

Signature Pedagogies and University Education: Towards Conscious Teaching

Signature Pedagogies e formazione universitaria: verso una didattica consapevole

Helga Ballardini

University of Trento, Trento (Italy)

Anna Serbati

University of Trento, Trento (Italy)

Anna Santucci Leoni

University College Cork, Cork (Ireland) and University of Virginia, Charlottesville (USA)



Double blind peer review

Citation: Ballardini, H., Serbati, A., & Santucci Leoni, A. (2025). Signature Pedagogies and University Education: Towards Conscious Teaching. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 9-18.
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p9>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEdR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 19, 2025

Accepted: October 24, 2025

Published: December 20, 2025

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-1S2025-p9>

Abstract

The concept of *Signature Pedagogies* raises several questions of meaning: first and foremost, on a linguistic level (for example, how to effectively translate the expression into Italian), but even more so on a heuristic and pedagogical level. This concept might have profound significance in educational research, particularly in teacher training—both for in-service and for new teachers, thus for students' learning processes in university contexts.

This paper arises from these reflections and aims to explore, through international literature and Italian research, possible ways of transducing or transferring this concept. The goal is to outline some theoretical avenues and practical proposals for university teacher training, particularly considering them in the broader context of Faculty Development and professional training.

From this perspective, *Signature Pedagogies* are read as keys to building teaching awareness and professional posture based on thought, practice and the integrity of educational action (Shulman, 2005) with a view to improving both teaching practices and the quality of the system.

Keywords: *Signature Pedagogies; Teacher Training; Higher Education; Communities of Practice.*

Riassunto

Il concetto di *Signature Pedagogies* solleva una pluralità di interrogativi di senso: in primo luogo sul piano linguistico (su come, ad esempio, tradurre efficacemente l'espressione in italiano), ma ancor più sul piano euristico e pedagogico. Ci si può domandare quale significato profondo questo concetto possa assumere nella ricerca educativa, in particolare nella formazione dei docenti – sia in servizio che neoassunti – e nei processi di apprendimento degli studenti nei contesti universitari.

Il contributo nasce da tali riflessioni e si propone di esplorare, attraverso la letteratura internazionale e la ricerca italiana, possibili modi di *trans-ducere* o trasferire questo concetto, con l'obiettivo di delineare alcune piste teoriche e proposte operative per la formazione dei docenti universitari, in particolare considerandole nel contesto più ampio del Faculty Development, ovvero di sviluppo professionale.

In questa prospettiva, le *Signature Pedagogies* vengono lette come chiavi per costruire una consapevolezza didattica e una postura professionale fondate sul pensiero, la pratica e l'integrità dell'agire educativo (Shulman, 2005) in un'ottica di miglioramento dell'insegnamento/apprendimento e la qualità di sistema.

Parole chiave: *Signature Pedagogies; Formazione Docenti; Istruzione Universitaria; Comunità di Pratica.*

Credit author statement

Sebbene l'articolo sia frutto di un lavoro condiviso degli autori, l'elaborazione dei paragrafi è così attribuita:

Helga Ballardini: bozza originale, concettualizzazione, stesura dell'articolo, revisione

Anna Serbati: revisione ed editing, supervisione, concettualizzazione

Anna Santucci: revisione ed editing, supervisione, concettualizzazione

1. Introduzione

Una delle sfide che la ricerca in campo educativo si pone è quella di colmare il divario tra teoria pedagogica e pratiche didattiche, poiché le condizioni dell'insegnamento/apprendimento, lo sviluppo tecnologico e le opportunità offerte nel campo del sapere (*knowledge*) e nelle loro applicazioni (*professions*) sono in continua trasformazione: per questo motivo gli approcci pedagogici devono adattarsi alla molteplicità del mutamento per fornire risposte ai sempre nuovi panorami educativi e sociali (McLain, 2022). Quindi il cambiamento offre anche numerose opportunità sia per la formazione in generale che per l'apprendimento disciplinare orientato alla professione; per questo una riflessione sulle *didattiche disciplinari* e sulle *Signature Pedagogies*, in particolare, offre l'occasione per ripensare la formazione dei docenti e la qualità degli apprendimenti universitari. Le *Signature Pedagogies*, così come definite da Shulman (1986; 2005), mettono al centro la relazione profonda tra sapere disciplinare, prassi professionale e sviluppo dell'identità docente, delineando modelli formativi in cui «pensare, agire e operare con integrità», diventando fondamento della pratica educativa in particolare per i percorsi di formazione universitaria.

Il presente contributo si propone di esplorare in chiave teorico-argomentativa ed euristica il concetto di *Signature Pedagogies*, interrogandone la traducibilità nella tradizione pedagogica italiana e la sua pertinenza per la formazione iniziale o permanente dei docenti universitari e un approccio innovativo per il Faculty Development. L'obiettivo è duplice: da un lato, evidenziare come la consapevolezza didattica connessa alle *Signature Pedagogies* possa rafforzare l'efficacia delle didattiche disciplinari nel contesto accademico; dall'altro, delineare prospettive per un uso consapevole e integrato di tali modelli nei percorsi di apprendimento degli studenti, evidenziando in questo modo la dimensione di reciprocità nella formazione (docente/studenti) che le *Signature Pedagogies* offrono.

