

## **I Teaching and Learning Centres come hub di innovazione per i nuovi ecosistemi dell'apprendimento**

### **Teaching and Learning Centres as Innovation Hubs for new Learning Ecosystems**

MASSIMILIANO COSTA, BARBARA BASCHIERA\*

*L'articolo sottolinea il ruolo cruciale dei Centri di Insegnamento e Apprendimento (TLCs) negli ecosistemi di apprendimento innovativi. Analizza il contesto delle politiche educative europee e l'importanza dell'innovazione nell'insegnamento e nella ricerca universitaria. Le competenze richieste per gli insegnanti in contesti nazionali e internazionali sono discusse, evidenziando la necessità di uno sviluppo professionale continuo seguendo il modello eutagogico. Il saggio presenta il progetto dell'Università Ca' Foscari e il suo impegno per l'innovazione educativa e lo sviluppo professionale degli insegnanti sia in termini di formazione che di internazionalizzazione delle pratiche didattiche.*

**PAROLE CHIAVE:** ISTRUZIONE SUPERIORE; CENTRI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO; INNOVAZIONE DIDATTICA; INCLUSIONE; ECOSISTEMI DI APPRENDIMENTO.

*The article highlights the crucial role of Teaching and Learning Centers (TLCs) in innovative learning ecosystems. It analyses the context of European educational policies and the importance of innovation in university teaching and research. The skills required for teachers in national and international contexts are discussed, pointing out the need for continuous professional development following the heutagogical model. The essay presents the project of Ca' Foscari University and its commitment to educational innovation and the professional development of teachers both in terms of training and internationalization of teaching practices.*

**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION; TEACHING AND LEARNING CENTERS; TEACHING INNOVATION; INCLUSION; LEARNING ECOSYSTEMS.

---

\* Pur trattandosi di un lavoro condiviso, si possono attribuire a Massimiliano Costa i paragrafi: "Profili e nuove competenze del docente negli ecosistemi nazionali e internazionali", "I TLC per il *Faculty development*", "Il progetto dell'Università Ca' Foscari per lo sviluppo professionale dei docenti" e "Integrazione tra *microlearning* e laboratori per lo sviluppo di un modello eutagogico". A Barbara Baschiera si possono attribuire i paragrafi "Sviluppo della formazione terziaria nelle politiche europee", "L'alleanza Eutopia e le *Connected Learning Communities*", "I CLab di Ca' Foscari", "I CLab una sfida innovativa per la co-costruzione del sapere" e "Conclusioni".

## Sviluppo della formazione terziaria nelle politiche europee

Negli ultimi anni la Comunità europea ha definito azioni e politiche volte a trasformare l'istruzione universitaria in un sistema più inclusivo e innovativo. La *New Skill Agenda*<sup>1</sup> del 2016 ha sottolineato la necessità in un'economia globale di garantire ai laureati competenze aggiornate per esprimere appieno le proprie potenzialità rispetto al cambiamento del mercato del lavoro. Nel 2017 il documento *A new European Agenda for Higher Education*<sup>2</sup> si è invece concentrato su quattro aspetti principali, basandosi su iniziative preesistenti, ma con una rinnovata attenzione alle sfide e opportunità attuali e future: a) colmare il divario di competenze; b) creare sistemi di istruzione inclusivi e connessi; c) contribuire all'innovazione tramite l'istruzione superiore; d) migliorare efficacia ed efficienza dei Sistemi di Istruzione. Sempre nel solco del cambiamento voluto dalla Comunità europea è opportuno citare *A new European Innovation Agenda*<sup>3</sup> che nel 2022 ha sottolineato l'urgenza di potenziare il ruolo dell'università per la creazione di veri e propri ecosistemi dell'innovazione.

Questa necessità è stata ribadita anche a seguito dei risultati messi a disposizione dalla Commissione Europea, relativi alle ultime ricerche sul tema dello sviluppo professionale dei docenti universitari<sup>4</sup>. I dati rilevano che, tra le ragioni addotte per spiegare la scarsa partecipazione ai programmi di formazione, spiccano la resistenza ad abbandonare pratiche didattiche tradizionali e la mancanza di competenze pedagogiche e tecnologiche di supporto ai programmi di sviluppo professionale all'interno del sistema universitario<sup>5</sup>.

Per fare fronte a queste lacune, riconsiderando il profilo professionale del docente universitario e il rapporto fra ricerca, didattica e terza missione, l'università italiana sta assumendo come priorità inderogabile quella di innalzare i livelli di qualità della didattica e della ricerca tramite percorsi di formazione e strategie di

<sup>1</sup> European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New Skills Agenda For Europe. Working together to strengthen human capital, employability and competitiveness*, Brussels, 10.6.2016 COM(2016) 381 final, 2017. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381>.

<sup>2</sup> European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education*, Brussels, 30.5.2017 COM(2017) 164 final, 2017. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247>.

<sup>3</sup> European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A New European Innovation Agenda*, Brussels, 5.7.2022 COM(2022) 332 final, 2022. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332>.

<sup>4</sup> Eurydice, *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017.

<sup>5</sup> A. Inamorato dos Santos, S. Gaušas, R. Mackevičiūtė, A. Jotautytė, Z. Martinaitis, *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2019.

monitoraggio e valutazione<sup>6</sup> in modo da rispondere ad una domanda formativa crescente quanto eterogenea<sup>7</sup>. Questo processo di trasformazione richiede di rafforzare e innovare i paradigmi di insegnamento<sup>8</sup> non solo per migliorare l'offerta formativa, ma anche per promuovere lo sviluppo organizzativo<sup>9</sup> all'interno di una prospettiva ecosistemica, in grado di coniugare l'innovazione con le politiche di apprendimento permanente (*lifelong learning*).

