

Co-evoluzioni didattiche: oltre l'isolazionismo per una pedagogia radicalmente estesa

Maria Luisa Iavarone¹, Gaetano Monaco²*¹

¹ Dipartimento di Scienze Mediche, Motorie e del Benessere, Università degli Studi di Napoli Parthenope; marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

² Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro; g.monaco19@phd.uniba.it

* Correspondence: marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

Abstract: L'umanità attraversa un processo di coevoluzione con le tecnologie di cui spesso non possiede piena consapevolezza. Le risposte che emergono dinanzi a tale trasformazione assumono frequentemente carattere difensivo, attraverso l'innalzamento di barriere cognitive, emotive ed educative che tendono a confinare la didattica entro assetti separati dalla complessità sociotecnica contemporanea. Il contributo analizza criticamente il superamento di approcci "isolazionisti" in educazione a favore di una pedagogia radicalmente estesa fondata sull'integrazione del paradigma delle 4E (*Embodied, Enacted, Embedded, Extended*). La tendenza all'isolazionismo didattico, orientata alla delimitazione dei campi dell'esperienza educativa, rischia infatti di irrigidire la relazione formativa separando l'insegnamento dalle dimensioni emotive, corporee e sociali dell'apprendimento. Se la cognizione emerge dall'interazione dinamica tra agenti biologici, ambiente e artefatti tecnici e tecnologici, diventa allora necessario progettare esperienze formative capaci di integrare in modo co-relazionale le dimensioni *embodied, enacted, embedded* ed *extended* della conoscenza.

Keywords: Paradigma 4E; Apprendimento ibrido; Pedagogia postdigitale.



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduzione: la coevoluzione invisibile

Siamo immersi in un processo di coevoluzione con le tecnologie, spesso senza averne piena consapevolezza. L'evoluzione è sempre il prodotto di un'interazione con l'ambiente esterno; oggi strutturalmente tecnologico. Nel nostro tempo questa evoluzione avviene in forme spesso implicite e non immediatamente percepibili: ci trasformiamo, senza rendercene conto, perché tutti viviamo esperienze estese fatte di una "cognitività ibridata" tra conoscenza fisica e tecnologica e, dunque, siamo sempre meno in grado di valutare quanto sia l'una a determinare l'altra.

Viviamo in una infosfera (Floridi, 2014) satura e dinamica, spesso inconsapevoli

¹ Il contributo è frutto di una riflessione scientifica condivisa tra gli autori. In particolare, l'introduzione e le conclusioni sono da attribuirsi congiuntamente a Maria Luisa Iavarone e Gaetano Monaco; il paragrafo 2 è da attribuirsi a Maria Luisa Iavarone, mentre il paragrafo 3 è da attribuirsi a Gaetano Monaco.

della natura dei processi che ci attraversano e il tipo di adattamento che viviamo è transattivo: evolviamo insieme al contesto in un processo dinamico di scambio continuo non lineare (Sibilio, 2014).

La questione essenziale è che quando i cambiamenti nel contesto sono potenti e pervasivi, l'atteggiamento tipico degli individui e delle organizzazioni umane è di cercare risposte "difensive" piuttosto che "adattative", a protezione dell'identità propria e del sistema. Tale atteggiamento lo stiamo verificando anche all'interno delle istituzioni pubbliche e dei sistemi formativi dove sta prevalendo, ad esempio, un'idea di didattica implicitamente fondata su logiche di separazione tra esperienza scolastica e ambienti sociotecnici contemporanei, coerenti con ciò che Jurgenson (2011) definisce *digital dualism*, maggiormente orientata a delimitare i campi dell'esperienza educativa, piuttosto che ad aprire nuove possibilità apprenditive (Bocci *et al.*, 2022), come accade nelle forme restrittive di regolazione degli strumenti digitali o nella delimitazione di ambiti educativi legati alla dimensione affettiva e relazionale. L'educazione all'affettività e ai sentimenti non può essere ridotta a un ambito curricolare separato, ma è ciò che dovrebbe pervadere tutto l'insegnamento: dalle scienze alla letteratura poiché rappresenta quello sguardo educativo capace di cogliere il valore di una terzina di Dante, di un verso di una poesia, di una pagina di storia, ma anche di una scoperta scientifica.