Viene proposta in questo contributo una riflessione sull'intersezione tra contenuto disciplinare, postura professionale e dispositivi didattici orientati alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento per lo sviluppo delle competenze (disciplinari) nei percorsi di istruzione universitaria e per il miglioramento della qualità del sistema.

2. *Signature Pedagogies* in letteratura: pedagogie distintive che fanno la differenza?

Shulman definisce *Signature Pedagogies* (2005) le «forme caratteristiche di insegnamento e apprendimento» che rivelano molto sulle «personalità, le inclinazioni e le culture di un campo» (p. 52). Shulman giunge all'elaborazione di questo concetto attraverso la distinzione di due aree del sapere nel campo dell'insegnamento: individua una “conoscenza del contenuto” (*Content Knowledge*), che si differenzia dalla “conoscenza pedagogica” (*Pedagogical knowledge*) e nella loro intersezione definisce una specifica forma di conoscenza che chiama “conoscenza dei contenuti pedagogici” (*Pedagogical Content Knowledge - PCK*). Questa zona di intersezione apre una nuova dimensione, in cui Shulman colloca lo spazio per lo sviluppo della professione docente e da cui origina il quadro teorico delle *Signature Pedagogies* (Shulman, 1986; 2005), nello specifico delle *Signature Pedagogies nelle professioni* (o discipline). Proprio in questa specificazione si evidenzia una delle principali criticità linguistiche: la difficoltà di tradurre in modo adeguato tale concetto nella lingua italiana, sia sul piano lessicale che terminologico, utilizzando il linguaggio proprio della ricerca in educazione. La sfida risiede non solo nella resa linguistica, ma anche nella necessità di un processo di trasposizione epistemologica che consenta di reinterpretare e contestualizzare il costrutto, all'interno del panorama educativo e accademico italiano.

Una rassegna della letteratura evidenzia la tendenza negli autori a mantenere distinti i due concetti di *Signature Pedagogies* (SP) – riferendosi esclusivamente alla teoria shulmiana – e di utilizzare invece didattica/che delle discipline (DD) per riferirsi a tutte le specifiche pedagogie che riguardano l'insegnamento/apprendimento e la formazione dei docenti in una determinata disciplina o campo di studi per differenziarle invece dalla didattica generale (DG) (Martini, 2019).

A questo proposito è necessario approfondire le ragioni per cui ci sembra che le definizioni citate non possano essere usate come sinonimi; per farlo occorre articolare meglio il concetto di SP così come teorizzato da Shulman (1986, 2005), secondo il quale il concetto di *Signature Pedagogies* coinvolge tre dimensioni: una struttura superficiale (*the surface structure*), che riflette componenti concrete o operative di un

determinato campo; una struttura profonda (the *deep structure*) che riflette un insieme di presupposti sul modo migliore per insegnare un particolare insieme di conoscenze e competenze; e una struttura implicita (the *implicit structure*) che riguarda le convinzioni, i valori e le disposizioni della professione o della disciplina (pp. 54-55). Insieme, la conoscenza dei contenuti pedagogici e le pedagogie distintive forniscono una base per indagare le percezioni implicite ed esplicite che guidano la formazione nei contesti disciplinari e quindi per l'insegnamento (Smith & Kanuka, 2018; si veda Fig.1 per una rappresentazione grafica del modello: questa figura illustra l'intersezione tra contenuti disciplinari e conoscenza pedagogica, in relazione agli elementi delle SP, come delineato in Shulman (1986; 2005). Rappresentazione creata con AI).



Fig.1: Rappresentazione delle dimensioni individuate da Shulman.
Adattamento in lingua italiana dello schema proposto da Smith & Kanuka, 2018

Proprio nella struttura implicita, tratto che caratterizza le SP, ci sembra di cogliere l'elemento distintivo della teoria di Shulman rispetto alle DD: potremmo proporre una ridefinizione delle SP come "pedagogie distinte" o "pedagogie identificative" di una disciplina, nel senso che esse si distinguono l'una dall'altra nella loro struttura implicita, sottesa al discorso didattico-disciplinare e che riguarda il senso profondo dei valori e delle posture disciplinari/professionali - e per questo identificative - che vengono veicolate e apprese dagli studenti attraverso l'insegnamento. La domanda di fondo che muove la ricerca nel campo delle SP è: «Esiste, o dovrebbe esserci, una connessione coerente tra il modo in cui una disciplina crea o scopre nuova conoscenza e il modo in cui forma nuovi studenti?» (Gurung et al., 2023, trad. nostra).