## **Profili e nuove competenze del docente negli ecosistemi nazionali e internazionali**

Il profilo del docente universitario richiede oggi un'ampia gamma di competenze che includono non solo la padronanza del contenuto, ma anche l'innovazione pedagogica, l'integrazione tecnologica, il continuo sviluppo professionale e una solida comprensione delle competenze digitali. Inoltre l'apprendimento a doppio ciclo<sup>10</sup>, necessario per governare le attuali transizioni socio culturali, richiede ai docenti di mettere in discussione le proprie ipotesi di base e le convinzioni radicate, facilitando così un approfondimento e una riflessione critica sul proprio ruolo e sulle proprie pratiche didattiche.

Il contesto universitario, però, non ha sempre accolto il valore del cambiamento o dello sviluppo<sup>11</sup> tanto che, sia per l'accesso alla professione sia per la progressione di carriera, ben poco peso è stato attribuito nel tempo alla didattica, o all'investimento personale formativo del docente<sup>12</sup>. Come sottolinea la Pleschova, «in many European countries, academics are prepared for their role as researchers, but not for their teaching. Despite growing evidence for the benefits of development programs for teachers in higher education, teaching is still viewed as an activity that anyone can do»<sup>13</sup>.

<sup>6</sup> A.F. Uricchio, *Introduzione*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione in Università*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2022, pp. 13-16.

<sup>7</sup> C. Coggi, *Innovare la didattica e la valutazione in università*, FrancoAngeli, Milano 2019, pp. 1-338.

<sup>8</sup> E. Felisatti, *Verso la costruzione di una "via italiana" alla qualificazione didattica della docenza universitaria*, in A. Lotti, P.A. Lampugnani (eds.), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*, GUP Genova University Press, Genova 2020, pp. 69-79.

<sup>9</sup> M.D. Sorcinelli, *Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development*, in A. Lotti, P.A. Lampugnani (eds.), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*, cit., pp. 19-25.

<sup>10</sup> G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi Edizioni, Milano 1976.

<sup>11</sup> Eurydice, *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2017. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/618840>.

<sup>12</sup> D. Peretti, R. Tore, *A training experience for professors of the University of Cagliari*, «Form@re-Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 1 (2018), pp. 269-278.

<sup>13</sup> G. Pleschova, E. Simon, K. Quinlan, T. Roxà, J. Murphy, M. Szabo, *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*, «European Science Foundation», (2012), p. 12.

URL: [http://archives.esf.org/fileadmin/Public\\_documents/Publications/professionalisation\\_academics.pdf](http://archives.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/professionalisation_academics.pdf)

Volere e promuovere il cambiamento non deve però tradursi nella semplice acquisizione di quelle competenze digitali avanzate che, pur funzionali all'innovazione dell'offerta didattica, rappresentano solo uno dei fattori strategici per l'affermazione di modelli culturali e professionali alternativi. Pleschová<sup>14</sup> ha in tal senso sottolineato l'importanza del ruolo del docente universitario come intellettuale critico trasformativo dello stesso progresso sociale. Come ha anche affermato Giroux<sup>15</sup>, i docenti sono infatti chiamati a lavorare politicamente per trasformare una società diseguale in una democrazia effettiva, attraverso l'*empowerment* degli studenti. Tale visione non si limita a definire il docente in relazione al possesso di raffinate competenze nell'ambito della didattica o della ricerca, ma si estende a una più profonda comprensione del suo ruolo come agente di cambiamento sociale. Questo richiede la promozione di una idea di professionalità docente in grado di integrare *bildung* ed *erziehung* attraverso metodi di insegnamento che non solo trasmettano conoscenze o competenze specifiche, ma che invitino anche gli studenti a collegare ciò che imparano con la loro comprensione del mondo, definendo così il loro ruolo attivo nell'ecosistema dell'apprendimento e dell'innovazione<sup>16</sup>.

Questo approccio, che coniuga la dimensione pedagogica critica con quella dello sviluppo sociale e culturale, è fondamentale per realizzare una società basata sulla conoscenza e sull'apprendimento continuo, dove il ruolo del docente assume rilevanza anche oltre i confini accademici. La centralità dell'università per lo sviluppo economico e sociale è sottolineata anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del 2021 che prevede per questo l'istituzione di nuovi centri di *Teaching e Learning* (TLC). Questi centri, veri e propri "hub" di collaborazione e scambio interdisciplinare puntano a sviluppare comunità di pratica formative, sia all'interno che all'esterno dell'ambiente universitario in sinergia con il sistema scolastico<sup>17</sup>. Secondo gli studi di Sursock<sup>18</sup> e Klemenčič<sup>19</sup> i centri per l'insegnamento e l'apprendimento assumono un ruolo strategico negli ecosistemi,

---

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> H.A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Westport, Bergin and Garvey, USA 1988, p. 246.

<sup>16</sup> W.G. Tierney, M. Lanford, *Conceptualizing Innovation in Higher Education*, in M. Paulsen (eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 31, Springer, Cham 2016, pp. 154-180.

<sup>17</sup> A. Ajello, *Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività*, «Psicologia dell'educazione», II, 5, Erickson, Trento 2011, pp. 193-211.

<sup>18</sup> A. Sursock, *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, EUA, Brussels 2015.

<sup>19</sup> M. Klemenčič, *Successful Design of Student-Centered Learning and Instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area – A Keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process*, 2019.

URL: [it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote\\_KlemencicM.pdf](https://www.rivista.univr.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_KlemencicM.pdf).

promuovendo un ambiente di apprendimento innovativo, esteso e inclusivo<sup>20</sup>. Grazie alla loro attivazione si potrà fare ricerca in modo sistematico sulla formazione avanzata e terziaria, esplorando nuove strategie didattiche e valutando l'efficacia di diversi approcci all'apprendimento. Tale traguardo consentirà alle università di candidarsi per essere uno dei nodi catalizzatori dell'innovazione nelle "comunità che apprendono", incrociando le ragioni e le opportunità territoriali<sup>21</sup> con quelle internazionali.

