in aula, ponendo le basi per la definizione di un patto d'aula condiviso. Tale patto, in linea con le buone pratiche promosse dal seminario "Promuovere l'apprendimento incentrato sullo studente" (SCL) nelle istituzioni di istruzione superiore (Pisa, 10-11 dicembre 2015) e diffuse da CRUI e dal MIUR², si fonda sulla trasparenza e sulla condivisione degli obiettivi formativi. In particolare, esso prevede la definizione chiara e comprensibile delle competenze attese al termine del corso e delle singole attività previste, favorendo così la partecipazione attiva e consapevole delle e degli studenti al proprio percorso di apprendimento.

Per favorire l'apprendimento centrato sullo studente, spesso identificato come *Active Learning*, e finalizzato non solo all'acquisizione di conoscenze, ma anche allo sviluppo della creatività, delle capacità critiche e della propensione all'iniziativa, sono state implementate alcune esperienze di *Team-Based Learning* (TBL) e di *Group Learning* nell'ambito dell'insegnamento di storia dell'architettura. La proposta si è articolata in una *Flipped Classroom*, lezioni in modalità partecipata e una *Peer Evaluation*, quale strumento di analisi e valutazione conclusiva del percorso svolto durante il semestre (Maglioni, Biscaro, 2014; Cecchinato, Papa, 2016).

La scelta di tali metodologie è scaturita dalla necessità di creare un ambiente di dialogo e confronto tra docenti e discenti e tra le e gli studenti stessi. La collaborazione, nata da questa esperienza, ha costituito un primo momento di lavoro comune tra i gruppi. L'intento di creare un ambiente formativo innovativo, in grado di rendere più funzionale e produttivo il processo di insegnamento-apprendimento, e di

² Sul processo di Bologna e sui progetti correlati sono disponibili sul sito: <https://www.processodibologna.it/>, tra i quali anche il progetto Consolidating Higher Education Experience of Reform: norms, networks and good practice in Italy (CHEER).

utilizzare i nuovi media per la creazione e la condivisione di contenuti e per lo svolgimento delle attività didattiche, è stato alla base del programma realizzato.

Una delle problematiche riscontrate nelle classi internazionali con un'elevata eterogeneità è la difficoltà di interazione "tradizionale" tra gruppi di diversa provenienza geografica e culturale. L'adozione della *Flipped Classroom* e di esperienze di *TBL* ha mirato a stimolare la curiosità intellettuale della classe verso il caso di studio, facendo leva su motivazione, coinvolgimento e cooperazione, fattori in grado di produrre un riscontro positivo sul rendimento scolastico³ (Lotti, 2021).

Oggetto di lavoro, in linea con gli obiettivi formativi del corso di laurea e con l'insegnamento congiunto, è stata la raccomandazione UNESCO *Historic Urban Landscape* (HUL) del 2011⁴, che delinea le politiche di conservazione del patrimonio urbano in contesti di globalizzazione, con particolare attenzione all'impatto su identità e integrità delle città storiche e dei loro abitanti. L'impostazione del progetto didattico di *TBL Shared Perspectives: reflecting on the HUL Approach Together* si è basata sulla conoscenza della città storica e sull'apprendimento di un metodo di analisi applicabile a contesti diversificati, con una geografia che include aree soggette a rischi differenti. Il programma ha permesso agli studenti di acquisire conoscenze sulla normativa internazionale, apprendere le linee guida adottate in diversi contesti urbani e analizzare un caso di studio specifico, una città a loro scelta, sulla base di conoscenze pregresse e dirette.

Il progetto di *TBL* e le sue fasi sono stati illustrati alle e agli studenti in un incontro preliminare, durante il quale sono stati approfonditi il percorso comune, le modalità di svolgimento delle lezioni, il lavoro individuale e di gruppo. In tale occasione, è stato inoltre definito il tema di analisi e sono stati forniti gli strumenti multimediali per le ricerche e per la realizzazione del progetto. Sono stati altresì chiariti i vantaggi di questo approccio metodologico. La proposta di lavorare con una 'classe capovolta' è stata accolta con favore dalla classe, che ha dimostrato una

³ Una definizione di *Flipped Learning*, acquisita nel contesto internazionale, si ritrova nel sito dedicato: <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>; https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf.