Per chiarire meglio le implicazioni di queste argomentazioni facciamo riferimento ad un'interessante rassegna della letteratura condotta da Smith e Kanuka (2018), i quali, indagando la percezione della differenza tra didattica generale e didattica disciplinare, rivelano come gli accademici percepiscono differenze nel modo in cui i docenti insegnano e gli studenti apprendono a seconda della disciplina e che vi siano differenze sostanziali anche nell'impiego di alcune pratiche come ad esempio la valutazione (Yeo & Boman, 2017); sebbene la ricerca su questo tema condotta direttamente con gli studenti sia ancora relativamente limitata, una parte della letteratura suggerisce che anche loro sviluppino prospettive disciplinari analoghe a quelle dei docenti: Goldschmidt (2014), ad esempio, evidenzia come gli studenti tendono ad attribuire un significato simile alla propria identità disciplinare e al valore delle pratiche della propria area di studio. Anche la ricerca di Prior (1998) supporta questa visione, mostrando che il lavoro con studenti appartenenti alla medesima disciplina favorisce la costruzione di un senso di appartenenza, evidenziando il ruolo centrale dell'identità disciplinare. Healy (2005) sostiene inoltre che, data l'importanza percepita di una disciplina

all'interno dell'identità accademica, è ragionevole presumere che la natura dell'insegnamento vari tra le discipline, come viene altresì riconosciuto in letteratura che i membri del corpo docente credono fermamente di avere un'identità disciplinare distinta e riflettono un chiaro senso delle peculiarità e dei confini disciplinari. Tale dinamica è stata confermata anche da ricerche più recenti nel campo dell'istruzione superiore sui processi di creazione di significato degli studenti universitari in contesti disciplinari (Smith et al., 2016); anche lo studio di Donald (2002) sottolinea non solo l'esistenza di differenze disciplinari nel modo di pensare di studenti e accademici, ma anche come determinate pratiche didattiche possano ostacolare o favorire l'apprendimento degli studenti all'interno delle discipline. Gli autori della citata review confermano infine le tesi di Lueddeke (2003) per cui vi è, nella ricerca e in letteratura, una carenza di studi sui valori e le convinzioni degli accademici in relazione alle pratiche di insegnamento all'interno dei contesti disciplinari (Smith & Kanuka, 2018). Wareing (2009) afferma che spesso queste convinzioni e atteggiamenti vengono appresi all'inizio della carriera attraverso associazioni nei dipartimenti o nelle unità di appartenenza, associazioni professionali e forum accademici.

Ritornando alle argomentazioni originali di Shulman, la conoscenza dei contenuti pedagogici viene vista come un percorso che va «oltre la conoscenza della materia in sé, verso la dimensione della conoscenza della materia per l'insegnamento» (p. 6); egli sostiene la necessaria integrazione di queste due basi di conoscenza. Si evidenzia invece nella ricerca e nella pratica didattica una lacuna che riguarda soprattutto le strutture implicite delle SP (Smith & Kanuka, 2018): nell'elaborazione originale della teoria, infatti, si riconoscono oltre alle disposizioni di testa (pensiero), mano (esecuzione) anche delle disposizioni di cuore (agire con integrità) riconducibili alle convinzioni, agli atteggiamenti, ai valori e alle disposizioni impliciti nel quadro morale di una disciplina (McLain, 2022). Shulman ribadisce l'importanza della sinergia tra queste tre dimensioni, affermando che ciò che i docenti mettono in atto concretamente nelle aule aiuta gli studenti ad apprendere determinate abitudini/atteggiamenti mentali (*Habits of mind*) che caratterizzano il contenuto/il sapere di una professione, abitudini manuali/abilità (*Habits of the hand*). In modo implicito il docente e la comunità istituzionale veicolano anche i valori e le credenze connesse a quella disciplina/professione (*Habits of the heart*).

Da qui nasce l'urgenza di riflettere su come si formino e si trasmettano i valori impliciti di una disciplina. D'Amore (2008), nel delineare le relazioni tra didattica generale e didattiche disciplinari, insiste sul ruolo del docente come mediatore tra sapere accademico e sapere insegnato, attraverso un'operazione di “trasposizione didattica” e “ingegneria didattica”, che include anche una componente creativa e valoriale. Il matematico afferma:

«L'insegnante va inteso come mediatore: egli non dispensa il sapere, di cui è a conoscenza, ma lo interpreta, trasformando, con un'operazione che si chiama 'trasposizione didattica', il sapere accademico in un 'sapere da insegnare'. Quest'azione non è una banale ripetizione, bensì è un atto creativo, giacché deve tenere conto della singolarità dell'allievo e della situazione reale in cui ci si trova ad operare [...]. Una volta operata questa scelta, l'insegnante trasforma il sapere da insegnare in un sapere insegnato con un'opzione che si chiama 'ingegneria didattica' e che contiene, oltre a mille altri aspetti, anche le scelte metodologiche» (D'Amore, 2008, p. 176). Le parole di D'Amore ci aiutano quindi a tradurre per il contesto italiano il concetto di struttura implicita prendendo a prestito l'idea dell'atto creativo nell'ipotesi dei molti altri aspetti dell'“ingegneria didattica”.