### **L'alleanza *Eutopia* e le *Connected Learning Communities***

In linea con la richiesta di potenziare le capacità di innovazione metodologica e culturale presenti nelle comunità e nelle strutture accademiche, Ca' Foscari è diventata membro di *EUTOPIA European University*, un'alleanza tra dieci università europee accomunate dall'obiettivo di raggiungere l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento universitario, per aumentare la competitività delle università coinvolte a livello internazionale e contribuire al rafforzamento dell'identità europea.

La missione comune dei *partner* è quella di sviluppare modelli pedagogici globali e innovativi. Le università del *network* mettono al centro i propri studenti e lavorano per rafforzare la coesione sociale, concentrandosi su eccellenza e inclusione. *EUTOPIA*, come luogo di incontro, riflessione e approfondimento sulla dimensione qualitativa della didattica universitaria, supporta la ricerca e la didattica *challenge-driven*, incoraggia la mobilità di persone e idee, stimolando il confronto e la partecipazione.

I partner dell'alleanza hanno in comune valori quali integrità, libertà accademica e apertura verso la comunità internazionale. Condividono risorse (programmi, lezioni registrate, materiale didattico, *tutorial*), esperienze e strumenti formativi, promuovono l'apprendimento permanente, la discussione multidisciplinare, la co-progettazione di azioni formative e la cooperazione con enti e istituzioni nazionali e internazionali.

Il modello educativo di *EUTOPIA* promuove l'applicazione pratica della conoscenza e della teoria ai problemi del mondo reale. Gli studenti condividono

---

<sup>20</sup> P. Bruni, G. Del Gobbo, *Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche*, in A. Lotti, P.A. Lampugnani (eds.), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*, cit., pp. 187-204.

<sup>21</sup> G. Bertagna, *Formazione iniziale e reclutamento dei docenti: nuove basi per una ripartenza*, «Nuova Secondaria», XXXVIII, 1(2020), pp. 5-7.

un'esperienza di apprendimento, lavorando assieme per identificare e implementare soluzioni efficaci a questioni complesse concernenti il contesto europeo. Per realizzare questo modello per l'istruzione superiore in Europa, EUTOPIA ha sviluppato e utilizza le comunità di apprendimento connesse (*Connected Learning Communities*), che hanno il potenziale per riunire personale, studenti e parti interessate, esterne al mondo accademico impegnate in attività di apprendimento e insegnamento tra campus in stretta interazione con i programmi di ricerca delle università partner di EUTOPIA. Affrontano questioni globali e si allineano con le priorità indicate da organizzazioni globali come l'ONU e l'UE/CE. Tra le attività congiunte, gli studenti possono fare esperienza di dibattiti *online*, esperimenti, conferenze, seminari, progetti di ricerca. Possono svolgere prove di verifica congiunte come la progettazione di siti *web*, lavori di gruppo, documenti di ricerca, presentazioni, scrittura di *blog*.

Attraverso queste *Connected Learning Communities*, vengono stimulate politiche universitarie che promuovono la qualità degli insegnanti e viene attivato un significativo *networking* a livello nazionale e internazionale, al fine di offrire opportunità di discussione e confronto culturale e scientifico.

### **I TLC per il *Faculty development***

I *Teaching and Learning Centers* sono chiamati a sviluppare negli atenei quello che è definito come *Faculty development*, ovvero un insieme pianificato di attività mirate al rinnovamento personale e professionale dei docenti, che va dall'insegnamento e dall'apprendimento, alla ricerca e al servizio alla comunità<sup>22</sup>. Realizzare queste iniziative consente ad ogni università e alla propria comunità docente di:

1. migliorare le competenze didattiche: il *Faculty development* mira a migliorare le competenze didattiche dei docenti universitari. Le attività di sviluppo professionale aiutano i docenti a incorporare nuove metodologie didattiche, a integrare la tecnologia nell'insegnamento e a sviluppare un approccio più studente-centrico;
2. sviluppare le competenze di ricerca: il *Faculty development* non si limita solo al miglioramento delle competenze didattiche, ma include anche lo

---

<sup>22</sup> M.D. Sorcinelli, *Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development*, cit.

sviluppo di competenze di ricerca. Come affermato da O' Sullivan e Irby<sup>23</sup> l'integrazione del *Faculty development* nelle strategie organizzative delle istituzioni accademiche sostiene l'eccellenza nella ricerca, oltre che nell'insegnamento;

3. promuovere una efficace *leadership* inclusiva nella gestione: Beach et al.<sup>24</sup> sottolineano che il *Faculty development* è essenziale anche per lo sviluppo di competenze di *leadership* e gestione. Questo è particolarmente importante in un ambiente accademico dove i docenti spesso assumono ruoli amministrativi, o di *leadership*;
4. trasformare gli ambienti di apprendimento: il *Faculty development* aiuta i docenti a rimanere aggiornati con le tendenze emergenti nell'istruzione superiore e con le mutevoli esigenze degli studenti. Questo aspetto è fondamentale per garantire che l'istruzione rimanga rilevante e di alta qualità;
5. alimentare una riflessione critica per lo sviluppo del personale: un aspetto chiave del *Faculty development* è la promozione della riflessione critica tra i docenti, che è fondamentale per il loro sviluppo professionale continuo. Come indicato da Brookfield<sup>25</sup>, la capacità di riflettere criticamente sulle proprie pratiche didattiche è essenziale per l'efficacia dell'insegnamento;
6. contribuire a dare una risposta alle sfide istituzionali e globali dell'internazionalizzazione della ricerca: il *Faculty development* aiuta i docenti a promuovere la qualità didattica e a rispondere efficacemente alle sfide istituzionali e globali, come le pressioni per la ricerca di finanziamenti, la crescente diversità degli studenti e le aspettative per l'*engagement* della comunità.