⁴ Sulla raccomandazione HUL: <https://whc.unesco.org/en/hul/#tools>. Per il testo completo della raccomandazione, con glossario: <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-historic-urban-landscape-including-glossary-definitions>.

conoscenza di base del processo, già acquisita in precedenti esperienze.

A seguire, la fase operativa ha visto le e gli studenti impegnati nell'elaborazione di una ricerca individuale, confluita poi in un prodotto di sintesi di gruppo. Per la presentazione degli esiti, funzionali a dimostrare l'apprendimento raggiunto, ciascuna/o poteva scegliere gli strumenti più consoni alla ~~loro~~ narrazione, con un invito a sperimentare soluzioni digitali (brevi video, mappe, slideshow, storytelling, ecc.). L'intero percorso si è svolto in aula durante le ore di lezione, senza gravare ulteriormente sul carico didattico.

Il progetto didattico si è articolato nelle seguenti fasi:

- La prima fase, denominata *In-depth the HUL Approach*, è stata dedicata alla lettura critica e interpretativa individuale dei testi forniti, con la richiesta di integrare l'argomento attraverso ricerche online mirate e guidate. Sulla base di queste letture (UNESCO 2011; UNESCO 2013; UNESCO 2016), è stata richiesta l'elaborazione di un pensiero critico, seguendo alcune domande-guida relative al patrimonio culturale e alle politiche adottate per la conservazione delle città, con particolare attenzione agli strumenti definiti dalla Raccomandazione Unesco e dai successivi documenti di aggiornamento.

Gli esiti e i feedback raccolti dalle e dagli studenti in un confronto tra pari e con la docente, che ha rivolto l'attenzione a correggere e indirizzare in itinere l'intera classe, sono serviti per rivedere ed integrare la presentazione predisposta. Successivamente, il lavoro di gruppo ha previsto la condivisione e l'integrazione delle ricerche individuali all'interno di ciascun *team*, finalizzate alla realizzazione di una presentazione da discutere in plenaria.

- La seconda fase, *The HUL Approach in Venaria*, ha previsto un approfondimento specifico, applicando le conoscenze acquisite al tema di analisi dell'atelier: comprendere come le direttive della raccomandazione UNESCO fossero state applicate a un bene della *World Heritage List* (WHL). Alcuni gruppi hanno scelto, su suggerimento della docenza, di analizzare anche un secondo caso di loro conoscenza, adottando un approccio comparativo. Una serie di domande chiave ha guidato la classe nell'analisi e nella restituzione del lavoro, che è avvenuta attraverso una presentazione in aula e un dibattito conclusivo.

- La fase conclusiva, di carattere "ristrutturativo", è stata dedicata alla valutazione, articolata in una prima condotta dal gruppo docente relativa al merito e alla congruità e in un'esperienza di *Peer Review*, attraverso un apposito test di analisi e giudizio del lavoro svolto dai singoli gruppi. Al termine di questo processo, il corpo docente ha riepilogato i nodi concettuali emersi, guidando la classe in una rielaborazione significativa dell'apprendimento. Infine, un questionario appositamente costruito ha raccolto le valutazioni studentesche in merito all'esperienza, evidenziandone positività e criticità.