Anche Perla in uno studio recente sul modello formativo DIDASCO (2020) riprende il concetto di valore intrinseco/implicito per affermare che, secondo il pensiero di Philippe Maubant e Stéphane Martineau (2013), «la formazione dei docenti chiede oggi una ricerca sulle forme di riconcettualizzazione del rapporto del docente coi saperi, coi metodi, financo col senso dell'essere insegnante» (p. 91); ciò implica secondo l'autrice la necessità di una “doppia processualità” in quanto «la formazione dovrebbe configurarsi come processo di semantizzazione di conoscenze teoriche e competenze-valori» (p. 91).

Questo processo di semantizzazione dei valori e delle competenze è quindi simile ed equiparabile ai fondamenti delle *Signature Pedagogies*: esse richiedono ai docenti uno sforzo e un impegno alla concettualizzazione e alla riflessione collettiva per essere esplicitate, condivise e implementate, messe in pratica, all'interno dei percorsi di formazione universitaria. A questo proposito, lo studio sulla formazione dei docenti di Parker e colleghi (2016) identifica tre distinte SP dello sviluppo professionale, che presentano il potenziale per migliorare la crescita e l'apprendimento dei docenti (Tab. 2): il dialogo critico (processo di acquisizione di conoscenze attraverso interazioni comunicative), la condivisione pubblica del lavoro

(sperimentare pratiche in aula e condividere idee con un pubblico più ampio) e le comunità (apprendimento collettivo attorno a un interesse o una passione comune). Gli autori sottolineano in particolare l'importanza del dialogo e del confronto tra docenti per rendere esplicite quelle che per Shulman sono strutture implicite; possiamo dedurre quindi l'importanza di creare una consapevolezza profonda nei docenti sia in formazione iniziale che in servizio, attraverso:

- il dialogo critico perché sfida le convinzioni e i valori professionali dei docenti, stimolando la loro riflessione su cosa sia necessario per diventare docenti;
- la condivisione pubblica del lavoro, perché sostiene i docenti nel lavoro che svolgono per far progredire la professione sviluppando al contempo la loro capacità di leadership;
- le comunità di pratiche, perché offrono un ambiente di apprendimento sociale sicuro per esplorare l'insegnamento e i valori ad esso associati, per mettere in discussione le pratiche di insegnamento e apprendimento routinizzate/abituale e talvolta consolidate/rigide mentre si apprendono nuovi contenuti e nuove pedagogie.

Signature Pedagogy	Struttura superficiale	Struttura profonda	Struttura implicita
Dialogo critico	Un focus sul dialogo critico e sulla riflessione sui contenuti e sulle pedagogie	Permette ai docenti di condividere la propria esperienza concentrandosi su indagine e riflessione	Sfida le convinzioni e i valori professionali dei docenti, spingendo il loro pensiero su cosa sia necessario per diventare insegnanti
Condivisione pubblica del proprio lavoro	Sviluppo e condivisione pubblica di prodotti (artefatti e documentazione del proprio lavoro)	Aiuta i docenti a creare e condividere rappresentazioni concrete del loro apprendimento e/o della loro professione	Sostiene i docenti nel lavoro che svolgono per far progredire la professione sviluppando al contempo la loro capacità di leadership
Comunità di apprendimento e/o Comunità di pratiche	Gruppi che si impegnano in un processo di apprendimento collettivo attorno a una preoccupazione o passione condivisa	Fornisce ai docenti il supporto, l'attenzione, il tempo e l'ambiente necessari per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo di competenze	Offrono un ambiente di apprendimento sociale sicuro per esplorare l'insegnamento e i valori ad esso associati, per mettere in discussione le pratiche di insegnamento e apprendimento routinizzate/abituale e talvolta consolidate/rigide mentre si apprendono nuovi contenuti e nuove pedagogie

Tab. 1: Strutture superficiali, profonde e implicite delle Signature Pedagogies.
Adattamento in italiano da Parker e colleghi (2016, p. 6)

Nel paragrafo successivo approfondiremo queste proposte nella prospettiva della formazione docenti e del Faculty Development, riconoscendo l'importanza fondamentale dell'insieme di questi valori che viene definito da Hargreaves e Fullan (2012) “il capitale professionale dei docenti”, una variabile critica per cui sono necessarie ulteriori ricerche per esplorare come e quali pedagogie distintive abbiano il potenziale di sviluppare la professione dei docenti e allo stesso tempo rafforzare l'apprendimento degli studenti in modo efficace e adeguato al contesto storico, sociale ed economico in cui sviluppano le loro competenze disciplinari e professionali.