Un'idea politica di scuola che, tracciando perimetri definiti e chiudendo l'insegnamento in recinti circoscritti, sterilizza gli aspetti educativi ed emotivi della didattica dalla relazione formativa più autentica (Biesta, 2020).

2. L'Ambiente Transattivo e la nuova ontologia digitale

L'ambiente nel quale viviamo, come accennato, si configura come un'infosfera satura che spesso genera quell'*information overload* (Han, 2023) ovvero quel sovraccarico informativo che rende più difficile distinguere ciò che è rilevante da ciò che è superfluo o falso e dove, paradossalmente, avere troppe informazioni non ci porta ad essere più liberi, ma più confusi, rendendo difficile prendere decisioni consapevoli.

Da qualche tempo abbiamo compreso che le tecnologie digitali non sono meri strumenti ma elementi strutturalmente costitutivi la nostra vita; sono ambienti (Iavarone, Aruta, 2022) che stanno definendo nuove ontologie digitali e dove la con-fusione tra vita *on* e *off* non solo è frequente ma anzi diviene la "regola" perché il confine tra esperienze reali e virtuali è volutamente sfumato (Fawns, 2023). Oggi, si potrebbe sostenere che la nozione di *onlife*, coniata da Floridi (2015), sia diventata inattuale: non è il reale a confondersi nel virtuale ma, paradossalmente, è proprio la virtualità a dare nuova consistenza alla realtà. La scelta di un libro, di un ristorante o di un hotel è oggi sempre più orientata dalla credibilità digitale che tali oggetti detengono, cioè dalla loro consistenza digitale. La realtà non appare più semplicemente "ciò che esiste realmente" ma ciò che è vero, credibile, affidabile digitalmente. L'identità materiale è sempre più sostituita dalla "immateriale verità digitale" che si fa materia a sua volta. Tale smaterializzazione del reale confonde i confini emotivi dello spazio di verità tra soggetto ed esperienza; è vero non tanto ciò che viene esperito direttamente, quanto ciò che acquisisce verosimiglianza attraverso l'opinione digitale prevalente.

Questo schema è particolarmente interiorizzato in età adolescenziale dove, strutturalmente, l'opinione degli altri ha un grande peso. Nel nostro tempo la costruzione dell'opinione viene ulteriormente influenzata da un altro aspetto tipico: il

dialogo, sempre più frequente, con sistemi di intelligenza artificiale (Molenaar, 2022). Si pensi, in particolare, all'abitudine degli adolescenti di interpellare l'AI come *companions* per ricevere non solo informazioni ma un vero e proprio supporto emotivo su questioni personali, intime e di contenuto empatico.

Una recente indagine (Common Sense Media, 2025) svolta su 1.060 adolescenti tra i 13-17 anni afferma che oltre il 70% del campione utilizza l'AI per ricevere supporto e consigli personali, in particolare il 72% ne ha sperimentato l'utilità, il 52% sono utenti regolari mentre il 31% dichiara che le conversazioni col sistema artificiale sono addirittura più soddisfacenti di quelle con un amico reale; il 33%, infine, afferma di interpellarla per ragioni strettamente personali e per discutere di questioni serie e importanti.

Questi adolescenti ritengono che la relazione con l'AI sia particolarmente desiderabile, addirittura più vantaggiosa di un contatto con un essere umano perché sempre disponibile in qualsiasi momento, su qualsiasi argomento, perché conferisce illusione di privacy ed obiettività. Ma quello che viene ritenuto dagli utilizzatori di AI *companions* un costante vantaggio è che essa non giudica e soprattutto consola, offrendo uno spazio sempre accogliente, compiacente e rassicurante.

Tale circostanza rischia di indebolire progressivamente lo sforzo empatico e adattativo richiesto dalla relazione con l'altro. Il rischio è che ci si possa progressivamente dis-allenare a quello sforzo di empatia, senza il quale si affievolisce la capacità di lettura dei comportamenti umani attraverso la comprensione di motivazioni, esigenze e bisogni.

Il rischio più significativo consiste nel progressivo passaggio da una relazione oracolare con l'AI a una logica provvidenziale, nella quale il soggetto tende ad accogliere la risposta del sistema senza interrogarsi criticamente sulla natura della sua provenienza. Un simile atteggiamento può favorire forme di apatia cognitiva e di indebolimento del senso di *agency* (Iavarone, 2025).