## **Il progetto dell'Università Ca' Foscari per lo sviluppo professionale dei docenti**

L'Università Ca' Foscari ha realizzato dal 2021 un progetto innovativo per rafforzare l'allineamento tra lo sviluppo professionale dei docenti con il Piano Strategico dell'Ateneo. La denominazione data al nuovo centro è TLAB (*Teaching Lab*) e nella sua attivazione ha visto la collaborazione della *governance* di Ateneo con

---

<sup>23</sup> P.S. O'Sullivan, D. M. Irby, *Reframing research on faculty development*, «Academic Medicine», IV, 86 (2011), pp. 8-421.

<sup>24</sup> A. Beach, M.D. Sorcinelli, A. Austin, J. Rivard, *Faculty development in the age of evidence*, Stylus, Sterling, VA 2016, pp. 8-216.

<sup>25</sup> S. Brookfield, *Becoming a Critically Reflective Teacher*, Jossey-Bass Inc., San Francisco 1995, pp. 4-364.

i delegati alla formazione dei vari dipartimenti e l'Ufficio Offerta Formativa, supportata dall'Area Servizi Informatici per gli aspetti digitali.

Con il tempo il TLAB si è affermato come uno spazio informale di confronto dedicato alla sperimentazione, alla formazione e allo sviluppo dell'offerta formativa di tutta l'università. Ha assunto anche il ruolo di collettore e cabina di regia delle sperimentazioni didattiche collegate ai processi di scambio e dialogo continuo con i *partner* internazionali della rete delle università europee di Eutopia.

Principale obiettivo del TLAB è la formazione dei docenti dell'Università Ca' Foscari, pensata per supportare e sviluppare le competenze del personale docente, in relazione alle tre missioni fondamentali dell'Università (Didattica, Ricerca e Terza Missione), distinguendo al suo interno tra formazione iniziale e continua.

I percorsi formativi dedicati ai docenti e ricercatori sono definiti annualmente in un piano formativo di Ateneo, che raccoglie i bisogni formativi emersi nei dipartimenti in coerenza con il piano strategico dell'Ateneo. I corsi sono ospitati in uno spazio di piattaforma *Moodle* che consente di monitorare le attività dei docenti, garantendo la tracciabilità dei percorsi formativi, la certificazione del completamento e in prospettiva l'emissione di badge, o microcredenziali. I differenti corsi nella loro parte digitale sono accessibili liberamente al personale, permettendo a ciascun docente di utilizzare autonomamente le risorse secondo le proprie necessità formative, grazie anche alla presenza di un tutor del TLAB.

Attualmente, il portale della formazione docenti offre 63 *microlearning* per l'autoapprendimento, che sono stati visionati complessivamente per 2790 volte nell'ultimo anno. Tra il 2022 e il 2023, 350 docenti si sono iscritti volontariamente ai programmi di Formazione, testimoniando la significativa partecipazione e l'interesse suscitato da questa iniziativa.

L'offerta relativa alla formazione iniziale vede, oggi, i seguenti temi sviluppati per la parte digitale in auto-apprendimento, che si articolano in contenuti quali:

- Come si progetta il *Syllabus* del corso;
- La valutazione in ambito universitario;
- Che cosa è e come si promuove la didattica inclusiva;
- Progettazione didattica in ambito universitario;
- Il rapporto tra lingua e didattica nelle classi multiculturali;
- Presentazione e organizzazione di Ca' Foscari e codice etico;
- Realizzazione di un corso in *E-learning*: dai modelli didattico-pedagogici alle applicazioni in *Moodle*;

- Strumenti digitali per la didattica integrata (*Moodle, Panopto*).

Per arricchire e rafforzare il processo di auto-apprendimento, la formazione iniziale di docenti e ricercatori si completa con un momento di riflessione e rielaborazione laboratoriale realizzata nei vari Dipartimenti. In questi laboratori, i partecipanti sono invitati a riflettere sui contenuti appresi e ad applicarli progettualmente nei corsi di insegnamento. Grazie alla presenza di docenti/mentor senior, i laboratori rappresentano per i neo assunti una occasione preziosa di conoscenza delle caratteristiche degli studenti e delle principali criticità/opportunità rilevate nelle pratiche didattiche (coinvolgendo anche i delegati alla qualità e alla commissione paritetica).

L'offerta di formazione continua nel 2022 ha abbracciato una varietà di temi, sia nel campo della didattica, sia in quello della ricerca. Questi temi comprendono:

- Metodi per la didattica attiva in aula;
- L'inclusione nella didattica universitaria: innovazione e UDL (*Universal Design for Learning*);
- Apprendimento ed emozioni;
- *Public speaking* per il potenziamento della didattica;
- *Public speaking* per la comunicazione della ricerca;
- Comunicare oltre la ricerca: come rivolgersi a un nuovo pubblico;
- Proprietà intellettuale e trasferimento tecnologico;
- Imprenditorialità e valorizzazione della ricerca;
- La valorizzazione della proprietà intellettuale nella ricerca collaborativa e commissionata;
- *Academic Lecturing in English (Blended)*.

### **Integrazione tra *microlearning* e laboratori per lo sviluppo di un modello eutagogico**

La progettualità espressa dal TLAB dell'Università Ca' Foscari ha inteso promuovere un modello di integrazione tra *smart learning* e didattica laboratoriale, al fine di favorire nei partecipanti un'alternanza formativa guidata, che ha permesso di adottare modalità riflessive complementari.