3 Riflessioni sull'uso delle SP per il miglioramento continuo della didattica universitaria

Alla luce di quanto emerso dall'analisi della letteratura riteniamo importante focalizzarci sulle sfide che le SP pongono e che vale la pena riconoscere e valorizzare per a) ridurre il *gap* tra teoria e pratica già evidenziato dalla ricerca, sviluppando la riflessione nei contesti universitari attraverso la condivisione all'interno delle comunità di pratiche; b) promuovere azioni di sistema che stimolino efficacia e qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

In primo luogo si evidenzia la necessità di rafforzare il legame e la riflessione sul rapporto tra didattiche

disciplinari e *Signature Pedagogies*, in un'ottica di formazione iniziale e permanente dei docenti, ma anche per il miglioramento della qualità della didattica, soprattutto per la comunità studentesca in una prospettiva di orientamento in uscita e verso il mondo del lavoro; in questo obiettivo riconosciamo l'aspetto più innovativo rappresentato dal modello di SP nel binomio insegnamento/apprendimento.

Per quanto riguarda il rapporto tra didattica generale/disciplinare e SP per la formazione docenti, ci interessa in questa sede riprendere le argomentazioni di Martini (2019) la quale, ribadendo per entrambe (DG e DD) il fondamento empirico-deduttivo, fa riferimento alle tesi di Bourdieu (2003) per cui DG e DD si configurano attraverso due vettori principali: uno interno, volto alla progressiva specializzazione e sistematizzazione dei saperi, e uno esterno, relativo alla costituzione e al consolidamento delle professioni sociali di riferimento. Tali movimenti, benché distinti, risultano spesso intrecciati: le professioni possono emergere come esito della disciplina o, al contrario, preesistervi e contribuire alla sua definizione. In questa prospettiva, la genesi di un campo disciplinare può derivare da un corpo di saperi inizialmente prodotto da una comunità professionale già operativa, seppur non pienamente autonoma dalla comunità scientifica. Il sapere didattico, sia nella sua dimensione generale che in quella disciplinare, si colloca all'interno di questa dinamica, in quanto strettamente connesso alla comunità docente, chiamata a un continuo processo di sviluppo professionale. È dunque nel movimento interno della costruzione epistemologica della didattica che si articola la relazione tra i processi di professionalizzazione dell'insegnamento e la disciplinarizzazione del campo di studi pedagogico-didattici. Martini (2019) sottolinea quindi il ruolo dei docenti e delle potenzialità della formazione poiché in questa prospettiva le Didattiche disciplinari (DD) possono essere interpretate come saperi della pratica che emergono, seppure non esclusivamente, dallo sforzo collettivo dei docenti. In quest'ottica quindi lo sviluppo di una riflessione consapevole sulle SP potrebbe rappresentare uno stimolo forte e dare impulso sia alla formazione dei docenti (Baldacci, 2013) che alla ricerca. In particolare, considerando la teoria di Hofstetter & Schneuwly (2014) sulla *disciplinarizzazione a dominanza secondaria*, quindi sullo sviluppo delle discipline a partire da campi preesistenti, Martini (2019) afferma:

«Le didattiche disciplinari si costituiscono in relazione alle forme particolari del loro insegnamento e agli esiti ad esse associate [...] in relazione all'istanza sociale di qualificazione degli insegnanti dato che la natura complessa dei sistemi sociali e l'eterogeneità dell'utenza scolastica si riflettono sulla formazione degli insegnanti, orientata oggi verso il profilo di un insegnante riflessivo dotato non solo di competenze disciplinari, ma anche professionali declinate in prospettiva generale e disciplinare e legate alla comprensione delle problematiche dell'insegnamento, alla consapevolezza critica delle metodologie di insegnamento» (p. 64).

Ne consegue che l'adozione del concetto di SP, insieme alla crescente consapevolezza delle strutture identificate da Shulman, contribuisce a migliorare il processo di insegnamento/apprendimento all'interno dei singoli insegnamenti, attraverso una più esplicita e profonda comprensione della propria disciplina, delle sue "abitudini mentali" e degli approcci didattici che gli insegnanti della disciplina tendono a dare per scontati.

Secondo Martini (2014) la didattica studia l'insegnamento all'interno del sistema insegnante-allievo-sapere-strumenti e tali variabili regolano il sistema e possono essere indipendenti dal particolare oggetto di sapere insegnato, sarebbero quindi di tipo didattico-generale (nel senso di a-specifici) o, al contrario, dipendere da esso, quindi di tipo didattico-specifico. Il costrutto di sviluppo professionale implica che i docenti dovrebbero tendere al miglioramento continuo delle proprie pratiche di insegnamento, attraverso l'aggiornamento continuo delle proprie conoscenze e il miglioramento della propria capacità didattiche: ci si aspetta che i docenti sappiano, cioè che siano adeguatamente preparati e aggiornati, riguardo al sapere disciplinare di riferimento, e che sappiano insegnare, cioè che siano capaci di accrescere la qualità e l'efficacia dei gesti professionali riferibili all'insegnamento. Si evince quindi una distinzione tra una componente didattico-disciplinare e una componente didattico-generale del loro lavoro professionale che comporta, di conseguenza, l'aspettativa di una progressiva consapevolezza del loro agire didattico (Martini, 2019).