Quanto paventato fin qui, in termini di rischi concreti, non deve naturalmente farci optare per scelte di prudente confinamento tecnologico (Peruzzo & Allan, 2024). Se abbiamo ben compreso che la cognizione è un processo emergente che si realizza nell'interazione dinamica tra agenti biologici e artefatti tecnici, allora lo sforzo didattico è ridefinire il confine studente-mondo: la distinzione netta tra ciò che è "dentro" la testa dei nostri studenti e ciò che è "fuori" (ambiente, tecnologia, compagni) deve essere necessariamente sfumata o eliminata a favore di un sistema unico che non può non implicare *design* ibridi, dove gli ambienti di apprendimento prevedano che il dispositivo/strumento/corpo non sia un elemento accessorio da costringere in un cassetto o in un banco, ma integrato in modo cruciale nell'attività formativa e didattica quotidiana.

3. L'approccio integrato delle 4E

I paradigmi post-classici delle scienze cognitive hanno progressivamente evidenziato come i processi mentali non possano essere ricondotti a operazioni computazionali circoscritte entro i confini della mente individuale, ma debbano essere concepiti come fenomeni emergenti dall'interazione dinamica e reciprocamente costitutiva tra il soggetto incarnato, l'ambiente fisico e socioculturale, le relazioni intersoggettive, gli artefatti e le pratiche situate (Gallagher, 2023). Tale ridefinizione ontologica della cognizione rende epistemicamente necessaria una riconsiderazione dei fondamenti teorici della didattica: se il sapere si configura come processo distribuito, situato e

intrinsecamente relazionale, la riflessione pedagogica è chiamata a riformulare i propri presupposti all'interno di una cornice concettuale coerente con il paradigma delle 4E (*Embodied, Enacted, Embedded, Extended*), capace di restituire alla prassi educativa la complessità dei processi di costruzione della conoscenza.

La riflessione da cui trae origine il presente contributo muove da un'istanza eminentemente metodologica. Pur nella pluralità delle rispettive genealogie teoriche, tali approcci condividono una prospettiva anti-dualistica della conoscenza orientata verso una cognizione ecologica e relazionale (Gallagher, 2024; Di Paolo, Cuffari & De Jaegher, 2018). Tuttavia, la letteratura tende ancora a trattare la cognizione incarnata, agita, situata ed estesa come prospettive concettualmente autonome e reciprocamente impermeabili, perpetuando una frammentazione teorica, che finisce per oscurare la natura profondamente integrata dei processi cognitivi che tali approcci intendono descrivere. Da questa tensione emerge la necessità di un'elaborazione teorica integrativa, capace di restituire alle quattro dimensioni una coerenza sistemica.

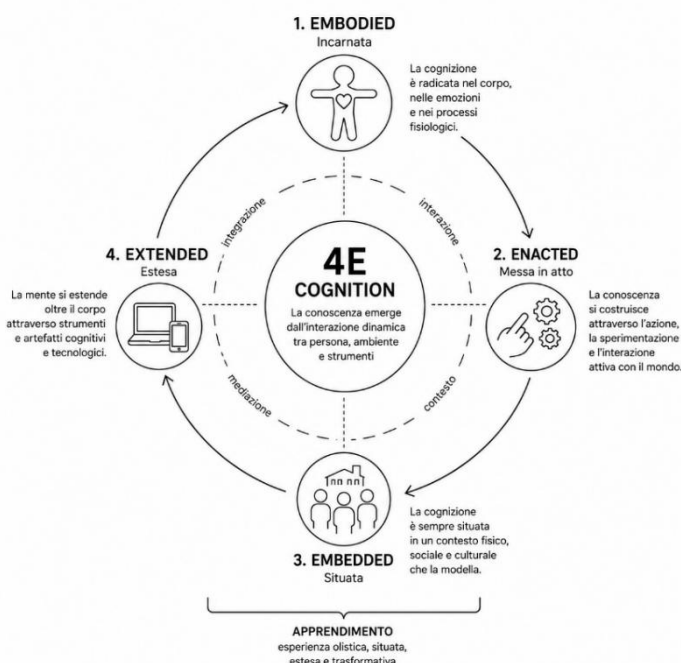
Da tale premessa emerge l'esigenza di elaborare una modellizzazione integrativa volta a porre in dialogo le quattro dimensioni della cognizione integrata entro un medesimo orizzonte pedagogico, superando la logica della mera giustapposizione di modelli teorici.