Le risorse digitali dei *microlearning* vengono rese disponibili ai docenti per l'autoapprendimento 24/7 durante tutto l'anno, mentre i laboratori, organizzati in specifici periodi dell'anno accademico, sono concepiti come occasioni di apprendimento attivo e cooperativo per applicare criticamente nella pratica i concetti e le conoscenze acquisite digitalmente.

I *microlearning*<sup>26</sup> presenti nella piattaforma si caratterizzano per un approccio metodologico che propone contenuti didattici in unità piccole, specifiche e scalabili. Secondo l'analisi di Jahnke, Lee, Pham, He e Austin<sup>27</sup> tale modello risulta particolarmente efficace nell'ambito della formazione professionale degli adulti, adattandosi alle loro esigenze lavorative e personali in quanto consente di acquisire e trattare le informazioni in modo efficace e conciso, aderendo ai principi di brevità, autoconsistenza e focalizzazione su singoli argomenti di interesse. Ogni video nel catalogo dell'Ateneo esplora un aspetto specifico di un argomento, ed è accompagnato da risorse supplementari come file e documenti di approfondimento che creano così un insieme di *Learning Objects* personalizzabili. A supportare questa offerta è la promozione di un approccio eutagogico all'apprendimento<sup>28</sup> che valorizza l'esperienza e l'autonomia di scelta e direzione dei soggetti coinvolti. Questo permette di realizzare un percorso di crescita professionale dei docenti e ricercatori non lineare, personalizzato e auto-diretto, in grado di far leva su dimensioni quali:

1. auto-direzione e flessibilità dell'apprendimento: il *microlearning*, con le sue brevi unità di contenuto, consente ai docenti di scegliere cosa e quando imparare, favorendo un approccio più autonomo e personalizzato all'apprendimento;
2. centratura sui contesti di pratica: il *microlearning*, come sottolineato da Jahnke et al.<sup>29</sup>, permette di integrare facilmente l'apprendimento nei contesti di vita e lavoro degli adulti, rendendo l'apprendimento più rilevante e immediatamente applicabile;

<sup>26</sup> Secondo Hug, il *microlearning* si concentra su unità di apprendimento di breve durata, che possono variare da pochi secondi a 15 minuti. Il focus è sul raggiungimento di obiettivi di apprendimento specifici e ben definiti. Questo approccio è particolarmente efficace in contesti in cui gli apprendenti hanno poco tempo a disposizione, o necessitano di acquisire competenze specifiche rapidamente. Cfr. T. Hug, *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after E-learning: Proceedings of Microlearning Conference*, University Press, Innsbruck 2005, pp. 46-49.

<sup>27</sup> I. Jahnke, Y.M. Lee, M. Pham, et al., *Unpacking the Inherent Design Principles of Mobile Microlearning*, «Tech Know Learn», XXV, 4 (2020), pp. 585-619.

<sup>28</sup> L.M. Blaschke, *Self-Determined Learning: Designing for Heutagogic Learning Environments*, in M. Spector, B. Lockee, M. Childress (eds.), *Learning, Design, and Technology*, Springer, Cham 2016.

<sup>29</sup> I. Jahnke, Y.M. Lee, M. Pham, et al., *Unpacking the Inherent Design Principles of Mobile Microlearning*, cit.

3. motivazione intrinseca: il *microlearning* essendo focalizzato su obiettivi specifici e offrendo risultati rapidi, può aumentare la motivazione intrinseca<sup>30</sup> fornendo strumenti di azione tangibili che producono impatti immediati;
4. personalizzazione e adattabilità: il *microlearning* permette ai soggetti di scegliere i contenuti che meglio si adattano ai loro bisogni e obiettivi individuali<sup>31</sup>. Questo approccio ha, quindi, il pregio di aumentare l'efficacia dell'apprendimento e la soddisfazione degli adulti coinvolti.

La scelta di un modello eutagogico alla base dell'offerta del TLAB ha voluto pedagogicamente affermare l'idea della formazione come risorsa capacitante del proprio corpo docente<sup>32</sup>. In quest'ottica l'auto-direzione dello sviluppo professionale si trasforma da un semplice requisito, a una pratica pedagogica essenziale in grado di alimentare un circolo virtuoso tra apprendimento e crescita personale<sup>33</sup>, con l'obiettivo di:

1. potenziare l'auto-riflessione critica per la crescita personale: la pratica eutagogica incoraggia i docenti a riflettere criticamente sulle proprie esperienze e pratiche didattiche. Questo processo di auto-riflessione può portare a una crescita personale e professionale significativa, come suggerito dalla ricerca di Brookfield (1995)<sup>34</sup> sull'auto-riflessione critica nel ruolo del docente;
2. lo sviluppo di metodologie didattiche innovative: l'approccio eutagogico consente ai docenti di esplorare e adottare metodi di insegnamento che si allineano meglio con le loro filosofie educative personali e con le esigenze dei loro studenti. Questo processo di esplorazione e adattamento può portare a pratiche didattiche più innovative e efficaci;
3. il miglioramento dell'autonomia professionale: l'eutagogia sottolinea l'importanza dell'autonomia nell'apprendimento. Nel contesto dello sviluppo professionale, questo può tradursi in un maggiore controllo e proprietà dei percorsi

<sup>30</sup> R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, «American Psychologist», 55, 1 (2020), pp. 68-78.

<sup>31</sup> M. Fan, W. Cai, *How does a creative learning environment foster student creativity? An examination on multiple explanatory mechanisms*, «Current Psychology» 41, 1 (2022), pp. 4667-4676.

<sup>32</sup> M. Costa, *Capacitare lo sviluppo organizzativo e professionale del sistema scolastico*, «Pedagogia Oggi», XXII, 2 (2015), pp. 181-189.

<sup>33</sup> L.M. Blaschke, S. Hase, *Heutagogy and digital media networks: Setting students on the path to lifelong learning*, «Pacific Journal of Technology Enhanced Learning», 1, 1 (2019), pp. 1-14.

