



Anno XIV, Numero 42  
aprile 2024

# **I TEACHING AND LEARNING CENTERS UNIVERSITARI: MODELLI, BEST PRACTICES E PROSPETTIVE DI SVILUPPO**

**UNIVERSITY TEACHING AND LEARNING CENTERS:  
MODELS, BEST PRACTICES AND DEVELOPMENT  
PERSPECTIVES**

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica  
e dell'Apprendimento



Anno XIV, Numero 42 – aprile 2024

## **I TEACHING AND LEARNING CENTERS UNIVERSITARI**

MODELLI, BEST PRACTICES E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

## **UNIVERSITY TEACHING AND LEARNING CENTERS**

MODELS, BEST PRACTICES AND DEVELOPMENT PERSPECTIVES

Editor: Francesco Magni

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

**Direttore Emerito (Fondatore)****Giuseppe Bertagna****Direttore****Andrea Potestio** – Università di Bergamo**Comitato Editoriale****Cristiano Casalini** – Boston College**Anna Maria Falzoni** – Università di Bergamo**Sabine Kahn** – Libera Università di Bruxelles**Didier Moreau** – Université Paris 8**Luca Oliva** – University of Houston**Adolfo Scotto di Luzio** – Università di Bergamo**Consiglio scientifico**

Anna **Ascenzi** (Università di Macerata); Gabriella **Baska** (Elte University di Budapest - Ungheria); Ashley **Berner** (Johns Hopkins University - USA); Serenella **Besio** (Università di Bergamo); Vanna **Boffo** (Università di Firenze); Luca **Brandolini** (Università di Bergamo); Elsa Maria **Bruni** (Università di Chieti-Pesaro); Livia **Cadei** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Carla **Callegari** (Università di Padova); Mauro **Carbone** (Università Jean Moulin Lyon 3 - Francia); Clizia **Carminati** (Università di Bergamo); Zaira **Cattaneo** (Università di Bergamo); Luisa **Chierichetti** (Università di Bergamo); Giorgio **Chiosso** (Università di Torino); Alessandro **Colombo** (Università di Bergamo); Simona Lorena **Comi** (Università di Milano-Bicocca); Massimiliano **Costa** (Università di Venezia); Lucio **Cottini** (Università di Urbino); Giuseppina **D'Addelfio** (Università di Palermo); Fabrizio **D'Aniello** (Università di Macerata); Daniela **Dato** (Università di Foggia); Loretta **Fabbri** (Università di Siena); Rossella **Fabbrichesi** (Università statale di Milano); Silvano **Facioni** (Università della Calabria); Monica **Fedeli** (Università di Padova); Maurizio **Ferraris** (Università di Torino); Massimiliano **Fiorucci** (Università di Roma Tre); Marta **Kowalczyk-Walędziak** (University of Bialystok - Polonia); Frederique **Lebert-Sereni** (Université de Pau - Francia); Francesca **Locatelli** (Università di Bergamo); Vera **Lomazzi** (Università di Bergamo); Pierluigi **Malavasi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Francesco Emmanuele **Magni** (Università di Bergamo); Victoria **Marsick** (Columbia University - USA); Alessandra **Mazzini** (Università di Bergamo); Claudio **Melacarne** (Università di Siena); Lorena **Milani** (Università di Torino); Maria Cristina **Morandini** (Università di Torino); Vittorio **Morfino** (Università Milano-Bicocca); Sara **Nosari** (Università di Torino); Riccardo **Pagano** (Università di Bari); Cristina **Palmieri** (Università Milano-Bicocca); Roberto **Parente** (Università di Salerno); Loredana **Perla** (Università di Bari); Simonetta **Polenghi** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Maria Grazia **Riva** (Università di Milano-Bicocca); Roberto **Sani** (Università di Macerata); Domenico Fabio **Savo** (Università di Bergamo); Evelina **Scaglia** (Università di Bergamo); Adriana **Schiedi** (Università di Bari); Caterina **Sindoni** (Università di Messina); Domenico **Simeone** (Università Cattolica del Sacro Cuore); Giancarla **Sola** (Università di Genova); Massimiliano **Stramaglia** (Università di Macerata); Elena **Theodoropoulou** (Università dell'Egeo - Grecia); Tommaso **Tuppini** (Università di Verona).

**Comitato di redazione:**

Paolo Bertuletti (coordinatore), Virginia Capriotti, Emilio Conte, Francesca Giazzi, Ester Guerini, Alice Locatelli, Arianna Taravella.

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.*

**INDICE****Contributi**

|  |    |
|--|----|
| Editoriale<br><i>Editorial</i><br><b>(A.M. Falzoni)</b>  | 5  |
| La sfida dei Teaching and Learning Centers.<br>Tra scenari internazionali e declinazioni nazionali. Una introduzione<br><i>The challenge of Teaching and Learning Centers.<br/>Between international scenarios and national settings. An introduction</i><br><b>(F. Magni)</b>   | 9  |
| I Teaching and Learning Centres come hub di innovazione per i nuovi ecosistemi<br>dell'apprendimento<br><i>Teaching and Learning Centres as Innovation Hubs for new Learning<br/>Ecosystems</i><br><b>(M. Costa, B. Baschiera)</b>   | 18 |
| Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze trasversali:<br>una panoramica sul Teaching Learning Center (TLC) dell'Università degli Studi<br>dell'Insubria<br><i>Fostering teaching innovation and soft skills development: a overview<br/>of the University of Insubria's Teaching Learning Center (TLC)</i><br><b>(S. Bonometti, L. Ferri)</b>   | 36 |
| L'orientamento permanente nella formazione dei docenti per migliorare il<br>benessere organizzativo nei contesti scolastici: il caso del percorso formativo<br>dell'Università di Foggia per un istituto comprensivo<br><i>Lifelong guidance in teacher training to improve organisational well-being<br/>in school contexts: the case of the University of Foggia's training course<br/>for a comprehensive school</i><br><b>(M. Bassi)</b> | 50 |
| 'Abbraccia il futuro e libera l'innovazione in aula': un'esperienza di promozione<br>dell'innovazione del TLC dell'Università di Torino<br><i>'Embrace the future and unleash innovation in classroom': an experience<br/>promoting innovation by the TLC of the University of Turin</i><br><b>(F. Emanuel, B. Bruschi, E.M. Torre, L. Locapo)</b>   | 62 |

- Innovare i Teaching Learning Centers con la sostenibilità. Connessioni pedagogiche  
*Innovating Teaching Learning Centers through sustainability. Pedagogical Connections*  
**(S. Bornatici)** 87
- Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023: tra recupero del modello 'SSIS', compromessi e 'novità'  
*Teacher training and apprenticeship in the DPCM August 4<sup>th</sup>, 2023: recovery of 'SSIS' model, adjustments, and 'new' features*  
**(D. Perfetti)** 96
- Impacts and Challenges of Teaching and Learning Centers: a first overview  
*Impatti e sfide dei Centri di Insegnamento e Apprendimento: una prima panoramica*  
**(V. Capriotti, A. Locatelli)** 131
- Recensioni**
- A. Porcarelli, *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.  
**(P. Garbin)** 146
- A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023.  
**(E. Guerini)** 149

## Editoriale

### Editorial

ANNA MARIA FALZONI

Il Centro per la Qualità dell’Insegnamento, dell’Innovazione didattica e dell’Apprendimento dell’Università degli studi di Bergamo - CQIIA con due ‘i’ – prende forma nella prima metà del 2023 dalla consapevolezza del profondo mutamento del contesto universitario e formativo e dalla volontà della Governance, coerentemente con le indicazioni contenute nel Piano Strategico, di dotare l’Ateneo di una struttura in grado di fornire risposte adeguate alla nuova domanda di formazione. La scelta che è stata perseguita è stata quella della creazione di un *Teaching and Learning Center*, come avvenuto anche in altri Atenei. Distintiva è stata la modalità di realizzazione, attraverso la valorizzazione e il rinnovamento del preesistente Centro per la Qualità dell’Insegnamento e dell’Apprendimento (CQIA), struttura ventennale a metà strada tra il centro di ricerca e di servizio, istituita nel 2005 con l’obiettivo di favorire l’incontro tra mondo della scuola, territorio e università. Al nuovo Centro – il CQIIA – sono state attribuite nuove aree di intervento: alle tradizionali azioni nell’ambito della formazione scolastica, sono state associate rinnovate competenze nei settori dell’innovazione didattica e della digitalizzazione e del *Faculty development*, vale a dire la formazione e lo sviluppo delle competenze didattiche e gestionali del personale universitario.

Tre parole chiave possono descrivere i caratteri distintivi a cui si ispira il nuovo CQIIA: ‘dialogo’, ‘ricerca’, ‘progettualità’.

‘Dialogo’ perché il Centro vuole essere una struttura che favorisce l’incontro e la collaborazione tra Università, *stakeholder* e territorio, con un orizzonte che non si limita al territorio locale, ma che guarda anche alla dimensione nazionale ed internazionale. Studenti e loro famiglie, scuole ed insegnanti, istituzioni, rappresentanti del mondo produttivo, dei servizi, del non profit, possono trovare nelle iniziative del CQIIA dei momenti di confronto, degli spazi dove far emergere bisogni specifici o trasversali, dove ipotizzare risposte alle domande che emergono nello spazio sociale. Quello del ‘dialogo’ non è però un carattere distintivo

importante solo nei rapporti verso l'esterno, anzi, è almeno altrettanto fondamentale nelle relazioni all'interno dell'Ateneo, tra i diversi ruoli – docenti, personale amministrativo, studenti –, e tra i diversi ambiti disciplinari. In questa prospettiva le iniziative del Centro possono contribuire a stimolare l'adozione di un approccio multidisciplinare nella ricerca di punti di contatto e soluzioni a problematiche comuni.

Alla base di un serio dialogo e della possibilità di fornire risposte adeguate alle domande che di volta in volta emergono, vi è la capacità di analisi e di comprensione dei fenomeni che deve essere sviluppata attraverso un costante lavoro di 'ricerca', svolto direttamente all'interno del Centro o attivato attraverso collaborazioni esterne.

La terza parola chiave è 'progettualità', nel senso di capacità di elaborare e realizzare azioni in risposta alle problematiche emergenti dall'interazione con i diversi attori/organi di Ateneo e con gli *stakeholder* del territorio.