Il presente contributo si configura come una proposta teorico-orientativa volta a indicare una possibile direzione per la ricerca educativa, seppur in assenza di un protocollo didattico empiricamente validato. L'istanza fondamentale è quella di segnalare la necessità di dispositivi formativi finalizzati a ricomporre ciò che la tradizione disciplinare tende a frammentare: corpo, azione, ambiente e tecnologie. Ciò che distingue una prospettiva autenticamente integrativa da una semplice aggregazione teorica risiede nel riconoscimento della natura simultanea e processuale delle quattro dimensioni. Le 4E si configurano come dimensioni interdipendenti di un medesimo processo apprenditivo, che si attivano reciprocamente nella relazione dinamica tra soggetto, ambiente e tecnologie, restando irriducibili, tanto a prospettive cognitive giustapposte, quanto a una sequenza rigidamente lineare di operazioni mentali (Gallagher, 2024).

L'apprendimento prende forma nell'articolazione transattiva tra esperienza corporea ed emotiva, costituendone la dimensione *embodied*, mentre la natura *enacted* si esplica nella situatività contestuale e relazionale, al contempo il carattere *embedded* si manifesta nel contesto fisico e sociale ed infine la dimensione *extended* si realizza negli artefatti culturali e tecnologici.

Il soggetto che apprende non attraversa tali dimensioni in successione, le abita simultaneamente: i problemi sono sperimentati in forma *embodied*, agiti in modalità *enacted*, trasformati in maniera *embedded* ed espansi in dimensione *extended*. Come illustrato nella Figura 1, il paradigma mostra la compenetrazione delle quattro dimensioni integrate nel processo apprenditivo.

Figura 1. Il paradigma integrativo delle 4E



Il paradigma 4E si configura, dunque, come modello pedagogico integrante capace di descrivere la natura ecologica e relazionale dell'apprendimento, superando la riduzione a mera classificazione di orientamenti cognitivi.

L'integrazione delle scienze cognitive post-classiche, attraverso il paradigma delle 4E, ridefinisce l'insegnamento come esperienza immersiva, situata, profondamente relazionale; pertanto, abbandonata la tradizionale concezione della mente come dispositivo di elaborazione dell'informazione, l'apprendimento diviene processo unitario e incarnato, radicato nell'interazione continua tra esperienza corporea, dimensione emotiva, ambiente sociale e artefatti cognitivi. Ne consegue che la conoscenza cessa di coincidere con la trasmissione lineare di contenuti per ergersi come risultante di una continua negoziazione tra soggetto e mondo.

Alla radice del paradigma vi è il riconoscimento che il corpo non costituisce un mero supporto biologico dell'attività mentale, bensì il luogo epistemico primario attraverso cui il soggetto accede al mondo e lo significa (Gallese, 2026). La dimensione *embodied* restituisce alla corporeità il suo statuto cognitivo: non si apprende mediante una mente astratta e disincarnata, ma attraverso corpi situati che percepiscono, si emozionano e attribuiscono senso all'esperienza vissuta. Le neuroscienze educative (Gallese, *ibidem*) hanno del resto mostrato con crescente evidenza come emozione, attenzione e memoria non siano processi indipendenti, ma funzioni profondamente intrecciate e co-determinanti (Rivoltella, 2014). Pratiche quali movimento, simulazione corporea trasformano il corpo in acceleratore cognitivo e mnestico, rendendo l'esperienza il vettore privilegiato dell'interiorizzazione concettuale.

La dimensione *enacted* radicalizza ulteriormente la critica al modello trasmissivo della conoscenza. Comprendere non equivale ad accumulare nozioni, ma implica un'azione trasformativa sul mondo: formulare ipotesi, sperimentare, manipolare variabili, verificare e ridefinire continuamente il proprio rapporto con la realtà. Tale impostazione affonda le radici nella matrice pragmatista deweyana e trova oggi espressione compiuta nella didattica laboratoriale, nel *problem-based learning*, nella *peer instruction* e nelle pratiche di *learning by doing*, contesti nei quali lo studente si costituisce come soggetto epistemicamente agente, capace di generare conoscenza attraverso l'azione situata (Trevisan, 2022).