Inoltre, le SP si occupano di qualcosa di più dei metodi didattici impiegati dal docente e delle attività mirate in cui gli studenti si impegnano. Esse riguardano la reciprocità delle influenze che gli attori esercitano attraverso le pratiche nel contesto in cui si sviluppano. Le teorie sociali dell'apprendimento cercano di comprendere come i docenti percepiscano il loro ambiente e come assegnino ed estraggano significati dalle loro interazioni con il contesto, in particolare come lo sviluppo delle comunità di pratiche di docenti

(Lave, 1991) possano influenzare le conoscenze, le convinzioni e le pratiche didattiche (O'Sullivan & Deglau, 2006). Questa reciproca influenza si riscontra anche nella comunità di apprendimento docenti/studenti, come riportato da McLain (2018): secondo l'autore le SP influenzano l'ambiente di apprendimento e ne sono influenzate, compresi gli spazi fisici (e sempre più virtuali) in cui docenti e studenti si incontrano. Che si tratti di un contesto scolastico o universitario, l'ambiente altera il modo in cui docenti e studenti interagiscono, sia in uno spazio operativo come un laboratorio scientifico o uno studio di progettazione, uno spazio dialogico per la discussione di gruppo o di tutta l'aula, o nella più tradizionale disposizione in aula con gli studenti disposti in file di fronte al docente. L'apprendimento plasma l'ambiente e viceversa.

Le SP sono il segno distintivo della formazione professionale poiché rivelano informazioni importanti sulla personalità di un campo disciplinare: i suoi valori, le sue conoscenze e il suo modo di pensare, fornendo intuizioni sulle "culture" e sui "valori professionali" delle discipline (Calder 2006). L'autore individua due caratteristiche distintive delle *Signature Pedagogies*: in primo luogo, esse si sviluppano a partire da grandi domande significative, utili per scoprire come pensano e agiscono i professionisti esperti in una disciplina. La seconda caratteristica è che l'apprendimento viene promosso attraverso un modello standard di routine didattiche essenziali per l'apprendimento, che possono fornire agli studenti un'impalcatura necessaria di supporto didattico e sociale mentre si sforzano di apprendere (Gurung et al., 2023).

Pur essendo centrale e pervasiva nella disciplina, una pedagogia distintiva non esclude altre modalità di insegnamento e apprendimento. Esiste una tensione tra le pedagogie distintive e i contenuti curriculari; i loro obiettivi differiscono leggermente, ma non possono esistere isolatamente, per cui riteniamo importante aggiungere a queste considerazioni anche la dimensione dell'interdisciplinarietà per una migliore comprensione dei valori, dei modi di conoscere e dei modi di pensare attraverso l'incontro e il confronto tra discipline diverse. Infatti «Shulman presenta un quadro dai confini flessibili che consente ai docenti e a chi si occupa di didattica di interagire con le routine pedagogiche disciplinari, di comprenderle e promuoverle, o di sfidarle e modificarle» (McLain, 2018, p. 1631).

A questo scopo diventa essenziale cercare di creare nuove modalità all'interno delle istituzioni per rafforzare il dialogo e la riflessione critica tra docenti (Parker et al., 2016).

Questo invito al dialogo interdisciplinare è suggerito anche dall'approccio di *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) (Santucci Leoni, & Mojarrad, 2024); esso costituisce un approccio di ricerca alla pratica didattica, in cui la pratica stessa diventa oggetto di raccolta dati e di *inquiry* scientifica. In tali processi, l'invito è affinché professionisti con diversi background disciplinari possano usufruire di uno spazio per lo scambio interdisciplinare e multidisciplinare e la co-creazione in merito alla loro didattica e ricerca, valorizzando un'ampia varietà di competenze metodologiche, attraverso un processo di autoconsapevolezza epistemologica e dei paradigmi di visione del mondo, verso un'attenzione sempre più esplicita e critica ai presupposti e alle esperienze vissute con un approccio più inclusivo in grado di promuovere un cambiamento trasformativo nell'istruzione superiore (Santucci Leoni, & Mojarrad 2024, p. iii).

Lo spazio della comunità di pratiche, già presente in molte realtà universitarie nel panorama italiano, ci sembra una dimensione ideale, come già suggerito da Parker e colleghi, per promuovere riflessioni teoriche e operative su interdisciplinarità, *Faculty Development*, e innovazione didattica. Identificare la SP di una disciplina aiuta a riflettere sull'essenza di un programma di insegnamento migliorando l'allineamento tra pratiche didattiche e obiettivi di apprendimento, supportando chi si occupa di insegnamento e *instructional design* per l'istruzione universitaria a progettare e testare pedagogie che possano migliorare i risultati di apprendimento attesi dagli studenti. In quest'ottica, la ricerca diventa un ponte importante tra le SP del passato (ove esistenti) e la SP del futuro, prefigurando gli scenari di trasformazione a partire dalla messa in discussione e dalla critica e/o consolidamento delle pratiche attuali. Inoltre, l'esame delle pedagogie distintive/identificative in una varietà di professioni (discipline) fornisce esempi, se non "casi di studio", di tentativi di risolvere i "problemi spinosi", i persistenti preconcetti e altri "ostacoli" all'acquisizione delle abitudini mentali, manuali e tattiche del percorso futuro scelto. In altre parole, le SP forniscono il quadro di riferimento per guidare la ricerca nell'insegnamento e nell'apprendimento, preparando al meglio coloro che trasporteranno la tradizione della professione (disciplina) nel futuro (Gurung et al., 2023).