'Ricerca' e 'progettualità/azione' sono elementi distintivi del ruolo che un centro come il CQIIA deve svolgere, seguendo una sorta di processo circolare in cui all'analisi dei bisogni, fa seguito come risposta la realizzazione di azioni, che devono poi essere monitorate e la cui efficacia deve essere valutata con adeguati strumenti di analisi quali-quantitativa.

Nell'avvio del nuovo CQIIA, le tre parole chiave – 'dialogo', 'ricerca', 'progettualità' – hanno ispirato l'attività in modo differenziato nei vari ambiti di intervento. Si è reso necessario un processo di adattamento e di armonizzazione all'interno della nuova struttura organizzativa che si articola in tre distinte sezioni: 'Scuola e formazione degli insegnanti', 'Innovazione didattica e digitalizzazione', '*Faculty development*'.

La sezione 'Scuola e formazione degli insegnanti', raccoglie l'eredità del pre-esistente CQIA e si occupa prioritariamente di percorsi di formazione e aggiornamento per gli insegnanti. In questo ambito, a fine 2023, è stata predisposta l'offerta formativa dei percorsi universitari di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado previsti dal DPCM del 4 agosto 2023 di prossimo avvio. La sezione 'Scuola e formazione degli insegnanti' include inoltre le attività del Laboratorio di Ricerca dedicato ai temi dell'Inclusione, della Disabilità, dell'*Empowerment* e dell'Accessibilità denominato IperDEA (Inclusione per la Disabilità, l'*Empowerment* e l'Accessibilità) e del laboratorio MatNet per la didattica della matematica e le sue applicazioni.

La sezione 'Innovazione didattica e digitalizzazione' si occupa dello sviluppo e della promozione di nuove metodologie per la didattica universitaria. In questo ambito al CQIIA sono state trasferite le competenze relative al bando di Ateneo per i progetti di innovazione didattica a livello di corsi di studio e di singoli insegnamenti. Obiettivo è stimolare nuove iniziative, di qualità, facilitare la diffusione di 'buone pratiche' (anche grazie alla realizzazione di un archivio dei progetti di didattica innovativa) e fornire la necessaria attività di formazione ai docenti, con risorse interne e/o esterne.

La sezione '*Faculty development*' si occupa di promuovere lo sviluppo di conoscenze, competenze e comportamenti per docenti, personale amministrativo, ricercatori e studenti attraverso la realizzazione di iniziative di formazione e collaborazione in ambiti diversificati. Quella della sezione '*Faculty development*' è un'attività di natura tipicamente trasversale.

Attestandosi sul fronte della sperimentazione dei metodi di insegnamento e dell'innovazione tecnologica a fini pedagogici, il CQIIA rivolge quindi la sua azione ai processi di formazione dell'Università, contribuendo allo sviluppo e al rafforzamento di nuove competenze tanto sul piano dell'innovazione didattica e della digitalizzazione quanto dei processi di *governance*. Tra gli obiettivi nel quadro dello sviluppo delle funzioni legate al *Faculty development* un ruolo particolarmente importante è quello del sostegno ai processi di formazione della *Middle governance* di Ateneo (presidenti di Corso di Studio, presidenti e componenti delle Commissioni Paritetiche Docenti Studenti, studenti impegnati negli organi a livello di Ateneo o di Dipartimento). Con l'obiettivo di far conoscere l'organizzazione dell'Ateneo e favorire l'integrazione, un *target* specifico nell'ambito dei processi di sviluppo interno è quello dei docenti e ricercatori neo-assunti per i quali vengono previste attività di formazione ad hoc con cadenza regolare e che prevedono lo svolgimento di attività laboratoriali per favorire lo sviluppo di connessioni interpersonali tra i partecipanti.

L'attività della sezione '*Faculty development*' è tipicamente svolta in collaborazione e a supporto degli organi di Ateneo ed è anche indirizzata a rispondere a specifiche esigenze di formazione che emergono in connessione all'attuazione di nuovi progetti e/o alla necessità di sviluppare e rinnovare attività esistenti. In questo ambito si colloca la programmazione, in collaborazione con la sezione 'Innovazione didattica e digitalizzazione', di seminari e corsi per i docenti coinvolti in progetti di innovazione didattica di singoli insegnamenti o corsi di studio (strategie di *active learning*, didattica *blended*, ecc.). Un altro esempio è la



programmazione di giornate di formazione per i docenti coinvolti nelle attività di orientamento in ingresso, dato lo sviluppo di questo tipo di attività grazie ai finanziamenti del PNRR. Gli incontri si concentrano sull'orientamento attivo e informativo, nonché sulle strategie di relazione e di comunicazione da adottare con giovani studenti alle prese con le loro scelte educative.

La fase di avvio dell'attività del nuovo CQIIA, lungi dall'essere conclusa, è stata caratterizzata anche dalla necessità di dare concretezza e riconoscibilità al Centro e farlo conoscere ai diversi attori interni ed esterni all'Ateneo. Da una parte lo sforzo è stato quello di mappatura e coordinamento delle attività pre-esistenti in modo che possano diventare parte integrante della struttura, dall'altra è quello di sviluppare iniziative in nuovi ambiti, per rispondere a quella domanda di innovazione e qualità della didattica e di formazione che il mondo universitario sta vivendo.

Da quest'ultimo punto di vista, il confronto, la condivisione e la collaborazione con altre realtà di TLC nazionali ed internazionali sono essenziali perché solo in questo modo, condividendo esperienze e competenze spesso molto specialistiche, è possibile ambire a partecipare e contribuire al cambiamento piuttosto che semplicemente subirlo. Questo numero monografico di CQIIA Rivista, chiamando a raccolta contributi in cui sono presentate e discusse esperienze di innovazione didattica, buone pratiche, progetti di formazione di TLC, sia di recente costituzione che con consolidata esperienza, fornisce un contributo importante, in particolare per quelle realtà in costruzione come il nuovo CQIIA. Mi fa quindi piacere, in conclusione, ringraziare il direttore, prof. Andrea Potestio, per aver creato questa occasione di confronto e crescita.

ANNA MARIA FALZONI  
*Direttrice CQIIA*

**La sfida dei Teaching and Learning Centers.  
Tra scenari internazionali e declinazioni nazionali. Una introduzione**

**The challenge of Teaching and Learning Centers.  
Between international scenarios and national settings. An introduction**

FRANCESCO MAGNI

*La rapida evoluzione dei Teaching and Learning Centers (TLCs) nell'ambito delle università e delle istituzioni di istruzione terziaria di tutto il mondo offre una prospettiva fondamentale attraverso la quale esaminare il rapporto tra teoria e pratica educativa. Il presente contributo approfondisce innanzitutto il ruolo dei TLCs nel miglioramento della qualità dei processi di insegnamento e apprendimento, partendo dal contesto italiano e offrendo poi alcune prospettive sul dibattito internazionale. Nella parte finale del testo vengono brevemente presentati gli articoli che compongono questo numero della rivista, offrendo una panoramica sulle differenti sfide legate all'implementazione e all'efficacia dei TLCs, affrontando una serie di tematiche che spaziano dall'innovazione didattica al Faculty development.*

**PAROLE CHIAVE:** TEACHING AND LEARNING CENTERS; ISTRUZIONE SUPERIORE; UNIVERSITÀ; APPRENDIMENTO INNOVATIVO; FACULTY DEVELOPMENT.

*The rapid development of Teaching and Learning Centers (TLCs) in higher education institutions worldwide provides a crucial perspective for exploring the intersection of educational theory and practice. This article examines the role of TLCs in improving the quality of teaching and learning processes in higher education, starting from the Italian context and then offering some perspectives on the international debate.*

*The final part of the paper introduces this issue of the journal, with different articles that offer unique perspectives on the dynamics and challenges associated with the implementation and effectiveness of TLCs, covering a wide range of topics, from pedagogical innovation to Faculty development.*

**KEYWORDS:** TEACHING AND LEARNING CENTERS; HIGHER EDUCATION; UNIVERSITY; TEACHING INNOVATION; FACULTY DEVELOPMENT.

## Una sfida per il contesto italiano

I *Teaching and Learning Centers* (TLCs) sono strutture presenti ormai in molte università e istituti di istruzione superiore, progettate per sostenere e migliorare la qualità dei processi di insegnamento e di apprendimento. Diffusi ormai da diversi decenni negli Stati Uniti, nel mondo anglosassone e in molte università europee, si stanno rapidamente costituendo anche in quasi tutti gli atenei italiani. Questa celere diffusione anche nel nostro paese, com'è noto, è in gran parte dovuta a quanto previsto dal piano europeo *NextGenerationEU* e dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) italiano<sup>1</sup>, laddove, tra le misure più importanti nel campo dell'istruzione, si prevede una riforma complessiva del sistema di formazione iniziale, di reclutamento e di formazione continua degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado in Italia<sup>2</sup>, con l'immissione in ruolo di oltre 70.000 insegnanti entro il 2026. Cruciale per l'attuazione del nuovo impianto della riforma (che per evidenti ragioni di spazio non si approfondirà in questa sede rimandando ad altri contributi riportati in nota), è da un lato la costituzione di tre *Teaching and Learning Centers* nazionali, centri interuniversitari (uno nell'area settentrionale, uno nell'area centrale e uno nell'area meridionale del Paese), finalizzati a migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole; dall'altro ancor più decisivi appaiono i singoli centri di ateneo (costituiti anch'essi eventualmente in forma aggregata inter-ateneo) che si trovano, già in questi mesi tra il 2023 e l'inizio del 2024, a dover attuare il nuovo dispositivo normativo. Tale provvedimento rappresenta una importante occasione per colmare ormai un vuoto che perdura da quasi un decennio nella formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria in Italia, superando incertezze e contraddizioni pluridecennali<sup>3</sup>, mettendo a regime un sistema coerente e stabile, riaffermando sulla base della migliore letteratura scientifica internazionale in tema di *Teacher education*<sup>4</sup> un

<sup>1</sup> European Parliament and European Council, *Regulation (EU) 2021/241 of the European Parliament and of the Council of 12 February 2021 establishing the Recovery and Resilience Facility*, 2021.