Il riconoscimento della natura agita della cognizione apre, tuttavia, una questione ulteriore: quella della situatività strutturale di ogni processo conoscitivo che la dimensione *embedded* porta al centro della riflessione pedagogica. Gli ambienti di apprendimento non sono contenitori neutri, ma dispositivi sociomateriali che orientano relazioni e possibilità partecipative. Le recenti ricerche sugli *Innovative Learning Environments* (Sarkio et al., 2025) hanno mostrato che la qualità dell'apprendimento dipende dall'allineamento tra spazi, pratiche didattiche e tecnologie: la disposizione flessibile dell'aula e l'utilizzo dinamico degli spazi scolastici, trasformano il contesto da sfondo passivo in infrastruttura cognitiva attiva. È a partire da questa infrastruttura che si dischiude la quarta dimensione, quella *extended*, che conduce verso il superamento definitivo del dualismo tra interno ed esterno. La nozione di mente estesa implica che strumenti digitali, mappe concettuali, simulazioni immersive, realtà aumentata e sistemi di intelligenza artificiale non fungano da semplici supporti operativi, ma partecipino attivamente ai processi cognitivi come autentici estensori della memoria, dell'attenzione e della capacità analitica (Clark, 2024). Tale circostanza non esime, anzi sollecita, una profonda responsabilità pedagogica: estendere la cognizione non significa delegare il pensiero alle macchine, ma progettare ambienti nei quali la tecnologia potenzi riflessività, agency e capacità critica.

Le quattro dimensioni operano come sistema integrato nel quale esperienza corporea, azione, ambiente e tecnologie concorrono simultaneamente alla costruzione dell'apprendimento. Le implicazioni del paradigma integrativo delle 4E si estendono ben oltre il piano strettamente epistemologico, investendo, con particolare rilevanza, la dimensione inclusiva e motivazionale dei processi formative, restituendo allo studente un ruolo di protagonista epistemicamente attivo. Tale approccio contribuisce ad alleggerire il sovraccarico cognitivo indotto dalla didattica trasmissiva e a valorizzare la pluralità degli stili e dei profili cognitive, rendendo il sapere immediatamente denso di significato (Biondi et al., 2026).

Quando l'apprendimento si configura come esperienza concreta, emotivamente partecipata e socialmente radicata, si creano le condizioni affinché il soggetto in formazione sviluppi un autentico senso di appartenenza, una partecipazione non meramente esecutiva, una autodeterminazione del proprio percorso conoscitivo. Condizioni che si rivelano decisive anche nel contrastare fenomeni quali il ritiro sociale, la perdita di competenze, la dispersione scolastica che attraversano trasversalmente i sistemi educativi attuali.

4. Conclusioni. La sfida al confinamento

La sfida educativa più urgente che i sistemi formativi si trovano ad affrontare consiste nel superamento di ogni forma di confinamento disciplinare e didattico.

Perpetuare una separazione rigida tra istituzione scolastica, esperienza sociale e tecnologie significa produrre contesti formativi progressivamente artificiali, inadatti a dialogare con la realtà ibridata nella quale i soggetti in formazione abitano quotidianamente. La coevoluzione tra esseri umani e tecnologie non rappresenta uno scenario futuro, ma una condizione già pienamente in atto che richiede una consapevole mediazione pedagogica.

L'insistenza su approcci puramente difensivi o proibizionistici rischia di alimentare un duplice paradosso: l'isolamento epistemologico dell'istituzione scolastica rispetto ai processi culturali in corso, e la progressiva deresponsabilizzazione critica degli studenti, lasciati soli ad abitare ecosistemi digitali privi di autentica mediazione educativa. Sono tali rischi a rendere urgente una riconfigurazione teorica dei fondamenti pedagogici, capace di assumere la complessità del presente come condizione strutturale della riflessione educativa.

Entro questa cornice, il paradigma delle 4E si rivela qualcosa di profondamente diverso da un'ulteriore tassonomia specialistica elaborata nell'ambito delle scienze cognitive: esso rappresenta la direzione concreta di costruire un dispositivo teorico-metodologico integrativo capace di porre finalmente in dialogo approcci che, pur sviluppatisi lungo traiettorie distinte, condividono una comune matrice critica.