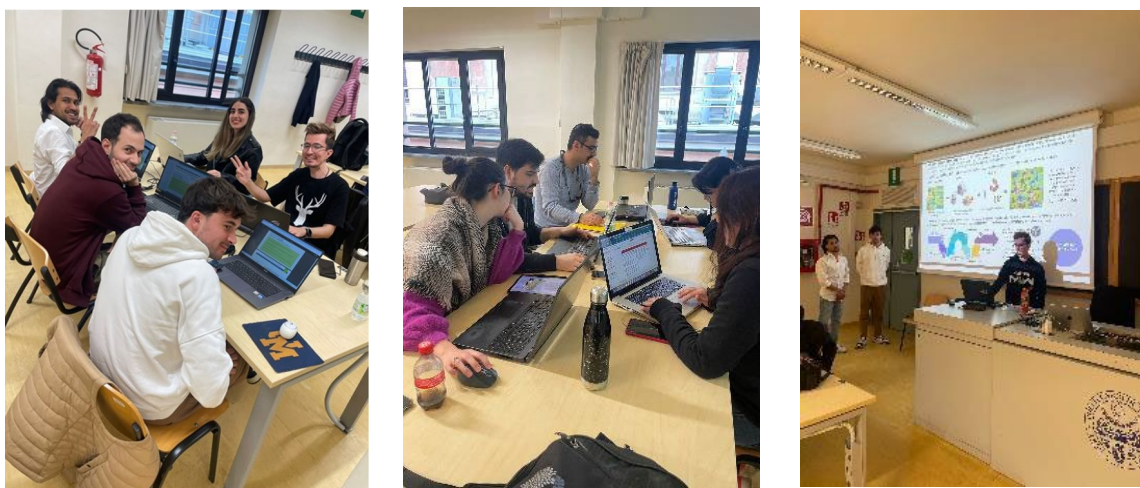


Figure 1-3 - Attività didattica in aula del progetto *Shared Perspectives: reflecting on the HUL Approach Together*

2.2 L'insegnamento di Storia dell'architettura moderna e il progetto SAM4Me: il coraggio di cambiare

Una delle sperimentazioni avviate è stata l'implementazione delle metodologie quali la *flipped classroom* e la 'valutazione tra pari' in un insegnamento di Storia dell'architettura moderna al secondo anno della Laurea Triennale in Architettura del Politecnico di Torino. Trattandosi di un insegnamento di 6CFU, di tipo teorico che si articola essenzialmente in lezioni frontali e, più raramente, in visite e sopralluoghi, sconta la difficoltà di sviluppare un dialogo e di sollecitare interventi diretti delle e degli studenti (elemento che differenzia questo insegnamento dagli *atelier* e dai laboratori di tipo progettuale del medesimo corso di studi).

L'obiettivo di promuovere un apprendimento attivo, critico e maggiormente efficace tra le e gli studenti, stimolandole/i a confrontarsi direttamente con i contenuti e con i propri pari in un ambiente di reciproco ascolto e scambio, ha indotto la sperimentazione con le metodologie su menzionate. Queste strategie hanno permesso di riservare un maggiore tempo in aula per discussioni approfondite, favorendo lo sviluppo di competenze storico-critiche adeguate al percorso formativo e instaurando una modalità di dialogo accademico alla quale la componente studentesca si può e si deve abituare. La valutazione tra pari ha ulteriormente incentivato la responsabilità e la collaborazione del gruppo classe, migliorando le capacità comunicative e argomentative, favorendo chi ha minori capacità di parlare in pubblico e affinando, per tutti, il metodo di studio.

Denominato **SAM4Me** = Storia dell'Architettura Moderna per Me (docente Cristina Cuneo), il progetto è nato in stretta connessione con analoghe esperienze sviluppate sia nell'ambito del Politecnico di Torino sia in altri Atenei italiani (Corbo, et al. 2019; De Toni, Michelini, 2019); come già sottolineato, il punto di partenza è stato il percorso di formazione di docenti *Learning to Teach* (Felisatti et al. 2021; Felisatti et al. 2022) che ha permesso una riflessione sul proprio insegnamento, su strumenti, metodi e competenze necessarie per una didattica innovativa efficace, con apertura a processi di apprendimento e insegnamento attraverso la rete, l'e-learning e l'e-teaching nelle varie forme possibili con tecnologie a supporto della didattica e della didattica blended, *flipped classroom*, utilizzo di piattaforme didattiche ecc. A fronte della necessità di innovare la formazione promuovendo un ruolo di interlocutore per la e lo studente attraverso attività da cui siano coinvolti, SAM4Me è stato avviato a valle di un efficace confronto con due colleghi *mentor* attivi nel *Mentoring Polito Project* del Tllab (Teaching and Language Lab) (Felisatti, Rivetta, Bonelli, 2022)

Testato in versione beta nel mese di gennaio 2021, il progetto è stato proposto alla componente studentesca per la prima volta nell'anno accademico 2021-2022, mirando, tra gli altri obiettivi, a contrastare: i) il calo della frequenza verso la fine delle lezioni; ii) la bassa frequenza di tentativi e relativi tassi di superamento nella prima sessione d'esame; iii) la difficoltà ad affrontare testi specialistici di storiografia architettonica; iiiii) il divario comunicativo legato ai bisogni e alle caratteristiche di

studenti nativi/e digitali (Simone 2000). A tal fine, per favorire lo sviluppo di competenze trasversali di comunicazione, di creatività e di relazione sono state utilizzate tecnologie al servizio della didattica in aula, strumenti e metodi (digitali e non) per rendere maggiormente interattiva la lezione come video, lezioni interattive, videoclip, immagini immersive, forum di discussione e *instant quiz*.