<sup>2</sup> Avviata con il Decreto-legge n. 36 del 30 aprile 2022 poi diventato legge n. 79 del 29 giugno 2022 e attuato con il DPCM 4 agosto 2023. Cfr. G. Bertagna, F. Magni (eds.), *Lauree e abilitazione all'insegnamento. Analisi del presente, tracce di futuro*, Edizioni Studium, Roma 2022.

<sup>3</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Edizioni Studium, Roma 2019; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021; M. Ferrari, M. Morandi, R. Casale, J. Windheuser (eds.), *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*, FrancoAngeli, Milano 2021.

<sup>4</sup> *Ex multis*, si vedano tra i testi degli ultimi anni: M. Kowalczyk-Wałędziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, G. Lauwers (eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century. Trends, Challenges and New Directions*, Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto 2019; M.T. Tatto, I. Menter (eds.), *Knowledge, Policy and Practice in Teacher Education. A Cross-National Study*, Bloomsbury, London 2019; J. Murray, A. Swennen, C. Kosnik (eds.), *International research, policy, and practice in teacher education*,

importante ruolo dell'istituzione universitaria in questo campo<sup>5</sup>, rilanciando allo stesso tempo una forte collaborazione tra università e scuola, nonché una prospettiva di alternanza formativa integrata e ricorsiva tra teoria e pratica<sup>6</sup>. Queste nuove strutture – pur tra le difficoltà e le contraddizioni che sembrano permanere in questa fase di avvio della riforma<sup>7</sup>, ma che forse riguardano soprattutto la sua fase transitoria – possono infatti svolgere un ruolo essenziale nell'effettiva attuazione di queste prospettive di cambiamento, in quanto si configurano come vere e proprie 'istituzioni ponte' con il compito di collegare mondi altrimenti distanti e separati: scuole e università; formazione teorica e tirocinio pratico; riflessività e azione<sup>8</sup>.

### **I Teaching and Learning Centers: primi spunti di riflessione dal contesto internazionale**

Come già accennato, finalità e modelli dei *Teaching and Learning Centers* variano notevolmente a seconda dei contesti nazionali e dei singoli atenei, fornendo un quadro variegato ed eterogeneo. Allo stesso modo, come affermato in un rapporto dell'EUA (*European University Association*) del 2018,

mentre i loro ruoli, le loro funzioni e la loro collocazione all'interno dell'istituzione possono differire, i risultati indicano chiaramente che i centri di apprendimento e di insegnamento stanno emergendo in tutta Europa e stanno crescendo di importanza per lo sviluppo delle missioni di apprendimento e di insegnamento<sup>9</sup>.

---

Springer, Cham 2019; I. Menter, (Ed.). *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*, Palgrave Macmillan, London-Cham 2020; J. Madalinska-Michalak, M.A. Flores, E. Ling Low, S. Van Nuland (Eds.), *Recruiting and Educating the Best Teachers: Policy, Professionalism and Pedagogy*, Brill, Leiden 2021; T. Seddon, A. Kostogriz, J. Barbousas, *Teacher Education Through Uncertainty and Crisis. Towards Sustainable Futures*, Routledge, London 2021; M. Kowalczyk-Walędziak, R.A. Valeeva, M. Sablić, I. Menter (eds.), *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*, Palgrave Macmillan, London 2023.

<sup>5</sup> B. Moon (eds.), *Do University have a Role in the Education and Training of Teachers? An International Analysis of Policy and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 2016.

<sup>6</sup> A. Potestio, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Edizioni Studium, Roma 2020.

<sup>7</sup> Si veda in questo senso il dossier speciale curato da C. Cappa, V. D'Ascanio, *La nuova formazione iniziale degli insegnanti*, «I problemi della pedagogia», LXIX, 2 (2023), pp. 217-288.

<sup>8</sup> Con il richiamo alle 'istituzioni ponte' si vuole far riferimento, per analogia, al concetto di *'boundary crossing'*, elaborato a partire dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso in particolare grazie agli studi del finlandese Yrjö Engeström sulla 'poli-contestualità' del sapere esperto. Secondo questo indirizzo di ricerca la competenza professionale (*expertise*) corrisponde alla capacità di operare in contesti di attività dove operano differenti, complementari, ma anche confliggenti strumenti cognitivi. La competenza matura allora mediante l'attraversamento continuo di spazi e di confini (*boundary crossing*) che separano tali contesti, rielaborando il sapere in una azione pratica in un dato contesto spazio-temporale. Sul tema si rimanda a: Y. Engeström, R. Engeström, M. Kärkkäinen, *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*, «Learning and Instruction», 4 (1995), pp. 319-336.

<sup>9</sup> M. Gaebel, T. Zhang, L. Bunesco, H. Stoeber, *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, European University Association, Brussels 2018, p. 20 - <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>.

Da segnalare anche un ulteriore dossier recentemente pubblicato sempre dall'EUA, frutto di uno specifico *Thematic Peer Group* (TPG) che ha portato a lavorare insieme rappresentanti da dieci *Teaching and Learning Centers* di differenti università europee al fine di esplorare lo sviluppo e i benefici strategici dei centri di apprendimento e insegnamento<sup>10</sup>. Il gruppo di lavoro ha avuto, durante gli incontri che si sono svolti nel corso del 2023, tre principali obiettivi:

- riflettere sulle principali sfide comuni vissute dai centri universitari nelle loro attività di sostegno e sviluppo all'innovazione didattica e al personale universitario coinvolto nei processi di insegnamento e apprendimento;
- esplorare, condividere e discutere le *best practices* apprese da ciascun centro nella sua stessa organizzazione e nella promozione dei processi di apprendimento e insegnamento nelle differenti università europee coinvolte;
- contribuire al miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento identificando alcune condizioni preliminari e fattori 'chiave' sui temi di interesse dei *Teaching and Learning Centers*.

Attraverso tre incontri (due in presenza e uno a distanza online) contraddistinti da *focus group*, una continua auto-riflessione critica e un dialogo attivo tra i partecipanti, il gruppo di lavoro ha trovato un consenso sul valore positivo della collaborazione attiva tra personale accademico, amministrativo e professionisti esperti esterni all'università nel funzionamento efficace dei *Teaching and Learning Centers* e, nel documento finale, tra le molte sfide comuni ai centri, ha identificato come cruciali quella del posizionamento istituzionale (sia all'interno dell'università, sia all'esterno) e la maturazione di un riconosciuto livello di credibilità, punti determinanti sui quali poter continuare a collaborare insieme. Questi due elementi sono particolarmente rilevanti in quanto possono generare (o meno) fiducia, stima e, quindi, valore aggiunto e il massimo 'impatto' formativo sia all'interno della comunità universitaria, sia presso gli *stakeholder* del territorio (scuole e altre istituzioni formative, enti pubblici, associazioni, imprese).

---

<sup>10</sup> Il gruppo comprendeva rappresentanti sia del personale accademico, sia amministrativo, di dieci università di dieci diversi Paesi europei (Austria, Estonia, Islanda, Italia, Paesi Bassi, Portogallo, Romania, Svezia, Turchia e Regno Unito). Per un approfondimento si rimanda al *Thematic Peer Group Report* pubblicato nel mese di marzo 2024 e intitolato *Development and strategic benefits of learning and teaching centres*. Il report è consultabile liberamente al seguente link: <https://eua.eu/resources/publications/1112:development-and-strategic-benefits-of-learning-and-teaching-centres.html>.

Per avere una panoramica su diffusione, *mission*, modelli e approcci, organizzazione interna e strutture, ambiti di interesse, attività, disseminazione e monitoraggio di quanto posto in essere dai TLCs è di particolare interesse il recente volume di Mary C. Wright, *Centers for Teaching and Learning. The New Landscape in Higher Education*, pubblicato dalla *Johns Hopkins University Press* di Baltimora (USA) nel Settembre 2023<sup>11</sup>. L'autrice innanzitutto, dopo essere stata presidente del *Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD Network)*<sup>12</sup>, una rete fondata nel 1976 nell'ambito dell'*American Association for Higher Education (AAHE)* che racchiude migliaia di *Teaching and Learning Centers* negli Stati Uniti e in altri 30 paesi del mondo, è attualmente prorettrice all'insegnamento e all'apprendimento della *Brown University* ed Executive Director dello *Sheridan Center for Teaching and Learning* della medesima università. Nel suo volume ha passato in rassegna, in questo caso con l'occhio della ricerca sociologica, oltre 1.200 TLCs statunitensi. Nel testo, oltre a fornire una serie di elementi anche di carattere quantitativo come le dimensioni dei centri e le loro differenti declinazioni organizzative, si passano in rassegna i principali ambiti di attività e modelli organizzativi, nonché l'evoluzione nel corso dei decenni dei TLCs statunitensi.

Leggendo il testo di Wright si scopre per esempio che il primo TLC fondato in terra statunitense è quello dell'Università del Michigan attivo già fin dal 1962. Oppure che più di un TLC su 10 ha cercato di creare ambienti di apprendimento efficaci (12%) o di coltivare approcci maggiormente focalizzati sullo studente o sui processi di apprendimento (8%). A titolo di esempio, il TLC per l'Eccellenza nell'Insegnamento e nell'Apprendimento della *California State University, Stanislaus* è «dedicato alla costruzione di una comunità centrata sull'apprendimento». Così come mira innanzitutto alla promozione dei risultati di apprendimento degli studenti il *Mills College's Center for Faculty Excellence* in California; mentre il *Faculty Center for the Advancement of Teaching and Learning* della *Lewis University* in Illinois punta a creare le condizioni per favorire un apprendimento trasformativo; e ancora, quello di promuovere relazioni educative collaborative tra studenti e docenti è uno degli obiettivi chiave dell'*Albertus Magnus College's Center for Teaching and Learning Excellence* in Connecticut; così come quello di favorire la

---

<sup>11</sup> M.C. Wright, *Centers for Teaching and Learning: The New Landscape in Higher Education*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 2023. Sul tema si veda anche O.J. Neisler, *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers*, Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education, Palgrave Macmillan, 2022. Sul tema si veda anche una precedente indagine del 2006 condotta su circa 500 membri di *Teaching and Learning Centres*: M.D. Sorcinelli, A.E. Austin, P.L. Eddy, A.L. Beach, *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present*, Anker Publishing, Bolton 2006.