La modellizzazione pedagogica integrante proposta in questo contributo si prefigge precisamente questo obiettivo: ricomporre corpo, azione, ambiente e tecnologie entro una visione unitaria dell'esperienza educativa. Una pedagogia radicalmente estesa implica la progettazione di ambienti di apprendimento ibridi nei quali corpo, ambiente e tecnologie partecipino, congiuntamente, alla costruzione dell'esperienza formativa.

Il paradigma delle 4E richiede una riconfigurazione del *setting* educativo attraverso la revisione di posture pedagogiche, architetture didattiche e pratiche collaborative, affinché corpo, ambiente e tecnologie operino come dimensioni integrate del processo formativo.

Le direzioni di ricerca che da questa proposta si aprono riguardano tanto la validazione empirica del *framework* in contesti scolastici reali, quanto l'elaborazione di strumenti di progettazione didattica capaci di tradurre operativamente le quattro dimensioni in pratiche educative osservabili e valutabili. La posta in gioco non riguarda pertanto la semplice adozione tecnologica, ma la capacità della pedagogia di abitare criticamente la complessità dell'*onlife* senza rinunciare alla dimensione profondamente umana della relazione formativa. In questa tensione tra estensione tecnologica e responsabilità educativa è pensabile immaginare un'istituzione scolastica epistemologicamente all'altezza delle trasformazioni in corso, capace di formare soggetti criticamente in grado di comprendere e trasformare il mondo.

References

- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2021). *World-centred education: A view for the present*. Routledge.

- Biondi, S., Rossi, P. G., & Sansoni, M. (2026). Apprendimento e insegnamento. In L. Giannandrea & P. G. Rossi (Eds.), *Diventare insegnanti: Fondamenti, riflessioni e domande per una professione complessa* (pp. xx–xx). FrancoAngeli.
- Bocci, F., Guerini, I., Isidori, M. V., & Traversetti, M. (2022). Il contributo del paradigma tecnologico-digitale alla formazione degli insegnanti specializzati per il sostegno: Esiti di un'indagine esplorativa. *Media Education*, 13(1), 7–24. <https://doi.org/10.36253/me-12752>
- Clark, A. (2024). *The experience machine: How our minds predict and shape reality*. Random House.
- Common Sense Media. (2025). *Talk, trust, and trade-offs: How and why teens use AI companions*. <https://www.commonsensemedia.org/>
- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic bodies: The continuity between life and language*. MIT Press.
- Fawns, T. (2023). Postdigital education. In *Encyclopedia of postdigital science and education* (pp. 1–11). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-35469-4_52-1
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Gallagher, S. (2023). *Embodied and enactive approaches to cognition*. Cambridge University Press.
- Gallagher, S. (2024). *The self and its disorders*. Oxford University Press.
- Gallese V. (2026), *Il Sè digitale. Dai neuroni specchio alla mediazione tecnologica*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Han, B.-C. (2023). *Infocrazia: Le nostre vite manipolate dalla rete* (F. Buongiorno, Trans.). Einaudi.
- Iavarone, M. L., & Aruta, L. (2022). Digital skills between soft and hard: The media educator among critical issues and opportunities. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 242–251. <https://doi.org/10.36253/form-14284>
- Iavarone M.L. (2025), *L'Educazione patetica. Tra disorientamento, crisi ed errori educativi del nostro tempo*, FrancoAngeli, Milano.
- Jurgenson, N. (2011). Digital dualism versus augmented reality. *The Society Pages*. <https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>
- Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57(4), 632–645. <https://doi.org/10.1111/ejed.12527>
- Peruzzo, F., & Allan, J. (2024). Rethinking inclusive (digital) education: Lessons from the pandemic to reconceptualise inclusion through convivial technologies. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 244–258. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2131817>
- Rivoltella, P. C. (2014). *La previsione: Neuroscienze, apprendimento, didattica*. ELS La Scuola.

- Sarkio, K., Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2025). Preparing students for the future: Multidisciplinary perspectives on pedagogical activities and their spatial embeddedness. *Education Inquiry*, 16(4), 611–634.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2333528>
- Sibilio, M. (2014). *La didattica semplice*. Liguori.
- Trevisan, O. (2022). Le tecnologie e lo sviluppo di una didattica integrata di qualità per la promozione dell'apprendimento. In M. De Rossi & M. Fedeli (Eds.), *Costruire percorsi di faculty development* (pp. 87–102). Pensa Multimedia.