SAM4Me – Storia dell'architettura moderna

Obiettivi generali: **OG1** favorire l'apprendimento; **OG2** sviluppare il dialogo; **OG3** stimolare riflessioni delle e degli studenti.

Obiettivi specifici: **OS1** saper 'guardare e osservare' l'architettura; **OS2** saper individuare temi rilevanti ed estendere le analisi a casi nuovi; **OS3** saper organizzare un approfondimento tematico.

Fasi del progetto (l'insegnamento si articola su quattordici settimane)

prima attività (quarta settimana del periodo didattico) – *flipped classroom* su un'architettura analizzata a partire da saggi scelti (**OS1**)

seconda attività (settima settimana periodo didattico) – letture e discussioni collettive su temi trasversali (la committenza, il cantiere, le professioni...) (**OS2**)

terza attività (quattordicesima settimana periodo didattico) – valutazione tra pari in preparazione all'esame (**OS3**)

Figura 4- Obiettivi generali e obiettivi specifici del progetto SAM4Me

Per alcuni argomenti specifici che ne permettevano l'applicazione, è stata adottata la modalità della *flipped classroom*. Alle e agli studenti sono stati assegnati testi specifici della letteratura architettonica relativi a determinati argomenti del programma, comparabili con la bibliografia obbligatoria dell'insegnamento. Questi saggi dovevano essere letti e analizzati autonomamente prima della lezione in aula. La consegna - accompagnata da una precisa e chiara spiegazione discussa in aula - metteva in evidenza, attraverso parole chiave, i temi dai quali si poteva avviare la riflessione evidenziando quei passaggi su cui porsi le prime domande; inoltre veniva specificato il tempo medio stimato per la preparazione (mai superiore all'ora e 30 minuti, per un equilibrio rispetto al valore in crediti e per non demoralizzare o disincentivare il lavoro autonomo). Questo approccio ha permesso di riservare il tempo in classe a una discussione collettiva e approfondita dei temi trattati per un apprendimento che si è rivelato, a giudizio di chi ha partecipato, efficace anche rispetto a una lezione frontale di tipo tradizionale. Durante le

lezioni, le e gli studenti hanno avuto l'opportunità di porre domande, condividere le loro riflessioni e confrontarsi con colleghi, colleghe e con la docente. Questo metodo non solo ha favorito un'elaborazione più consapevole dei contenuti, con la costruzione di una propria narrazione e ha anche sviluppato competenze di analisi critica e dialogo collaborativo in ambito scientifico.

I risultati di questa sperimentazione sono stati particolarmente positivi. Le e gli studenti hanno dimostrato un significativo miglioramento nella capacità di sintetizzare e analizzare i contenuti, mostrando una maggiore dimestichezza e slancio nel proporre domande e argomentazioni durante le discussioni, ma anche nelle successive lezioni in modalità tradizionale. Questo approccio ha evidenziato come l'autonomia nello studio preliminare possa incentivare la motivazione e l'impegno individuale, rendendo le lezioni più produttive se partecipate.

In un altro tipo di attività, è stata introdotta la 'valutazione tra pari' come strumento di apprendimento, riflessione e preparazione alla prova d'esame. La classe è stata suddivisa in piccoli gruppi, ciascuno dei quali ha ricevuto dei testi in lettura e/o dei video su tematiche specifiche, diversificate ma complementari, del programma che, in quanto comune ai tre insegnamenti paralleli della coorte dell'anno accademico di riferimento, non può essere disatteso. Le e gli studenti sono stati chiamati a discutere il contenuto di letture e approfondimenti all'interno del proprio gruppo, confrontando opinioni, argomentazioni e interpretazioni, condividendo immagini delle architetture studiate (a volte conosciute direttamente) e ulteriori personali affondi. Successivamente, ogni gruppo ha condiviso i propri risultati con il resto della classe, ricevendo feedback e valutazioni da parte di compagni e compagne, ulteriori spunti da parte della docente, in un dialogo ricco, vivace e piacevole.