Infine, vorremmo considerare anche le ricadute che la riflessione sulle *Signature Pedagogies* potrebbe avere anche a livello di sistema e di qualità della didattica nel contesto del *Faculty Development* (FD). A questo scopo assumono un ruolo chiave i *Teaching & Learning Centers* e/o i progetti per l'Innovazione Didattica attivati nella maggior parte degli atenei italiani (Lotti et al., 2023); le azioni promosse da questi

centri attraverso azioni mirate per lo sviluppo accademico promuovono l'«aver cura della propria formazione» (Perla, 2020 p. 93) da parte dei docenti e favoriscono il passaggio da una logica individuale ad una logica di miglioramento di sistema perché creano una visione più organica delle principali innovazioni introdotte. Le azioni e le pratiche diventano gli oggetti dell'indagine per costruire percorsi di insegnamento/apprendimento efficaci e allo stesso tempo per costruire curricula di formazione continua (Bruschi 2022; Maniero et al., 2023; Perla, 2010; Silva, 2023). Sarebbe auspicabile quindi promuovere all'interno del contesto del FD iniziative mirate per la formazione interdisciplinare e lo scambio di riflessioni e pratiche a livello dipartimentale, promuovendo la ricerca educativa attraverso efficaci forme di *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* (Felten & Chick, 2018).

4 Considerazioni conclusive

Nel primo paragrafo abbiamo proposto una rassegna della letteratura internazionale sul tema delle *Signature Pedagogies* cercando di tradurle all'interno del contesto nazionale attraverso un confronto terminologico e teorico; in secondo luogo, abbiamo provato a individuare alcune sfide e opportunità che le *Signature Pedagogies* rappresentano per la ricerca in campo pedagogico, ma soprattutto per ridurre il divario tra ricerca e pratiche didattiche nell'istruzione universitaria. Questo obiettivo diventa possibile stimolando nei docenti il confronto sulle proprie pratiche di insegnamento e sui valori disciplinari veicolati attraverso l'insegnamento; uno spazio per la condivisione della riflessione è stato individuato nelle Comunità di pratica e nell'offerta formativa e progettuale dei *Teaching & Learning Center* nella cornice più ampia del *Faculty Development* e in linea con gli obiettivi di miglioramento del sistema didattico universitario.

In conclusione, le argomentazioni qui presentate suggeriscono il potenziale trasformativo delle *Signature Pedagogies* per rafforzare l'efficacia delle didattiche disciplinari anche alla luce degli obiettivi fissati dall'UE per cui come sottolineato dall'OCSE nel documento *The Future of Education and Skills 2030* (2018), per prepararsi al futuro sarà sempre più necessario:

«Pensare creativamente, sviluppare nuovi prodotti e servizi, nuove professioni, processi, metodi, modi di pensare e di vivere, nuove imprese, nuovi settori, modelli di business e modelli sociali. [...] L'innovazione nasce sempre più dalla cooperazione e collaborazione tra persone, che attingono a conoscenze esistenti per generare nuovo sapere. Le dimensioni che supportano questa competenza includono adattabilità, creatività, curiosità e apertura mentale» (OECD, 2018, p. 5, trad. nostra).

In conclusione ci sembra attuale e ineludibile come comunità accademica investire in ricerca sulla didattica universitaria, valorizzando pratiche e valori dei diversi campi disciplinari, per creare una dimensione, quella individuata da Shulman nella *Pedagogical Content Knowledge* e nella struttura implicita delle *Signature Pedagogies*, capace di diventare un reciproco spazio di crescita e sviluppo: per gli studenti può rappresentare concretamente un percorso di apprendimento significativo, ponte verso le professioni del futuro, e per i docenti il contesto in cui sviluppare la propria professione e portare il proprio contributo al *Faculty Development* e al miglioramento di sistema.