<sup>34</sup> S. Brookfield, *Becoming a critically reflective teacher*, Jossey-Bass, San Francisco 1995.

di sviluppo personale dei docenti, come sostenuto da Candy<sup>35</sup> nell'ambito dell'auto-direzione nell'apprendimento degli adulti;

4. l'adattamento alle esigenze in evoluzione: nel mondo accademico in rapida evoluzione, l'eutagogia offre ai docenti un *framework* per adattarsi continuamente e rispondere alle esigenze mutevoli dell'istruzione superiore, sia in termini di contenuti disciplinari, che di pedagogia;
5. lo sviluppo della *leadership* e delle competenze gestionali: i docenti universitari spesso assumono ruoli di *leadership* e gestione. L'approccio eutagogico allo sviluppo professionale può aiutarli a sviluppare competenze essenziali in queste aree, enfatizzando l'autovalutazione e il miglioramento continuo.

## I CLab di Ca' Foscari

I CLab sono laboratori di sei, o otto settimane che hanno l'obiettivo di accompagnare gli studenti universitari, i laureati o dottorandi, con *background* disciplinari diversi, nello sviluppo di progetti originali in risposta a sfide e problemi reali, lanciati da *partner* e *stakeholder* presenti sul territorio locale e nazionale. Il coinvolgimento di corsisti provenienti da aree culturali eterogenee permette un confronto fra esperienze e necessità diverse.

L'ammissione ai singoli laboratori è definita attraverso specifici bandi e criteri di selezione; l'accesso è consentito ad un massimo di trenta partecipanti, poi divisi in piccole squadre.

Durante le sei, o otto settimane, ha luogo il *kick-off meeting*, si fanno attività di *team building* per consolidare la conoscenza tra partecipanti e rafforzare la collaborazione, vengono spiegate le metodologie che verranno utilizzate e si incontrano gli *stakeholder*.

I gruppi esplorano poi la sfida, definiscono possibili soluzioni, sviluppano la migliore e la validano. Al termine del periodo di formazione, consegnano il prodotto/progetto e lo presentano agli *stakeholder/partner* coinvolti, che lo valutano assieme al responsabile del progetto e ai membri del corpo docente. Il migliore viene premiato.

Gli incontri prevedono lezioni interdisciplinari, scambi interattivi con gli *stakeholder*, approfondimenti relativi alle metodologie per l'analisi sociale (indagine, ricerca sul

---

<sup>35</sup> P.C. Candy, *Self-Direction for Lifelong Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

campo, esperimento e analisi dei dati secondari, utilizzo di fonti esistenti) e al *public speaking*.

In base alla sfida lanciata, si utilizzano metodi come *Lean Startup*, *Legos Serious Play*, *Brainstorming*, *Hackathon*, *Visual Facilitation*, *Design Sprint*, *Design Thinking*, *Business Model Canvas*.

I CLab rappresentano un luogo fisico e virtuale di scambio, non solo per gli studenti, ma anche per i docenti, i tutor, i professionisti, le aziende e le istituzioni.

Ogni unità dedicata al Clab, selezionata dal Comitato direttivo, contempla infatti il coinvolgimento di un responsabile di progetto, di alcuni membri del corpo docente (cui sono affidate la progettazione della sfida, la ricerca dei partner, l'organizzazione delle attività didattiche), di personale di *back office*, dei consulenti di metodologia (un sociologo, un *business modeller*, un *service designer*, un *product designer*, un *coach* che insegna a parlare in pubblico) e di tre tutor. I percorsi di formazione prevedono una forte interazione e scambio fra corsisti e formatori, necessaria per riflettere, discutere, condividere idee ed opinioni.

Attraverso i CLab l'università si apre al territorio, riducendo il divario tra il mondo accademico e il sistema economico e sociale e promuovendo la cultura dell'imprenditorialità, della sostenibilità, dell'innovazione e l'interdisciplinarietà.

Le "sfide", rappresentano l'opportunità di valorizzare la creatività degli studenti, di offrire un servizio alla comunità locale e di supportare imprenditori e *policy makers* del territorio.

## **I CLab una sfida innovativa per la co-costruzione del sapere**

Nei CLab, il processo di qualificazione della didattica si svolge secondo le seguenti direttrici di sviluppo, in accordo con le linee strategiche di indirizzo per potenziare la professionalità docente e migliorare la qualità della didattica universitaria di QuarcDocente<sup>36</sup>:

1. il riconoscimento dello studente come partner attivo nel processo di insegnamento-apprendimento<sup>37</sup>. I discenti, sperimentando il *design-thinking* e/o il *project-based learning*, divengono protagonisti della loro esperienza

---

<sup>36</sup> Quarc\_docente, *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, 2017.

<sup>37</sup> S. Kinash, L. Crane, C. Knight, D. Dowling, K. Mitchell, M. McLean, M. Schulz, *Global graduate employability research: A report to the Business Human Capital Taskforce (Draft)*, Bond University, Gold Coast, QLD Australia 2014.