Questo processo ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali, come la capacità di ascolto, la sintesi critica e la valutazione costruttiva. Inoltre, la responsabilità di valutare i colleghi e le colleghe ha incoraggiato un approccio più serio e consapevole allo studio, creando un clima di collaborazione e rispetto reciproco. Un altro risultato importante è stato l'incremento della capacità di autovalutazione: nel momento in cui si trovavano a giudicare il lavoro di altri, i singoli diventavano più consapevoli delle proprie lacune, dei propri punti di forza e delle

debolezze.

Questa metodologia si è rivelata particolarmente efficace anche come preparazione all'esame. Le e gli studenti hanno potuto confrontarsi con i contenuti del corso in maniera attiva e partecipativa, approfondendo la comprensione dei temi trattati e affinando le proprie abilità per le esposizioni orali attraverso presentazioni con testo e immagini. La valutazione tra pari ha infatti simulato alcune dinamiche tipiche dell'esame, come la capacità di argomentare in modo coerente e strutturato e di rispondere a domande complesse, sostenendo lo studente nella fase finale della preparazione. Una modalità che ha contribuito a ridurre l'ansia da *performance* e a migliorare le competenze comunicative, importanti sia per il percorso accademico sia per il futuro professionale.

L'esame è stato quindi strutturato in modo da rappresentare un momento di didattica innovativa e partecipata con una spiccata e inconsueta interazione tra pari. Ogni studente e studentessa, singolarmente, ha presentato il proprio approfondimento su un tema specifico, esponendolo e argomentandolo di fronte alle e agli altri iscritti all'appello d'esame. Successivamente, tutti hanno avuto l'opportunità di commentare il lavoro presentato, condividendo riflessioni personali e ponendo domande critiche. Questo approccio ha trasformato l'esame in un'ulteriore occasione di apprendimento collettivo, favorendo un confronto diretto e costruttivo, totalmente rispettoso delle differenze, stimolando l'approfondimento dei temi trattati.

Questo tipo di organizzazione dell'esame ha permesso alla docente di valutare non solo la preparazione individuale, ma anche la capacità di comunicare in modo efficace e nel rispetto dei tempi, di rispondere in maniera pertinente alle domande e di partecipare attivamente a un dialogo accademico. Inoltre, l'interazione tra pari durante l'esame ha contribuito a creare un'atmosfera di collaborazione e vicendevole supporto, riducendo l'ansia e rafforzando il senso di appartenenza alla comunità di apprendimento.

Se il tempo impiegato è stato pressappoco pari al tempo medio di un esame orale tradizionale, le energie profuse (da parte di tutti) sono state decisamente maggiori. Tuttavia, i risultati sembrano aver ripagato il maggiore sforzo.

Elemento cruciale, emerso durante l'implementazione del progetto e

legato anche a questo ultimo aspetto, riguarda l'importanza degli spazi in cui si svolgono le attività di didattica innovativa. Le aule tradizionali progettate per un modello di insegnamento frontale, non sono funzionali alle attività che richiedono interazione, collaborazione e flessibilità: la disposizione statica dei banchi e la mancanza di strumenti adeguati limitano la possibilità di creare un ambiente stimolante e partecipativo. Per supportare metodologie che prevedono usi diversi e interazioni tra piccoli gruppi, sarebbe opportuno, anche se non vincolante, poter disporre di uno spazio flessibile, dotato di tecnologie digitali avanzate, con postazioni modulari che facilitino il lavoro di gruppo, le aggregazioni e le loro modifiche, la creatività...

La terza edizione del progetto SAM4Me, nell'anno accademico 2023-2024 per un complesso di circostanze favorevoli (un combinato disposto *lato sensu*), ha avuto la possibilità di sfruttare l'aula attrezzata per la didattica innovativa del Politecnico di Torino, un ambiente moderno, flessibile e confortevole che favorisce la partecipazione attiva della classe di studenti, rendendo l'esperienza di apprendimento più dinamica e coinvolgente, migliorando la qualità della didattica.