<sup>12</sup> <https://podnetwork.org>.

crescita di studenti che siano futuri *leaders* in grado di avere visioni che impattino positivamente la società è una delle *mission* che si pone il *Center for Innovative and Transformative Instruction, Winston-Salem State University, North Carolina*. Infine, il *Center for Teaching and Learning* della *Lenoir-Rhyne University* in North Carolina si prefigge il compito di far maturare i propri studenti nell'unità e integralità delle proprie singole persone.

Secondo le stime condotte dalle ricerche, il 26% di istituzioni di *Higher Education* negli Stati Uniti ha al suo interno almeno un TLC, un dato in crescita negli ultimi decenni, che raggiunge una quota di studenti universitari pari al 60% complessivo. I TLCs sono presenti quasi sempre in quelle università che offrono anche percorsi di dottorato (94%), in quelle che offrono almeno percorsi di laurea magistrale (55%) con una graduale diminuzione a seconda delle dimensioni dell'istituzioni.

La rassegna sottolinea anche diversi cambiamenti e linee di direzione che hanno caratterizzato i *Teaching and Learning Centers* nel corso degli ultimi decenni. Alcuni ricercatori hanno descritto questo periodo come caratterizzato da una maggiore attenzione alla valutazione dell'impatto della formazione sull'apprendimento e sul successo formativo degli studenti<sup>13</sup>, passando da una prospettiva sostanzialmente centrata sulle sole attività di insegnamento ad una che considera invece in misura crescente la dimensione dell'apprendimento degli studenti, contribuendo, secondo alcuni studi che avevano intravisto questa direzione già parecchi anni fa, ad una dimensione 'decentrata' e più 'diffusa' dell'ambiente e del processo di apprendimento-insegnamento<sup>14</sup>.

Emerge poi, dall'analisi di oltre cento rapporti annuali di TLCs, una crescente attenzione ai processi di valutazione e monitoraggio periodico delle attività realizzate dai centri: a questo maggior peso della valutazione è correlata una sfida diffusa che è quella sintetizzata nel libro di Wright con il 'trovare tempo' (*finding time for evaluation*) da dedicare a tutti questi processi di rendicontazione, monitoraggio e valutazione.

---

<sup>13</sup> Cfr. A. Beach, M.D. Sorcinelli, A.E. Austin, J. Rivard, *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*, Stylus Publishing, Sterling 2016.

<sup>14</sup> Si vedano a questo riguardo R.B. Barr, J. Tagg, *From Teaching to Learning – A New Paradigm For Undergraduate Education*, «Change: The Magazine of Higher Learning», vol. 27, 6 (1995), pp. 12-26; M.C. Wright, D.R. Lohe, D. Litte, *The Role of a Center for Teaching and Learning in a De-Centered Educational World*, «Change: The Magazine of Higher Learning», vol. 50, 6 (2018), pp. 38-44.

## Linfa per ulteriori studi e approfondimenti

È all'interno di questo contesto nazionale e internazionale qui sinteticamente richiamato che si innesta il presente fascicolo della rivista CQIIA, dove sono raccolti alcuni contributi utili ad illuminare alcune delle questioni sopra accennate. L'approccio, in particolare dei primi quattro contributi, prevede uno specifico focus a partire dall'esperienza concreta nei differenti atenei di appartenenza.

Nel loro contributo Costa e Baschiera presentano i *Teaching and Learning Centres* come *hub* di innovazione per i nuovi ecosistemi dell'apprendimento, a partire dalle nuove competenze richieste oggi al docente universitario: non solo padronanza del contenuto, ma anche e in misura crescente innovazione pedagogica e integrazione tecnologica in un continuo sviluppo professionale. Su questo sfondo, l'articolo presenta innanzitutto l'iniziativa EUTOPIA *European University*, un'alleanza tra dieci università europee, tra cui l'Università Ca' Foscari di Venezia, 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. Una collaborazione che supera i confini nazionali e che risulta particolarmente strategica nell'ambito del *Faculty development* e nella creazione di comunità di apprendimento collegate tra loro. Il contributo prosegue poi offrendo una panoramica delle attività di sviluppo professionale dei docenti universitari avviati dalla sede veneziana in una prospettiva volta all'integrazione tra risorse digitali di *microlearning* e laboratori (*CLab*) rivolti a studenti, laureati o dottorandi in risposta a problemi reali segnalati da *stakeholder* del contesto socio-territoriale locale o nazionale.

Il *TLC* dell'Università degli Studi dell'Insubria, al centro del testo di Bonometti e Ferri, si propone di contribuire al miglioramento e all'innovazione della didattica dei corsi di studio attraverso due principali linee di intervento, complementari tra loro: da un lato percorsi di *Faculty development* rivolti a ricercatori e docenti; dall'altro la promozione e lo sviluppo di competenze trasversali e *soft skills* attraverso corsi di formazione rivolti principalmente agli studenti. Si vuole proporre una cultura didattica ispirata all'*Active Learning* e, anche in questo caso, si mira alla costituzione di comunità di apprendimento tra differenti discipline e dipartimenti, che possono sfociare anche in attività di ricerca come testimonia l'attivazione di alcuni assegni di ricerca interdisciplinari. Infine, si propone anche una visione di sviluppo a distanza di 12 mesi, a partire da una situazione definita per



alcuni aspetti come ancora ‘embrionale’, esplicitando obiettivi di miglioramento sia sotto il profilo scientifico-didattico, sia sotto quello organizzativo e logistico. Miriam Bassi nel suo articolo parte dal caso dell’Università di Foggia per illustrare le iniziative di orientamento permanente nella formazione dei docenti per migliorare il benessere organizzativo nelle istituzioni scolastiche, con particolare riferimento al progetto *Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all’interno di un team*. Tra le metodologie didattiche praticate si illustrano quelle del *Photolangage*, del *Lego Serious Play* e, infine, la tecnica del *Debate*.

Il contributo di Emanuel, Bruschi, Torre e Locapo presenta il tema dell’innovazione didattica a partire dall’esperienza del TLC dell’Università di Torino. Innanzitutto, viene illustrata la genesi del centro torinese, indicandone le principali finalità e peculiarità, all’interno di una progettazione strategica a livello di ateneo. Dopo una sintetica descrizione degli organi di governo, si passa all’illustrazione di sei gruppi di lavoro tematici che da un lato promuovono lo sviluppo delle attività del TLC e, dall’altro, assicurano un’ampia partecipazione della comunità universitaria, dai docenti fino agli studenti. I Gruppi di lavoro riguardano i seguenti ambiti: 1. Formazione dei docenti e dei ricercatori dell’Ateneo; 2. Formazione continua (collaboratori esterni e apertura al territorio); 3. Innovazione didattica: metodologie; 4. Innovazione didattica: tecnologie; 5. Internazionalizzazione; 6. *Student voice*. Viene poi esposta l’iniziativa *Abbraccia il futuro: libera l’innovazione in aula* avviata nel giugno 2023 con l’intento di favorire processi di innovazione didattica a vari livelli (dal singolo insegnamento, al corso di studi fino a quello generale di ateneo). Le 72 proposte progettuali raccolte vengono poi analizzate sotto differenti profili (dai partecipanti alla call alle tematiche fino ad un primo bilancio dell’esperienza).

La sostenibilità è poi al centro dell’intervento di Sara Bornatici che lo presenta come orizzonte di senso e necessario principio regolatore di ogni TLC. La sostenibilità, intesa nelle sue dimensioni ambientali, sociali ed economiche, appare centrale nel consentire ai TLC di avviare una promozione integrale della persona e di innescare percorsi formativi di autentico sviluppo umano, agendo così a favore delle persone, del pianeta, della pace, della prosperità e delle *partnership*. Si propone poi di porre al centro un dialogo interdisciplinare e intergenerazionale, necessario per comprendere la realtà e connettere pensieri e percorsi differenti. Nel contributo di Perfetti si fornisce invece una panoramica tra storia recente e

attualità dei percorsi di formazione iniziale degli insegnanti alla luce del DPCM 4 agosto 2023.

Infine, Capriotti e Locatelli offrono una panoramica sui TLC operando una prima rassegna bibliografica sul tema dei *Teaching and Learning Centers (TLCs)*, con particolare attenzione alla dimensione internazionale. Tramite l'analisi di alcuni studi pubblicati tra il 2019 e il 2024, si individuano in particolare due filoni tematici: da un lato il ruolo dei TLCs nel promuovere l'innovazione delle pratiche educative e didattiche durante la pandemia; dall'altro il tema del *Faculty development*.

Come si è visto da questa sintetica rassegna, dunque, tra casi di studio e richiami a studi internazionali, il presente fascicolo offre spunti di riflessione non solo sotto le dimensioni pedagogico-didattiche dei TLCs ma anche sotto profili organizzativi, di governance e di sviluppo futuro.

Spesso all'interno delle università una troppo rigida separazione tra dipartimenti e discipline ostacola il perseguimento di prospettive di ricerca interdisciplinari. In quest'ottica i centri possono diventare realmente quelle istituzioni 'ponte' di carattere strategico e innovativo, dove elaborare e far crescere prospettive di pratiche didattiche, di apprendimenti e di ricerca verso un sapere connesso e in dialogo con le complesse e mutevoli sfide del nostro mondo contemporaneo. In secondo luogo, con particolare riferimento alle attività di formazione degli insegnanti, i centri possono rappresentare un collegamento fondamentale per avvicinare sempre più il mondo della scuola con quello dell'università, e quindi il mondo della pratica concreta in classe con quello della ricerca educativa, in una feconda e reciproca contaminazione.

Prospettive e percorsi che, come i casi illustrati nei contributi che seguono suggeriscono, possono essere intrapresi solo attraverso l'apporto e la collaborazione di tutti i soggetti interessati (dai ricercatori e docenti universitari dei differenti ambiti, agli insegnanti delle istituzioni scolastiche fino agli stessi studenti): solo così sarà possibile dare vita a quelle comunità di apprendimento dialoganti e innovative, in grado di offrire percorsi formativi all'altezza delle urgenze del nostro tempo.

FRANCESCO MAGNI  
*University of Bergamo*

## **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*, *Lego 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. Balzaretto, 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.

**Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze trasversali: una panoramica sul *Teaching Learning Center (TLC)* dell'Università degli Studi dell'Insubria**

**Fostering teaching innovation and soft skills development: an overview of the University of Insubria's Teaching Learning Center (TLC)**

STEFANO BONOMETTI, LETIZIA FERRI

*Il contributo delinea l'esperienza del Teaching Learning Center (TLC) dell'Università dell'Insubria, istituito per affrontare le sfide dell'innovazione didattica e dello sviluppo delle soft skills. Avviato nel 2022 per rispondere alle esigenze di certificazione delle attività accademiche, le iniziative di TLC includono il Faculty Development Program, corsi che portano al conferimento di Open Badge per le soft skills degli studenti e attività di ricerca sull'innovazione formativa e sulle competenze trasversali. L'articolo evidenzia la fase iniziale del progetto, descrivendo in dettaglio gli obiettivi raggiunti, la struttura organizzativa e le sfide incontrate. La conclusione sottolinea l'impegno dell'Università dell'Insubria nel miglioramento qualitativo della didattica e nell'avanzamento degli standard della didattica universitaria attraverso il TLC.*

**PAROLE CHIAVE:** FORMAZIONE UNIVERSITARIA; INNOVAZIONE DIDATTICA; SOFT SKILLS; FORMAZIONE DOCENTI; COMPETENZE TRASVERSALI.

*The article outlines the experience of the Teaching Learning Center (TLC) at the University of Insubria, established to address challenges in educational innovation and the development of soft skills. Initiated in 2022 to meet the certification needs for academic activities, the TLC's initiatives include the Faculty Development Program, courses leading to the awarding of Open Badges for students' soft skills, and research activities on educational innovation and transversal competencies. The article highlights the initial phase of the project, detailing achieved objectives, organizational structure, and encountered challenges. The conclusion underscores the University of Insubria's commitment to qualitatively improving teaching and advancing the standards of university instruction through the TLC.*

**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION; EDUCATIONAL INNOVATION; SOFT SKILLS; FACULTY DEVELOPMENT; TRANSVERSAL COMPETENCIES.

## Premessa

Le istituzioni accademiche italiane stanno vivendo negli ultimi anni una progressiva attenzione alle *performance* didattiche e di ricerca attraverso l'individuazione di parametri e indicatori finalizzati alla certificazione della qualità delle attività. Il rischio che viene messo in evidenza da molti docenti è una sorta di ipertrofia parametrica che burocratizza e standardizza i processi, perdendo di vista la spinta generativa e innovativa che molti docenti nelle loro aule e nei laboratori cercano di proteggere e sostenere.

In questo moltiplicarsi di indicatori che vorrebbero misurare la qualità della proposta formativa, si rischia di perdere quello che è il fine ultimo della formazione universitaria che Bertagna descrive come «il promuovere al meglio possibile le condizioni per la fioritura integrale delle capacità di ogni persona, così da trasformarle in competenze segnate dall'unicità dell'eccellenza individuale»<sup>1</sup>. Questo implica un'attenzione didattica rivolta al coinvolgimento profondo di ciascuno, condivisione dialogica di esperienze, delle loro interpretazioni "scientifiche" e del loro senso complessivo, maturazione libera e responsabile di sé, autocritica e critica pubblica, autonomia nella vita personale e professionale, manifestazione del meglio di sé, dimostrando l'eccellenza possibile e di ciascuno nei modi e nei contesti che la possono esaltare<sup>2</sup>.

Un fattore significativo per mantenere questo spirito di innovazione formativa continua oltre alle esigenze di rispondere alle richieste certificative, è dato dall'istituzione di Centri e Servizi di Ateneo volti all'innovazione della didattica e dell'apprendimento degli studenti<sup>3</sup>. Anche alla luce dei profondi cambiamenti imposti dall'emergenza pandemica da Covid-19, si è aperto un dibattito nazionale sul valore assunto dai processi di insegnamento e apprendimento e dalla necessità di ripensarli in modo rinnovato e integrato.

La possibilità che l'università sappia nuovamente riaffermare la propria "promessa" di centralità nella società del mondo post-pandemico risiede dunque innanzitutto nella sua stessa capacità di ampliare e rilanciare quei punti ancora vivi e fondanti della *mission* universitaria e, al contempo, correggere e abbandonare quei punti ormai senza linfa e quelle zone d'ombra che

---

<sup>1</sup> G. Bertagna, *Riforme mancate e qualità pedagogica dell'insegnamento superiore*, «Studi sulla Formazione», 22, 2 (2019), pp. 15-23, p. 23.

<sup>2</sup> Ivi, p. 21.

<sup>3</sup> A. Cazan, L.E. Năstasă, *Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 180 (2015), pp. 1574-1578.

rischiano semmai di immobilizzare e frenare anche i numerosi tentativi di bene di cui le nostre università sono – per fortuna – ancora così riccamente disseminate<sup>4</sup>.

Nel contesto italiano e in ambito internazionale<sup>5</sup>, hanno assunto un ruolo sempre più rilevante i Centri per l'insegnamento e l'apprendimento, denominati generalmente *Teaching and Learning Center*<sup>6</sup> – TLC –, che sostengono i docenti nello sviluppo di rinnovate competenze pedagogico-didattiche<sup>7</sup>.

Anche a livello nazionale, il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza sottolinea l'urgenza di potenziare l'offerta di servizi d'istruzione attraverso l'ampliamento delle competenze e il potenziamento delle infrastrutture, al fine di riqualificare e innovare gli ambienti di apprendimento. Di conseguenza, esso mira a «innovare i percorsi universitari grazie alla creazione di *Teaching and Learning Centres* per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale»<sup>8</sup>.

## Il progetto TLC Uninsubria

L'Ateneo dell'Insubria nella scia prodotta da questa spinta al rinnovamento didattico ha intrapreso negli ultimi due anni un progetto di sviluppo e innovazione delle pratiche didattiche attraverso l'istituzione del *Teaching Learning Center* (TLC), avviato nel settembre 2022 e attivo con diverse iniziative dal 2023. Il TLC si propone di contribuire al miglioramento e all'innovazione della didattica dei corsi di studio attraverso percorsi di *Faculty Development* e allo sviluppo di competenze trasversali e *soft skills* attraverso corsi di formazione rivolti principalmente agli studenti. Le due linee di intervento costituiscono complementari aspetti di un unico fenomeno, riflettendo una relazione intrinseca e interdipendente, ovvero quella di perseguire la finalità di migliorare i processi di successo accademico attraverso il miglioramento

---

<sup>4</sup> F. Magni, *Ciò che è vivo e ciò che è morto dell'università. Prime riflessioni pedagogiche nel mezzo della pandemia globale*, «Formazione, Lavoro, Persona», 11, 33 (2021), p. 23.

<sup>5</sup> A.L. Beach, A.E. Austin, J.K. Rivard, *Faculty Development in the age of evidence: Current practices, Future Imperatives*, Stylus Publishing, LLC, Sterling 2016.

<sup>6</sup> L. Czerniewicz, *Changing Centres for Teaching and Learning: an analytical review*. Centre for Higher Education Development, UCT, Cape Town 2021.

<sup>7</sup> A. Lotti, A. Serbati, B. Doria, F. Picasso, E. Felisatti, *Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi*, «Formazione e insegnamento», 20, 2 (2022), pp. 75-88.

<sup>8</sup> Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), p. 186.

sia delle prassi didattiche, da parte dei docenti, sia delle modalità di organizzazione e gestione dell'esperienza di studio da parte degli studenti<sup>9</sup>.

In particolare, la proposta si articola in percorsi formativi (corsi e gruppi di lavoro) per lo sviluppo delle competenze metodologico-didattiche per i docenti e in corsi per l'attribuzione di *Open Badge (Micro Credential)*<sup>10</sup> per gli studenti e le studentesse dell'Ateneo che dimostrino l'acquisizione delle *soft skills* proposte. Inoltre, il TLC mira ad una implementazione delle attività nell'ambito della terza missione, in particolare con corsi per gli *stakeholders* territoriali nell'ambito delle competenze trasversali e per l'innovazione didattica con le scuole secondarie, tramite proposte formative basate sulla condivisione di pratiche educative, attraverso progetti di innovazione con il supporto e l'integrazione delle tecnologie più innovative, promuovendo lo sviluppo di una cultura didattica ispirata all'*Active Learning* e aspirando alla costruzione di *Faculty Learning Community (FLC)*<sup>11</sup>. Questa idea di *community* risponde alla necessità di costruire una logica di continuità tra scuole secondarie e università, favorendo nelle prime un approccio di ricerca e confronto e sostenendo nelle università un atteggiamento di collegamento al territorio e definizione di una linea di continuità<sup>12</sup>.

Alla luce di questa specifica sensibilità, il TLC dell'Insubria ha costituito un gruppo di ricercatori assegnisti che, nonostante l'appartenenza specifica a ciascun dipartimento, svolge un continuo lavoro di confronto e supporto reciproco, nell'ottica della comunità di pratica.

L'attività del TLC trova pieno supporto nella Segreteria del TLC posizionata nei servizi centrali di Ateneo, nell'ambito della Formazione. La piena integrazione delle prospettive tra lo sguardo accademico e quello amministrativo rappresenta un punto di forza al fine di rendere concretamente realizzabili nuove proposte per l'Ateneo. La segreteria rappresenta uno snodo per favorire lo scambio con altri servizi e la comunicazione delle proposte ai possibili destinatari.

<sup>9</sup> L. Deslauriers, L.S. McCarty, K. Miller, K. Callaghan, G. Kestin, *Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», 116, 39 (2019), pp. 19251-19257.

<sup>10</sup> N. Thi Ngoc Ha, S. Michael, A. Watt, N. Van Dyke, *A systematic literature review of micro-credentials in higher education: a non-zero-sum game*, «Higher Education Research & Development», 42, 6 (2023), pp. 1527-1548.

<sup>11</sup> M.D. Cox, L. Richlin, *Building Faculty Learning Communities*, «New directions for teaching and learning», 97 (2004); O.T. Lenning, D.M. Hill, K.P. Saunders, *Powerful Learning Communities: a guide to developing Student, Faculty, and Professional Learning Communities to Improve Student Success and Organizational Effectiveness*, Taylor & Francis, Milton Park (GB) 2023.