- formativa<sup>38</sup>, interpreti di un processo di co-costruzione della conoscenza attraverso cui attivano dinamiche di scambio comunicativo tra pari e di rielaborazione della conoscenza attraverso l'esperienza diretta del *problem solving*<sup>39</sup>;
2. la didattica inclusiva. Uno degli aspetti più apprezzati dai partecipanti è l'eterogeneità del target degli studenti, che permette di creare legami e di individuare parallelismi e favorisce interazioni e condivisioni in modo più ampio di quanto sarebbe stato possibile all'interno di gruppi omogenei per età e area di studio;
  3. la trasformazione dei processi e dei metodi di insegnamento-apprendimento<sup>40</sup>, attraverso strategie dell'apprendimento attivo e collaborativo. Le sfide che gli studenti si trovano a fronteggiare, sono problemi complessi e aperti, tramite i quali possono applicare conoscenze, abilità e capacità personali, al contesto del mondo reale, dimostrando le competenze acquisite. Questi compiti autentici si basano sull'impostazione della tradizione di ricerca del costruttivismo socioculturale<sup>41</sup>, secondo la quale i soggetti si mobilitano per costruire il proprio sapere, producono conoscenza nell'agire riflessivo in situazioni di realtà<sup>42</sup>, esercitano autonomia e responsabilità, facendosi carico delle proprie decisioni e delle relative conseguenze<sup>43</sup>. La metodologia collaborativa di costruzione della conoscenza in gruppo stimola la socializzazione, inoltre uno stile docente accogliente e democratico contribuisce a creare uno spazio di interazione e confronto e un clima positivo e collaborativo;
  4. lo sviluppo delle competenze chiave. Attraverso le sfide raccolte dal piccolo gruppo, i partecipanti, integrano le nuove informazioni con quelle già possedute, sviluppano creatività, pensiero critico, meta-riflessione e trasformano le conoscenze in vere e proprie competenze, raggiungendo un apprendimento significativo<sup>44</sup>. L'attenzione al *setting* formativo, articolato in spazi di apprendimento aperti, modificabili e flessibili, favorisce la partecipazione attiva, l'interazione e la comunicazione;

<sup>38</sup> E. Felisatti, *Verso la costruzione di una "via italiana" alla qualificazione didattica della docenza universitaria*, in A. Lotti, P.A. Lampugnani (eds.), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*, cit., pp. 69-79.

<sup>39</sup> A. Dipace, V. Tamborra (eds.), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, FrancoAngeli, Milano 2019.

<sup>40</sup> M. Gaebel, T. Zhang, *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*, European University Association, 2018.

<sup>41</sup> D.H. Jonassen, T.M. Duffy, *Constructivism and the technology of instruction: a conversation*, Hillsdale, New Jersey 1992.

<sup>42</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>43</sup> F. Tessaro, *Compiti autentici o prove di realtà?*, «Formazione & insegnamento», XII, 3 (2014), pp. 77-88.

<sup>44</sup> G. Bonaiuti, *Apprendimento significativo*, in G. Marconato (ed.), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Guaraldi, Rimini 2013, pp. 291-306.

5. l'innovazione didattica e il ruolo orientativo del docente. I CLab si dimostrano utili non solo per promuovere l'autonomia degli studenti nel processo conoscitivo<sup>45</sup>, ma anche per docenti e ricercatori, che sono liberi di sperimentare nuovi approcci e di arricchire le loro esperienze, oltrepassando i tradizionali confini tra discipline, tra dipartimenti, tra ambienti di lavoro, tra metodologie e convenzioni. I docenti, chiamati a supportare la realtà accademica con *expertise* variamente distribuite per compiti e funzioni, non sono limitati a trasmettere informazioni, ma creano una relazione didattica e educativa con gli studenti, proponendo loro le ragioni dell'apprendere e fungendo da mediatori nella gestione dei processi di crescita del sapere;
6. la promozione e il consolidamento di partenariati strategici con il territorio. Anche la presenza di *stakeholder* esterni nell'ambiente formativo universitario, costituisce un'opportunità di innovazione della didattica per università, dipartimenti e docenti. Per quanto concerne gli studenti, il coinvolgimento degli esperti provenienti da contesti professionali diversi risulta fortemente motivante, sia che si svolga nella modalità descrittivo-dimostrativa dello *storytelling*, tramite testimonianze e presentazioni di casi, sia che avvenga nella modalità più analitica del *problem solving*, tramite la sfida o la risoluzione di casi pratici.

Sul piano organizzativo, il coinvolgimento di esterni in aula pone l'università dinanzi alla sfida di formulare strategie e strumenti utili, da una parte a identificare e raccordare le partnership per potenziare un canale di innovazione dell'insegnamento-apprendimento universitario e dall'altra a favorire l'interazione organica delle collaborazioni con soggetti esterni tra i diversi ambiti istituzionali in cui opera: educazione, ricerca, innovazione<sup>46</sup>.

## Conclusioni

L'evoluzione delle pratiche, dei linguaggi e delle forme della didattica, necessaria per il miglioramento del sistema di istruzione superiore, pone questioni

---

<sup>45</sup> R. Ritchhart, M. Church, K. Morrison, *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*, John Wiley & Sons, Hoboken, NJ 2011.

<sup>46</sup> A. Cataneo, *Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione in Università*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2022, p. 451.

epistemologiche e metodologiche<sup>47</sup> che interrogano fortemente il sapere pedagogico<sup>48</sup>. La ricerca<sup>49</sup>, sia a livello nazionale<sup>50</sup>, che internazionale<sup>51</sup> evidenzia la grande importanza di investire in percorsi formativi a sostegno dell'insegnamento e della qualità della didattica<sup>52</sup> e di passare da un approccio passivo, costituito prevalentemente da lezioni frontali, ad un approccio attivo, al cui centro porre lo studente<sup>53</sup>. Per i docenti universitari ciò comporta la piena assunzione della responsabilità del proprio modo di insegnare, un mettersi in gioco, per potenziare la propria professionalità<sup>54</sup>, agendo sulle proprie convinzioni e pratiche pedagogico-didattiche per modificarle e migliorarle.

Sulla base di tali linee di indirizzo, le azioni attivate nel contesto accademico cafoscarino hanno posto una marcata attenzione alle dinamiche e alle dimensioni didattiche, consolidando il ruolo dell'Università come centro propulsore di una formazione continua di qualità.

I percorsi formativi hanno colto nel docente universitario la figura centrale rispetto ai processi di qualificazione della didattica, nei suoi molteplici profili integranti nell'ambito della ricerca, dell'insegnamento e dell'organizzazione.