Figure 5 e 6: due momenti del progetto SAM4Me

3. Risultati e riflessioni conclusive

Il progetto didattico *Shared Perspectives: Reflecting on the HUL Approach Together* ha rappresentato una sperimentazione concreta di dinamiche partecipative e collaborative in un contesto formativo di acquisizione di conoscenze, tipicamente quello di un corso universitario di storia dell'architettura tradizionalmente caratterizzato da metodi didattici consolidati. L'obiettivo è stato quello di rendere le narrazioni delle e degli studenti, libere/i di scegliere gli strumenti a loro più congeniali, parte centrale del processo conoscitivo, analitico e critico, e non un semplice corredo accessorio alle nozioni da apprendere, ma elemento fondante del processo cognitivo e relazionale di apprendimento.

Dal punto di vista della docente, l'attività ha portato a un miglioramento tangibile della partecipazione in aula. I gruppi di lavoro hanno interagito tra loro, costruendo relazioni e scambi anche con il resto della classe. L'esperienza del lavoro di gruppo ha favorito una maggiore conoscenza e comprensione del tema, rispetto a precedenti attività svolte individualmente. Inoltre, le e gli studenti si sono misurate/i con la gestione del tempo, l'organizzazione delle fasi di lavoro e le presentazioni in aula, sviluppando anche una certa dose di creatività, come emerso dai lavori presentati.

Il questionario somministrato e il dibattito in aula hanno confermato l'utilità del percorso per l'organizzazione del tempo di studio, del lavoro comune e della restituzione, nonché per la calibrazione del lavoro all'interno del gruppo, trattandosi della prima esperienza di progetto condiviso per molti. Il confronto e la discussione tra pari hanno incentivato e attivato il pensiero critico, in funzione di un obiettivo comune. Al termine del semestre, con la conclusione del progetto di atelier, si è osservato un progressivo miglioramento nella gestione e organizzazione del progetto, nella capacità di sintesi dei concetti principali e nell'abilità di parlare in pubblico, almeno per una parte della classe.

Per quantificare l'impatto di queste attività di *Active Learning* rispetto all'intero insegnamento, si ritiene indispensabile proseguire con la sperimentazione. La raccolta di esperienze su più anni accademici

permetterà di acquisire una maggiore consapevolezza sul metodo, che sarà progressivamente aggiornato sulla base dei nuovi strumenti e delle conoscenze in termini di pedagogia didattica acquisite nell'ambito della formazione della docenza.

La lettura dei dati rilevati sui tre cicli già ultimati del progetto *SAM4Me* dimostra una maggiore efficacia misurabile attraverso il dato rilevato dai questionari pre e post-esame circa il grado di soddisfazione; un aumento percentuale di chi ha superato positivamente l'esame nella prima sessione utile se posto in confronto con gli anni accademici precedenti (+34%), elemento che ha portato a una conseguente azione di recupero di studenti in debito d'esame; una più efficace interazione tra pari; un incremento significativo della partecipazione attiva della componente studentesca evidenziato dai commenti liberi e anonimi post-progetto e, in definitiva, il progetto la *Storia dell'architettura per me* ha portato a quel miglioramento delle capacità analitiche auspicato da studi di settore e dimostrabile attraverso l'esposizione e la pubblicizzazione dei risultati (Felisatti, Serbati 2017; Michellini 2018; Felisatti, Clerici 2020).

L'utilizzo di metodologie non consuete e di carattere esperienziale per un insegnamento teorico ha prodotto risultati significativi e diversificati. Per quanto riguarda la *Flipped Classroom*, le e gli studenti hanno appreso a interagire in modo più approfondito con i testi, sviluppando un linguaggio appropriato, una comprensione critica e un approccio più riflessivo ai temi trattati. La discussione in aula è diventata un momento di confronto vivace e costruttivo, dove le idee venivano elaborate collettivamente e arricchite dai diversi punti di vista.