<sup>12</sup> A. Potestio, *Introduzione. L'emergenza della formazione continua*, «Formazione, Lavoro, Persona», 12, 37, giugno (2022).



## La *mission* generale

Il TLC si propone di promuovere attività di ricerca e formazione con un approccio interdisciplinare sulle tematiche dell'innovazione didattica e dello sviluppo delle *soft skills*, proponendo progetti formativi e di ricerca per l'implementazione di nuove competenze metodologiche, didattiche e trasversali attraverso l'offerta di percorsi di formazione e consulenza rivolti principalmente, in questa prima fase, all'interno dell'Ateneo.

Queste prospettive di sviluppo devono tenere in considerazione come nel contesto italiano è presente un divario fra didattica e ricerca che ha ricadute che rendono bifronte, non solo l'azione pratica del docente, ma anche la sua stessa identità professionale, insieme allo sviluppo di carriera. Gli studi recenti<sup>13</sup> mettono ben in luce quanto il procedere didattico e quello di ricerca abbiano riferimenti ben differenti nell'università italiana, sia in termini di carriera sia per lo sviluppo dei percorsi di laurea negli atenei. Questa stortura incide sulla motivazione e sull'impegno dei docenti riguardo al loro sviluppo professionale. Si può notare come nella carriera del docente accademico, per quanto riguarda la ricerca è possibile evidenziare una progressività che dal dottorato di ricerca, passa gli assegni di ricerca e al ruolo di ricercatore maturando una competenza negli studi frutto della scuola di dottorato e del confronto in un gruppo di ricerca. Per quanto riguarda la didattica, il docente si trova catapultato in aula, senza una specifica formazione sulla didattica della propria disciplina ancorandosi comunemente alla propria esperienza di studente e ad attitudini personali più o meno sviluppate. Nell'ambito didattico, il docente si trova inoltre a affrontare il tema della valutazione, evidenziato da molti neo docenti come un momento delicato, complesso e per il quale sussiste ben poca formazione<sup>14</sup>.

Diventa prioritario per il TLC, secondo il presente progetto, sostenere la circolarità tra ricerca, didattica e ricerca sulla didattica. Queste prospettive sono pienamente integrate con gli scopi attribuiti ai TLC analizzati in letteratura<sup>15</sup> e si esplicano in alcuni punti chiave:

<sup>13</sup> E. Cestino, A. Lotti, C. Rossignolo, E. Felisatti, *Training for innovation at Politecnico of Turin: Faculty Development, experience and research with students on the Aerospace Engineering course through Team Based Learning*, in «Italian Journal of educational research», 28 (2022), pp. 96-109.

<sup>14</sup> F. Magni, A. Potestio, E. Scaglia, P. Bertuletto, L.S. Agrati, C. Cattaneo, F.Z. Badgaoui, *Formazione, lavoro e politiche attive: uno sguardo d'insieme*, Marcianum Press, Venezia 2024.

<sup>15</sup> C. Haras, S.C. Taylor, M.D. Sorcinelli, L. van Hoene, *Institutional commitment to teaching excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development*, American Council on Education, Washington DC 2017; S.R. Hines, *Evaluating Centers for Teaching and Learning: A Field-Tested Model*, «Journal of Education Development», 36, 2 (2020), pp. 1-26; A. Lotti, P.A. Lampugnani, *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*, Genova University Press, Genova 2020.

- promuovere la qualità della didattica universitaria;
- incentivare la formazione e autoformazione dei docenti attraverso forme di collaborazione e partecipazione;
- sviluppare un clima di collaborazione professionale e la crescita professionale individuale e collettiva di una comunità accademica inclusiva e orientata al successo degli studenti;
- promuovere pratiche di ricerca innovative e alternative nella didattica;
- proporre iniziative di ricerca e formazione con i docenti del mondo scuola e i formatori del sistema educativo e formativo.

Creare e sostenere un TLC all'interno di questa prospettiva è un processo lungo e complesso, che si sviluppa in fasi progressive e crescenti. Il progetto dell'Ateneo di Varese e Como è, pertanto, ascrivibile solo alla fase iniziale, secondo il modello realizzato da POD Network<sup>16</sup>.

Punto di avvio è stata la volontà della *Governance* di attribuire queste funzioni ad un Centro Speciale di Ateneo, avvalorando in questo modo l'importanza del valore interdipartimentale del centro, con una vocazione per la ricerca e la formazione. Quindi, con il supporto amministrativo specifico e con un *budget* collegato a degli obiettivi di risultati si è provveduto a costituire il TLC come Centro Speciale di Ateneo con un Consiglio Scientifico composto da referenti di ogni dipartimento. Alla base dello sviluppo del TLC, è importante evidenziare ciò che nel Regolamento del Centro sono stati identificati come «Organi del *Teaching and Learning Center*», ovvero:

- Il Consiglio Scientifico;
- Il Direttore Scientifico e il Vicedirettore;
- L'Assemblea degli studiosi afferenti.

Sinteticamente, gli organi sono così descritti:

il Consiglio Scientifico è composto di norma da 7 membri. Il Consiglio Scientifico è individuato dall'Assemblea degli studiosi afferenti, su proposta del Direttore Scientifico, esprimendo un Professore o Ricercatore, per ciascun Dipartimento dell'Ateneo, ed è nominato con Decreto Rettorale. Il Direttore Scientifico, coordina l'attività scientifica del TLC, cura l'attuazione dei programmi, dei progetti e delle iniziative su indicazione del Consiglio

---

<sup>16</sup> American Council on Education & Pod Network, *A Center for Teaching and Learning Matrix*, 2018.

Scientifico; predispone il budget di previsione e il consuntivo, da sottoporre al Consiglio Scientifico per l'approvazione; dispone dell'utilizzo del budget e delle eventuali variazioni. Possono afferire all'Assemblea degli Studiosi del Centro, mediante richiesta scritta: professori e ricercatori dell'Università degli Studi dell'Insubria, professori e ricercatori di altre Università o di Istituti di livello universitario, italiani e stranieri, sia appartenenti a Istituzioni pubbliche e private, che abbiano comprovata competenza negli ambiti disciplinari del Centro<sup>17</sup>.

## La vision operativa

Le aree di attività del TLC sono focalizzate su due filoni principali e 6 aree di intervento:

- Innovazione didattica (di cui è responsabile il Direttore);
- Competenze trasversali e *soft skills* (di cui è responsabile la Vicedirettrice).

Le aree di intervento sono 6: la formazione sull'innovazione didattica per i docenti denominato *Faculty Development Program*; l'attività di formazione nell'ambito delle *soft skills* con il rilascio degli *Open Badge* per gli studenti; l'attività di ricerca svolta attraverso gli assegnisti di ricerca, l'attività verso l'esterno dell'ateneo intesa come terza missione, internazionalizzazione ed infine la valutazione d'impatto.



<sup>17</sup> Regolamento TLC, Università degli Studi dell'Insubria, Varese 2022.

|   |                               |  |
|---|-------------------------------|--|
|  | <b>Terza Missione</b>         | Learning, Change Lab<br>Formazione                           |
|  | <b>Internazionalizzazione</b> | Costruzione di reti con<br>soggetti europei e extra-<br>EU   |
|  | <b>Valutazione d'impatto</b>  | Misurare l'efficacia delle<br>attività formative<br>proposte |

Ognuna delle attività riportate, nel corso del primo anno di vita ha raggiunto alcuni obiettivi condivisi con la *governance*. In particolare, poniamo attenzione ai primi tre ambiti di intervento, *Faculty Development*, *Formazione Soft skill per Open Badge* e *Ricerca*.

Per quanto concerne il *Faculty Development Program*, si è realizzato un percorso base di 6 incontri, guidati da esperti nazionali dell'area dell'apprendimento, delle metodologie didattiche, delle tecnologie digitali, nonché dei Disturbi Specifici di Apprendimento. Al percorso base, si è poi aggiunta una proposta realizzata durante il periodo estivo e autunnale, focalizzata sull'utilizzo degli strumenti digitali a disposizione dei docenti, presenti nelle aule dell'Ateneo. A *latere* delle iniziative connotate per un approccio più interattivo, si è attivato un gruppo di lavoro, finalizzato allo studio e alla sperimentazione del modello UDL - *Universal Design for Learning* - per una didattica maggiormente inclusiva, a partire da coloro che manifestano disturbi dell'apprendimento. Inoltre, sempre nella prospettiva di valorizzare un approccio all'aggiornamento continuo attraverso il lavoro di gruppo e di confronto, si è attivato un progetto centrato sulla sperimentazione del *feedback* reciproco fra docenti e un progetto connesso con le attività di orientamento collegato con le scuole secondarie al fine di costituire una *community* verticale su specifiche aree disciplinari.

Le proposte inerenti alla formazione relative alle *Soft Skill* con l'attribuzione di *Open Badge* hanno raggiunto un grande risultato. Il progetto formativo relativo a queste proposte ha nei suoi fondamenti pedagogici la finalità di migliorare il successo scolastico e professionale degli studenti attraverso l'incremento delle *soft skills*, ritenute ad oggi essenziali per la definizione di *performances* efficaci in grado di condurre l'individuo verso gli obiettivi prefissati. Analizzando la letteratura internazionale emerge la crescente rilevanza attribuita alla necessità di sviluppare le *soft skills* sia negli studenti (futuri laureati nonché candidati ad entrare

nel mondo del lavoro), sia nei lavoratori. È stato dimostrato come l'acquisizione delle *soft skills* permetta di creare, sviluppare e gestire relazioni di gruppo efficaci, aumentare i livelli di motivazione individuali ed acquisire consapevolezza, orientamento all'obiettivo, capacità di adattamento, pensiero laterale nonché capacità comunicative, competenze ritenute essenziali in tutti i contesti d'azione<sup>18</sup>. In aggiunta, lo sviluppo delle *soft skills* risulta essere utile anche al fine di tutelare il benessere dei singoli individui, intesi sia come studenti che come lavoratori parte di un *team* e di un'organizzazione, i quali necessitano di comprendere come gestire al meglio le proprie emozioni nonché quelle delle persone con cui collaborano (i.e., Intelligenza Emotiva), esercitando capacità comunicative e di gestione dello stress che siano in grado di limitare il più possibile i conflitti relazionali nonché situazioni di *burnout*<sup>19</sup>. Fra le offerte, è interessante mettere in evidenza i percorsi che hanno avuto un ottimo gradimento e partecipazione: Reti transdisciplinari; *Talent Development for successful career*; *Teamwork*; *Media Education*; Dialogare ed esporre per mediare e convincere; *Public Speaking*; Migliora la tua capacità relazionale: l'intelligenza emotiva; Pensiero creativo e laterale; *Project Management*; Come scrivere una tesi triennale; La creatività e il *problem solving*. Una terza area di particolare attenzione per il TLC dell'Insubria è relativa alla ricerca. Il *Teaching and Learning Center* ha ritenuto significativo attivare con l'inizio dell'anno 2023 alcuni assegni di ricerca. A oggi sono stati attivati 8 assegni. Gli assegni hanno un responsabile scientifico per ogni dipartimento e sono volti a sviluppare ricerca secondo i due filoni principali del TLC (innovazione didattica e competenze trasversali/*soft skills*) declinati nei diversi ambiti, questo consente una contaminazione dei saperi e lo sviluppo di nuove linee di ricerca trasversali ai diversi dipartimenti. La ricaduta degli assegni è quella di aumentare le competenze interne su innovazione didattica e competenze trasversali, posizionare il TLC con pubblicazioni scientifiche su questi due filoni tematici, nonché di creare anche la possibilità di organizzare eventi di diffusione e conferenze legate a questi temi. Il TLC ha introdotto a questo scopo un'intensa attività di coordinamento