Hanno offerto la possibilità di conoscere e sperimentare metodi didattici plurimi, significativi, attivi e creativi, supportati parallelamente dalla letteratura e dall'abile apporto di esperti formatori di elevato livello, così come di promuovere la costruzione collaborativa della conoscenza, l'apprendimento esplorativo e per scoperta e la formazione basata su problemi<sup>55</sup>.

I dispositivi dei *Microlearning* e dei CLab, sviluppando il pensiero critico, il *problem solving*, la cooperazione, la presa di iniziativa<sup>56</sup>, hanno favorito un apprendimento

<sup>47</sup> A. Scarinci, A. Dipace, *Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario*, in A. Dipace, V. Tamborra (a cura di), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2019, pp. 30-32.

<sup>48</sup> F.F. Loperfido, A. Scarinci, A. Dipace, *Contestualizzazione e decontestualizzazione dell'apprendimento. Tra intermedia, narrazioni e cronotopi del sé*, in N. Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari 2018.

<sup>49</sup> E. Felisatti, A. Serbati (eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano 2017.

<sup>50</sup> E. Felisatti, R. Clerici (eds.), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, FrancoAngeli, Milano 2020.

<sup>51</sup> M.D Sorcinelli, *Faculty development: The challenge going forward*, «Peer Review», IX, 4 (2007), pp. 4-8.

<sup>52</sup> M. Abate, M.L. Chiofalo, L. Da Re, R. Bonelli, *Visioni di Ateneo e formazione dei neoassunti*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione in Università*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2022, p. 455.

<sup>53</sup> E. Felisatti, R. Clerici (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*, FrancoAngeli, Milano 2020.

<sup>54</sup> N. Balzaretti, E. Luppi, D. Guglielmi, I. Vannini, *Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna*, «Education Sciences & Society», IX, 2 (2018), pp. 58-82.

<sup>55</sup> F. Poletti, *Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione in Università*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2022, p. 131.

<sup>56</sup> European Commission, *High Level Group on the Modernisation of Higher Education – Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Publications Office, 2013.

URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>.

centrato sulle competenze, fondamentale nella logica di una società della capacitazione<sup>57</sup>.

Hanno, inoltre, avviato un processo di cambiamento a partire dall'azione e dalla pratica didattica, delineando un nuovo profilo sia del docente universitario, sia dello studente, protagonista attivo del sistema educativo.

Innovazione e pratiche didattiche di qualità sono state introdotte in un ambiente accademico in cui alla didattica è stato garantito lo stesso status della ricerca<sup>58</sup>; in cui gli studenti sono stati incoraggiati e motivati a sviluppare competenze di studio, ricerca, pensiero critico e riflessivo, in dimensione locale e internazionale. Per garantire una formazione di qualità e aumentare l'efficacia dell'apprendimento di tutti gli studenti, è inoltre stata promossa nel personale docente una riflessione trasformativa<sup>59</sup> sulle proprie pratiche didattiche, volta al miglioramento degli aspetti inclusivi e innovativi.

L'apprendimento è stato progettato come un processo di costruzione e ricostruzione della conoscenza, in cui sono state promosse tutte le forme di partecipazione<sup>60</sup> e collaborazione<sup>61</sup>, all'interno di una visione di sistema innovativa.

Per incentivare l'innovazione e favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari possono assumere all'interno delle stesse istituzioni universitarie<sup>62</sup>, si rendono ora necessari tre ulteriori passaggi:

1. la piena maturazione del *Faculty development* radicato, però, nelle pratiche dei dipartimenti;
2. la creazione di comunità di pratica interdipartimentali al fine di favorire l'interdisciplinarietà;
3. il potenziamento delle reti internazionali in ordine ai processi di innovazione didattica, per valorizzare il trasferimento della conoscenza e delle migliori pratiche.

<sup>57</sup> M. Tempesta, *Il polimorfo virtuoso. Multidimensionalità della professione docente e società della capacitazione*, in L. Perla, M. Tempesta (eds.), *Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

<sup>58</sup> European Higher Education Area - EHEA, *Conference of Ministers responsible for higher education*, Yerevan Communiqué 2015. URL: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf).

<sup>59</sup> J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano 2003.

<sup>60</sup> L. d'Alonzo, *La differenziazione didattica per l'inclusione*, Erickson, Trento 2016.

<sup>61</sup> L. de Anna, A. Covelli, *Università: innovazione e successo formativo degli studenti con Special Educational Needs*, «Form@re, Open Journal per la formazione in rete», XVIII, 1 (2018), pp. 333-345. DOI: <https://doi.org/10.13128/formare-22505>.

<sup>62</sup> M. Baldassarre, L.D. Sasanelli, *La differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva*, in L. Perla, V. Vinci (a cura di), *Didattica, Riconoscimento Professionale e Innovazione in Università*, FrancoAngeli, Open Access Books, Milano 2022, p. 280.

In linea con le tendenze internazionali, si mira a promuovere un apprendimento su base interdisciplinare e ad impostare la formazione, valorizzando la logica di una *Faculty learning Community*<sup>63</sup> che apprende condividendo approcci, pratiche, metodologie e strumenti utili in tutti i contesti di insegnamento.

Questo approccio mette in evidenza che l'università non è un semplice insieme di aree indipendenti, ma un corpo unico che, grazie al collante di un nucleo pedagogico, cresce e si sviluppa in campo didattico tramite l'interazione, la contaminazione e la collaborazione culturale fra le varie parti che lo compongono.

MASSIMILIANO COSTA,  
*University Ca' Foscari of Venice*

BARBARA BASCHIERA  
*University Ca' Foscari of Venice*

---

<sup>63</sup> M.D. Cox, *Introduction to faculty learning communities*, «New directions for teaching and learning», 97 (2004), pp. 5-23.