La 'valutazione tra pari' ha, invece, enfatizzato l'importanza del dialogo e dell'ascolto reciproco. Le e gli studenti hanno acquisito fiducia nelle loro capacità comunicative e argomentative, sviluppando al contempo un forte senso di responsabilità nei confronti del lavoro degli altri colleghi e delle altre colleghe. Ne è derivata una maggiore coesione all'interno della classe e un clima di apprendimento più inclusivo e collaborativo. Inoltre, il lavoro in piccoli gruppi ha permesso di consolidare la conoscenza dei temi trattati, migliorando la preparazione complessiva in vista dell'esame finale.

L'esame partecipato ha rappresentato un ulteriore punto di forza del percorso, dimostrando come anche la valutazione possa essere un'occasione di apprendimento attivo e significativo. Le e gli studenti

hanno apprezzato il formato innovativo e hanno riportato una maggiore fiducia nelle proprie capacità di argomentazione e di confronto critico.

In conclusione, le esperienze descritte confermano l'efficacia degli approcci didattici innovativi nella formazione universitaria, soprattutto in discipline come la storia dell'architettura, dove il dialogo e l'interpretazione critica dei contenuti sono elementi imprescindibili per un apprendimento significativo. L'adozione di una prospettiva sistemica e strategica, che includa la sperimentazione di modelli di interazione innovativi, l'utilizzo di forme partecipative e di tecnologie digitali, rappresenta un campo di innovazione su cui investire. Questo non solo al fine di migliorare la qualità dell'istruzione, ma anche per stimolare la produzione di nuove conoscenze e generare un impatto positivo sulla società, preparando le nuove generazioni a essere protagoniste attive dei rapidi cambiamenti culturali che le attendono (Ellis, R. A., 2022; Prencipe, 2024).

Riferimenti bibliografici

Arends I. Richard. 2004. *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill Education.

Bergmann, Jonathan, Aaron Sams. 2016. *Flip your classroom. La didattica capovolta*. Firenze: Giunti Scuola.

Biggs, John, Catherine Tagg. 2011. *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead (UK): McGraw-Hill Education.

Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: Global perspectives*. London: Palgrave-Macmillan.

Bruschi, Arnaldo. 2009. *Introduzione alla storia dell'architettura. Considerazioni sul metodo e sulla storia degli studi*. Milano: Mondadori.

Campbell, Anne, Lin Norton, a cura di. 2007. *Learning, Teaching and Assessing in Higher Education: Developing Reflective Practice*. Exeter: Learning Matters Ltd.

Cecchinato, Graziano, Papa, Romina. 2016. *Flipped classroom. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Torino: UTET Università.

Corbo, Filomena, Michelini, Marisa, Uricchio, Antonio Felice, a cura di. 2019. *Innovazione Didattica Universitaria e strategie degli Atenei italiani*. Bari: Università degli Studi di Bari Aldo Moro

De Bartolomeis, Francesco. 1989. *Lavorare per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.

Dirk Lange, a cura di. 2018. *Manuale metodologico Il project-based learning in contesti di apprendimento non formali*. Vienna: University of Vienna-Centre for Teacher Education.

Ellis, Robert. 2022. Strategic directions in the what and how of learning and teaching innovation a fifty-year synopsis. *Higher Education*, 84, 1267-1281.

Felisatti, Ettore, Anna Serbati, a cura di. 2017 (2019). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

Felisatti, Ettore, Bonelli, Roberta, Rossignolo, Cristiana, Maria Serena Rivetta. 2022. Mentoring as a Supporting Strategy for Faculty Development: A Training and Research Experience. *Formazione e Insegnamento*, XX, 3. 392-412.

Felisatti, Ettore, Serbati, Anna, Beltramo, Silvia, Mazali, Tatiana, Cristiana Rossignolo. 2021. *TLLAB al Politecnico di Torino: un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici*. Lotti, Antonella Crea, Gloria, Garbarino, Sara, Picasso Federica, Erika Scellato, a cura di. *Faculty Development per l'innovazione della didattica universitaria*. Genova: GUP Genova University Press. 53-64.

Felisatti, Ettore, Scialdone, Onofrio, Cannarozzo, Marcella, Pennisi, Silvia. 2019. Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 178-193.