<sup>18</sup> M. Robles, *Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace*, «Business Communication Quarterly», 75 (2012), pp. 453-465; S. Rani, *Need and Importance of Soft Skills in Students*, «Journal of Literature, Culture and Media Studies», 2 (2010); Tseng et al., *A literature review on green supply chain management: Trends and future challenges*, «Resources, Conservation and Recycling», 141 (February 2019), pp. 145-162; CEDEFOP, *Skills in transition: the way to 2035*, Luxembourg 2023; J.J.T. Heckman, T. Kautz, *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*, Il Mulino, Bologna 2016.

<sup>19</sup> D. Goleman, *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*, edited by A.S. Goleman, More Than Sound LLC, Northampton MA 2011; M. Sanchez-Gomez, E. Bresó, *In Pursuit of Work Performance: Testing the Contribution of Emotional Intelligence and Burnout*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 17 (2020); A. Cazan, L.E. Năstasă, *Emotional Intelligence, Satisfaction with Life and Burnout among University Students*, «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 180 (2015), pp. 1574-1578.

tra gli assegnisti guidata dal Direttore e dalla Vicedirettrice, al fine di promuovere una comunità di ricerca che mantiene una *vision* condivisa sui risultati e si confronta assiduamente e profondamente sulle metodiche e le tematiche relative a ogni singolo assegno di ricerca. Le attività di condivisione dei risultati e coordinamento avvengono in contesti formali, quali degli incontri mensili in presenza, una piattaforma Teams per le condivisioni di materiali e progetti di ricerca, ed informali, come gruppi *online*, organizzazione di incontri di scambio e inviti alle reciproche attività. In modo particolare si sono trovate in questi mesi molteplici connessioni sull'approfondimento di tematiche relative alla didattica attraverso simulatori e visori, tra i membri del gruppo, ma anche con esponenti interni ed esterni all'Università. Parallelamente a queste attività, si sta svolgendo un monitoraggio (da parte di un'assegnista) dei processi tramite registrazioni, verbalizzazioni degli incontri e questionari quali-quantitativi, che dovrebbe portare a un'analisi dell'esperienza ed a una sua possibile modellizzazione a partire dal *Framework* teorico della comunità di pratica<sup>20</sup>.

Ricercando un quadro di sintesi, è possibile delineare una prospettiva di sviluppo che intreccia 13 dimensioni proposte nella tabella, a partire dagli studi proposti da ACE & Rete POD<sup>21</sup>, descrivendo i risultati da raggiungere nei prossimi 12 mesi (ottobre 2023 – settembre 2024).

| AREA                    | DIMENSIONE                   | Stato di partenza  | Step 12 mesi – settembre 2024   |
|-------------------------|------------------------------|--|---|
| STRUTTURA ORGANIZZATIVA | MISSION, VISION E OBIETTIVI  | Il centro ha una <i>mission</i> , una <i>vision</i> e obiettivi che necessitano di un allineamento al piano strategico. Non ha ancora un piano di valutazione.                           | Il centro ha una <i>mission</i> articolata, integrata con il piano strategico, una <i>vision</i> definita e integrata con le procedure amministrative. È attivo in fase sperimentale un piano di valutazione dell'impatto delle attività. |
|                         | LEADERSHIP                   | Il Centro ha una <i>leadership</i> con competenze nell'ambito delle attività. Manca una formalizzazione del tempo-lavoro attribuito al ruolo (es. part time nel ruolo di direttore TLC). | Il centro definisce una <i>leadership</i> con competenze nell'ambito delle attività, con uno stile partecipativo e persuasivo. È riconosciuto un monte ore adeguato allo svolgimento delle attività attribuite al Direttore.              |
|                         | STAFF/ CONSIGLIO SCIENTIFICO | Il direttore e lo staff sono riconosciuti per la particolare attenzione verso le tematiche metodologico didattiche   | Il direttore e lo staff approfondiscono una riflessione sullo sviluppo professionale della funzione docente.  |

<sup>20</sup> E. Wenger, *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1988.

<sup>21</sup> ACE & Rete POD, cit.

|  |                     |   |  |
|--|---------------------|---|--|
|  |                     | e relazionali. Sono individuati su indicazione del Rettore.   | Rafforzano il loro ruolo di referente TLC nei dipartimenti.<br>Attivano una rete di collaboratori.   |
|  | COLLABORAZIONI      | Il Centro è nelle fasi iniziali di sviluppo di collaborazioni interne all'Ateneo attraverso gli eventi organizzati.   | Il Centro ha strutturato formalmente una rete di collaboratori (Agent, Ambassador, Referenti parte dei membri dell'assemblea).<br>Il Centro, con il Direttore e lo Staff, ha un'influenza sull'implementazione delle metodologie didattiche innovative (progettuali, interattive, tecnologiche, valutative).   |
| ALLOCAZIONE<br>RISORSE E IN-<br>FRASTRUTTURE | BUDGET              | Il centro dispone di un budget istituzionale adeguato, anche se può variare di anno in anno, in sostegno a eventi o programmi specifici.  | Il Centro dispone di un budget adeguato, anche se può variare di anno in anno, proporzionale alle <i>mission</i> , che consente una pianificazione triennale.<br>Il Centro integra il budget con iniziative proprie rivolte all'esterno dell'Ateneo e attraverso progetti.   |
|  | LOCATION &<br>SPACE | Il Centro non ha locali dedicati. La segreteria del centro dispone di spazi temporanei e limitati.  | Il Centro dispone di uno spazio dedicato, collegato con la Segreteria del TLC.<br>Sono individuate aule dedicate alle attività formative proposte dal centro, anche per la parte tecnologica.  |
|  | STAFFING            | Il centro ha come staff di supporto alcuni assegnisti con competenze nell'ambito metodologico didattico e delle <i>soft skills</i> .<br>Il Consiglio Scientifico svolge attività di coordinamento e diffusione delle iniziative.<br>La segreteria del TLC è in fase di articolazione delle modalità e procedure per la gestione organizzativa, amministrativa e finanziaria del centro. | Il Centro ha integrato alcuni docenti come collaboratori per incrementare l'ideazione, la progettazione e lo sviluppo delle attività (Referenti, Agent, Ambassador, membri dell'assemblea). I membri coinvolti hanno un <i>background</i> nell'ambito delle tematiche del Centro.<br>La segreteria del TLC ha configurato procedure e modalità gestionali in modo consolidato e consono con le attività richieste. |
|  | RISORSE ONLINE      | Il sito web è in fase di sviluppo, la comunicazione online segue procedure e protocolli istituzionali.<br>L'ambiente online per il <i>Faculty Development</i> è strutturato e aggiornato con le attività proposte.  | Il Centro ha pagine WEB aggiornate, facilmente raggiungibili e consultabili. Vengono utilizzati in accordo con il servizio comunicazioni canali <i>social</i> come diffusione e rinforzo delle iniziative.<br>L'ambiente online per il <i>Faculty Development</i> è strutturato e aggiornato con le attività proposte.   |

|                     |                            |  |   |
|---------------------|----------------------------|--|---|
|                     | COMMUNICATION & REPUTATION | La comunicazione è in gran parte basata sugli eventi ed è realizzata attraverso invio e-mail e passaparola.  | Viene offerta una comunicazione regolare (ad esempio, tramite e-mail, <i>newsletter</i> o <i>social media</i> ).<br>Il TLC sta iniziando a sviluppare una reputazione per l'offerta di programmi che rispondono alle esigenze dei docenti. La programmazione può essere generica o riservata ad alcuni dipartimenti.  |
| PROGRAMMI E SERVIZI | SCOPI                      | I percorsi proposti rispondono alle esigenze di formazione di base dei docenti e sono su partecipazione volontaria.<br>I corsi per gli studenti sono erogati come attività facoltative e non integrate nei corsi di studio. La partecipazione ai corsi viene certificata con il rilascio di Open Badge. Alcune delle attività sono aperte al territorio. | I programmi e i servizi hanno una progettualità sistemica e propedeutica. Seguono una logica di sviluppo professionale e formativo dei docenti e degli studenti, proponendo percorsi base e avanzati.<br>Si definiscono in modalità sperimentale progetti multilivello in risposta ai diversi bisogni di formazione.  |
|                     | TARGET/AUDIENZA            | Docenti interessati, ricercatori e post doc., dottorandi e assegnisti e personale amministrativo particolarmente interessato e coinvolto nelle attività. Studenti triennali e magistrali.<br>Alcune iniziative coinvolgono partecipanti provenienti dal territorio.  | I partecipanti sono distinti tra coloro che hanno un obbligo dato il ruolo iniziale di carriera universitaria e coloro che per interesse di crescita di competenze e di ruolo partecipano alle iniziative proposte.<br>Possono partecipare attraverso iniziative <i>ad hoc</i> interlocutori esterni all'Ateneo.  |
|                     | CONTENT                    | I contenuti rispondono ad una esigenza di formazione di competenze base per il ruolo docente attraverso un'offerta di corsi standard.  | I contenuti delle attività di formazione proposte sono allineati rispetto ad un progetto sistemico e multilivello. Sono distinti percorsi di base e avanzati, valorizzando specifiche esigenze emerse dai docenti, dai CdS e dai dipartimenti, al fine di promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo delle <i>soft skills</i> , ritenute essenziali per il successo personale e professionale di studenti e lavoratori.<br>Viene rilevata una valutazione d'impatto in relazione a obiettivi attesi in termini di sistema.<br>Progettazione, valutazione e tecnologie rappresentano specifiche tematiche di attenzione. |



|  |          |  |   |
|--|----------|--|---|
|  |          |  | È monitorato un allineamento con gli scopi generali del TCL e del piano strategico.   |
|  | APPROACH | Percorsi di formazione tradizionali, <i>workshop</i> e seminari. | Implementazione di una proposta sistemica e partecipativa, coerente con i bisogni di sviluppo professionale dei docenti, dei CdS, dei dipartimenti.<br>La dimensione di partecipazione apre le iniziative a interlocutori del territorio. |