Bibliografia

- Baldacci, M. (ed.) (2013). *La formazione dei docenti in Europa*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Bourdieu, P. (2003). *Il mestiere dello scienziato. Corso al Collège de FRANCE 2000-2001*. Milano: Feltrinelli.
- Bruschi, B. (2022). Didattica innovativa nelle Università europee: nuovi bisogni formativi dei docenti. In C. Coggi (Ed.), *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI* (pp. 336-347). Milano: FrancoAngeli.
- Calder, L. (2006). Uncoverage: Toward a Signature Pedagogy for the History Survey. *Journal of American History*, Volume 92, Issue 4, pp.1358–1370. <https://doi.org/10.2307/4485896>
- D'Amore, B. (2008). Elementi teorici per la fondazione della didattica disciplinare. In G. La Face Bianconi, F. Frabboni (Eds.), *Educazione musicale e Formazione*, (pp. 171-8). Milano: FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning policy institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

- Donald, J. (2002). *Learning to think: Disciplinary perspectives. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.
- Felten, P., & Chick, N. (2018). Is SoTL a signature pedagogy of educational development? *To Improve the Academy*, 37(1), 4–16. <https://doi.org/10.1002/tia2.20077>
- Goldschmidt, M. (2014). Teaching writing in the disciplines: Student perspectives on learning genre. *Teaching and Learning Inquiry*, 2(2), 25–40. <https://muse.jhu.edu/article/553991>
- Gurung, R. A., Chick, N. L., & Haynie, A. (Eds.). (2023). *Exploring signature pedagogies: Approaches to teaching disciplinary habits of mind.* Abingdon: Taylor & Francis.
- Healy, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: new relationships between research, scholarship and teaching* (pp. 67–78). McGraw Hill: Open University Press.
- Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2014). Disciplinarisation et disciplinatation consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines. In B. Engler (Ed.), *Disziplin-Discipline. 28 Kolloquium (2013) der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften* (pp. 27–46). Fribourg: Academic Press Fribourg.
- Hutchings, P., Huber, M. T., & T. Ciccone, T. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning reconsidered: Institutional integration and impact.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Wiley.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Lotti, A., Bracco, F., Carnasciali, M., Crea, G., Garbarino, S., Rossi, M., Rui, M., & Scellato, E. (2023). *Faculty development: la via italiana.* Genova: Genova University Press.
- Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and “teaching-scholarship”. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058082>
- Maniero, S., Serbati, A., Picasso, F., & Venuti, P. (2023). Analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari: una ricerca qualitativa presso l'università di Trento per costruire processi di sviluppo professionale. *Italian Journal Of Educational Research*, (31), 86–99. <https://doi.org/10.7346/sird-022023-p86>
- Martini, B. (2014). Didattica e didattiche: la dialettica generale/specifico nell'articolazione del campo della didattica, *Pedagogia più Didattica* (1), 79–87.
- Martini, B. (2019). Lo sviluppo professionale degli insegnanti tra Didattica generale e Didattiche disciplinari. In B. Martini (Ed.), *Didattica Generale e Disciplinare* (pp. 64–77). Milano: FrancoAngeli.
- Maubant Ph., & Martineau S. (2013). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants.* Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- McLain, M. (2022). Towards a signature pedagogy for design and technology education: A literature review. *International Journal of Technology and Design Education*, 32(3), 1629–1648. <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09667-5>
- Middendorf, J., & Pace, D. (2004). Decoding the disciplines: A model for helping students learn disciplinary ways of thinking. *New directions for teaching and learning*, 2004(98), 1–12. <https://doi.org/10.1002/tl.142>
- Parker, M., Patton, K., & O'Sullivan, M. (2016). Signature pedagogies in support of teachers' professional learning. *Irish educational studies*, 35(2), 137–153. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2016.1141700>
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030* [electronic document]. [https://www.oecd.org/education/2030-project/E2030PositionPaper_\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/E2030PositionPaper_(05.04.2018).pdf)
- O'Sullivan M., Deglau, D., (2006). Chapter 7: principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441–449. <https://hdl.handle.net/10344/3190>
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa.* Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2020). Il modello DidaSco per lo sviluppo professionale dell'insegnante in servizio. In I. Tempesta (Ed.), *Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. Atti del Convegno GEO-Giovani Educazione Orientamento Università del Salento, 13 ottobre 2017* (pp. 89–97). Lecce: Università del Salento.
- Prior, P. (1998). *Writing/disciplinarity: A sociohistoric account of literate activity in the academy.* Abingdon: Routledge
- Santucci, Leoni, A., & Mojarrad, S. N. (2024). Dialogically relational complexity: Exploring SoTL's transdisciplinary potential. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 17(1). <https://doi.org/10.26209-td2024vol17iss11871>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Shulman, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Silva, R. (2023). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management.* Roma: Carocci.
- Smith, E. E., & Kanuka, H. (2018). Transdisciplinary or pedagogically distinct? Disciplinary considerations for

teaching certificates in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(3), 388-401. <http://www.isetl.org/ijtlhe/>

Smith, L., Heubel, E., & Hansen, B. (2016). Appropriateness of self-perceived teaching proficiency as a measurement of teaching certificate program effectiveness within post-graduate training programs. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(4), 463–468. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.03.001>

Wareing, S. (2009). Disciplines, discourse and Orientalism: The implications for postgraduate certificates in learning and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 917-928. <https://doi.org/10.1080/03075070902929519>

Yeo, M., & Boman, J. (2017). Disciplinary approaches to assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 482–493. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1367371>