Felisatti, Ettore, Clerici, Renata, a cura di. 2020. *Bisogni, credenze e*



pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, Ettore, Rivetta, Maria Serena, Bonelli, Roberta. 2022. *Formacion de mentores: el proyecto "Mentoring Polito Project" dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y practicas formativas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(3), 191-205.*

Galliani Luciano, a cura di. 2011. *Il docente universitario: una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei.* Lecce: Pensa Multimedia.

Galliani, Luciano, Zaggia, Cristina, Anna Serbati. 2011. *Apprendere e valutare competenze. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali.* Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

García, Margalef Leonor, Natalie Pareja Roblin. 2008. *Innovation, Research and Professional Development in Higher Education: Learning from Our Own Experience. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 24, 1, 104-116.*

Gherardi, Vanna. 2013. *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative.* Milano: Aracne Editrice.

Gola Muzio M., Adriana Luciano. 1999. *Insegnare all'università: formazione dei docenti e qualità della didattica.* Torino: UTET.

Grion, Valentina, Anna Serbati. 2017. *Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'Università,* Lecce: Pensa Multimedia.

Irace, Fulvio. 1992. *Storie e storiografia dell'architettura contemporanea,* Milano: Jaca Book

Laurillard, Diana. 2014. *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie.* Milano: Franco Angeli.

Lotti, Antonella. 2021. *Team Based Learning.* Verona: QuiEdit.



Maglioni, Maurizio, Fabio Biscaro. 2014. *La classe capovolta. Innovare la didattica con la flipped classroom*. Trento: Erickson.

Marzano, Antonio, Vegliante, Rosa, Miranda, Sergio, Maria Anna Formisano. 2017. *La didattica per progetti nell'insegnamento di Metodologie e tecniche della ricerca educativa*. Italian Journal of Educational Research, anno X, numero 19.

Michelini, Marisa. 2018. *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*. Udine: Forum.

Nicol, David, Thomson, Avril, Caroline Breslin. 2014. *Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective*. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39, 102-122. DOI: 10.1080/02602938.2013.795518.

OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*.

<https://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

OECD (2022). *Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning. Considerations for academics and their professional learning*.

[https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2022\)18/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2022)18/en/pdf)

Prencipe, Antonio. 2024. *Università generative. Interdisciplinarietà, internazionalizzazione, innovazione*. Bologna: Il Mulino.

Simone, Raffaele. 2000. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari: Laterza.

Talbert, Robert. 2017. *Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Tamborrino, Rosa. 2018. Fare storia per la città. Dalla città storica alla struttura storica della città. Studi in onore di Vera Comoli (1935-2006). *Atti e Rassegna Tecnica della Società degli Ingegneri e degli Architetti in Torino*. Anno 151 - LXXII - N. 1 - Giugno 2018, Torino: A&RT. 19-25.

Thomas, John. W. 1998. *Project-based learning: Overview*. Novato,



CA: Buck Institute for Education.

Tobin, T. J., & Honeycutt, B. 2017. *Improve the flipped classroom with universal design for learning*. Phu Vu, Scott Fredrickson, Carl S. Moore, a cura di. *Handbook of Research on Innovative Pedagogies and Technologies for Online Learning in Higher Education*. Pennsylvania: IGI Global Scientific Publishing. 449-471. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1851-8.ch019>

UNESCO, *Recommendation on the Historic Urban Landscape*, 2011. <https://whc.unesco.org/document/160163>

UNESCO, *New life for historic cities. The Historic Urban Landscape explained*, 2013. <https://whc.unesco.org/en/activities/727/>

UNESCO, *The HUL Guidebook*, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259684>

Weimer, Maryellen. 2002. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Wenger, Etienne. 2006 (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaele Cortina.

Xodo, Carla, a cura di. 2000. *L'università che cambia*. Atti della II Biennale sulla didattica universitaria: Padova 28-29-30 ottobre 1998. Padova: Cleup.

Zevi, Bruno. 1965. History as a Method of Teaching Architecture, Whiffen, Marcus, a cura di. *The History, Theory and Criticism of Architecture*, Papers from the 1964 AIA-ACSA Teacher Seminar. Cambridge Massachussets: The MIT Press, 11-21.