Alla luce di questa Rubrica di competenze inerenti allo sviluppo organizzativo del *Teaching and Learning Center*, emerge un posizionamento del Centro dell'Università degli Studi dell'Insubria, in alcune dimensioni evidenziate, nella fase ancora embrionale, non tralasciando aspetti di qualità raggiunti nel breve tempo passato dall'insediamento del Centro.

## Conclusioni

Il TLC è chiamato a inserire l'innovazione al centro della didattica universitaria, orientando su logiche scientifiche gli approcci, i modelli e le pratiche di insegnamento apprendimento che verranno sperimentate e applicate. Come l'innovazione disciplinare si basa sul virtuoso rapporto fra ricerca e didattica anche l'innovazione didattica deve ancorarsi in modo solido nella circolarità fra ricerca e insegnamento. La didattica quotidiana senza la ricerca ristagna, motivo per cui l'obiettivo su cui si gioca la validità dei TLC individua l'innovazione della didattica come un intervento che riconosca in parallelo l'urgenza di una riqualificazione della docenza universitaria all'interno di una visione unitariamente ricomposta fra didattica e ricerca. Il miglioramento continuo della didattica, favorendo una logica di ricerca e azione, mira al miglioramento dei processi di apprendimento degli studenti e delle studentesse, a delineare le condizioni migliori sia come strumenti sia come ambienti per favorire lo sviluppo delle potenzialità degli studenti, valorizzando il loro ingegno, la curiosità e la motivazione all'apprendere. Da qui la centralità, nella formazione dei giovani, dello sviluppo delle competenze trasversali e strategiche, *life* e *soft skill* necessarie per elaborare i saperi e trasformarli in processi culturali e professionali<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> A. Lotti, A. Serbati, B. Doria, F. Picasso, E. Felisatti, *Teaching and Learning Centre: una lettura analitica degli elementi costitutivi*, cit.

Quella che si delinea dunque per l'Università degli Studi dell'Insubria è una vera e propria sfida, migliorare qualitativamente la didattica, evolvere gli *standard* della docenza universitaria, proporre attività didattiche che migliorino le competenze trasversali dei propri studenti e studentesse, ponendoli in un contesto formativo adeguato al contesto nazionale ed internazionale odierno. Il TLC d'Ateneo si pone dunque come uno spazio di riflessione, analisi, confronto, elaborazione, su cui è fondamentale che convergano nel tempo forme sempre più ampie di condivisione e partecipazione comunitaria.

STEFANO BONOMETTI  
*University of Insubria*

LETIZIA FERRI  
*University of Insubria*

**L'orientamento permanente nella formazione dei docenti per migliorare il benessere organizzativo nei contesti scolastici: il caso del percorso formativo dell'Università di Foggia per un istituto comprensivo**

**Lifelong guidance in teacher training to improve organisational well-being in school contexts: the case of the University of Foggia's training course for a comprehensive school**

MIRIAM BASSI

*L'Università di Foggia, in risposta alla crescente richiesta di supporto da parte delle scuole, ha erogato nel corso degli ultimi anni una serie di percorsi formativi per docenti di differenti ordine e grado. Questo contributo punta l'attenzione sul percorso erogato in favore dell'istituto comprensivo Pescara 7 dal titolo 'Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all'interno di un team' la cui progettazione prende le mosse dal lavoro che porta avanti il Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera, rispetto ai temi dell'educazione degli adulti, dell'orientamento e del benessere organizzativo.*

**PAROLE CHIAVE:** EDUCAZIONE DEGLI ADULTI; ORIENTAMENTO PROFESSIONALE; BENESSERE ORGANIZZATIVO; FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI; INNOVAZIONE DIDATTICA.

*The University of Foggia, in response to the growing demand for support from schools, has provided a series of training courses for teachers of different levels over the last few years. This paper focuses on the training provided for the Pescara 7 Comprehensive Institute entitled 'Professional reflexivity and well-being at school: tools and educational methodologies to improve communication and relations within a team'. Its design takes origin from the work that the Centre for Skills Assessment and Career Guidance (Centro di Bilancio delle Competenze e Orientamento alla Carriera) has been carrying out with respect to the themes of adult education, orientation and organisational wellbeing.*

**KEYWORDS:** ADULT EDUCATION; CAREER GUIDANCE; ORGANIZATION WELLBEING; TEACHERS TRAINING; DIDACTICAL INNOVATION.

## **Il benessere organizzativo nei contesti scolastici**

Le recenti linee guida per l'orientamento approvate nel decreto ministeriale 328/2022 rimarcano il ruolo prioritario dell'orientamento nei processi formativi dei docenti di ogni ordine e grado, tanto durante l'anno di prova dei nuovi assunti quanto di coloro già in servizio – con particolare riferimento per il periodo che va dal 2023 fino al 2026. Le iniziative di formazione in favore dei docenti permettono da un lato di raggiungere obiettivi come lo sviluppo e l'aggiornamento di conoscenze e di competenze, ma si configurano anche come preziose occasioni per migliorare il clima scolastico a partire dalla promozione della riflessività dei diretti beneficiari di tali iniziative di formazione. Obiettivi, quelli appena citati, che assumono un valore strategico nella complessità dell'attuale scenario. È possibile definire la contemporaneità attraverso la metafora della società della conoscenza<sup>1</sup> ovvero prendendo in considerazione il contesto in cui agiamo come insieme complesso di variabili che necessitano conoscenze e competenze che possano mettere gli individui nella condizione di raccogliere, decodificare e valutare la vastità di informazioni e di relative fonti di cui, ad oggi, disponiamo. Il valore che assume l'apprendimento permanente in questo scenario è rintracciabile tanto nella letteratura di riferimento quanto nell'incremento delle iniziative di formazione nelle organizzazioni. Tale paradigma assume, per i docenti, un ruolo cruciale se si pensa a quanto il loro lavoro, più di altre professioni, sia in stretto contatto con il futuro del pianeta. La professione del docente porta con sé una responsabilità nei confronti della formazione delle generazioni più giovani la quale non può prescindere da un dialogo tra memoria e futuro, tradizione e innovazione. La formazione dei docenti può arricchire, di temi e di strumenti, questo dialogo, il quale si configura come linfa vitale per la sopravvivenza – basti pensare alla necessità di riflessione sulla sostenibilità delle proprie azioni – così come per lo sviluppo del pianeta.

Secondo la legge 107 del 2015, i docenti di ruolo sono chiamati alla partecipazione ad iniziative di formazione in modo obbligatorio, permanente e strutturale. Vale a dire che, nel pieno rispetto dell'autonomia garantita alle singole istituzioni scolastiche, i docenti sono chiamati all'adempimento di tale obbligo attraverso la partecipazione ai percorsi formativi aventi oggetto una serie di tematiche stabilite in ragione delle priorità ministeriali. Le priorità definite dal Piano Nazionale per la

---

<sup>1</sup> Cfr. A. Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma 2005.

Formazione dei Docenti per il biennio 2022-2023, volte al miglioramento delle condizioni scolastiche per tutta la comunità, sottolineano l'importanza di avvalersi, tra le altre, delle seguenti strategie: promuovere e incentivare l'innovazione della didattica, la qualità dei contesti di apprendimento e, conseguentemente, il benessere organizzativo dell'intera comunità scolastica; sostenere e valorizzare azioni formative sui temi dell'orientamento per docenti di ogni ordine e grado per integrare la didattica di elementi orientativi e per promuovere la collaborazione tra le istituzioni scolastiche e le risorse del territorio. Valorizzare tali aspetti nell'ambito della formazione dei docenti, può rivelarsi strategico non solo per migliorare i risultati scolastici delle studentesse e degli studenti, anche in termini di sfiducia dell'abbandono scolastico, ma anche rispetto all'incremento del benessere dei docenti che, inevitabilmente si ripercuote positivamente anche sull'appetibilità di tale figura professionale. Il rapporto Eurydice, a tal proposito, sottolinea che la situazione italiana presenta una serie di fattori di rischio rispetto al fabbisogno di docenti, con particolare riferimento all'età media degli insegnanti. Ne costituisce un esempio la previsione secondo cui più della metà degli insegnanti di scuola secondaria di primo grado andrà in pensione nei prossimi 15 anni. A tale dato, già preoccupante non solo in termini di eterogeneità del corpo docente, in quanto si registra che tale professione sia sempre meno negli interessi dei giovani, si aggiunge un generale mismatch tra la domanda e l'offerta di lavoro: il rapporto evidenzia, infatti, che mentre alcune discipline registrano un eccesso di domanda, ve ne sono altre in cui la si registra una grande mancanza di aspiranti docenti. Migliorare l'attrattiva di tale professione nelle generazioni future, necessita dunque di una attenzione politica mirata che consenta di ristabilire un equilibrio per garantire alle studentesse e agli studenti alti livelli di qualità per la loro istruzione.

Si aggiungono a tali considerazioni i dati relativi all'impatto del clima scolastico sui livelli di stress percepiti dai docenti. In tal senso emerge che in tutti i sistemi educativi presi in considerazione nello studio citato, gli insegnanti che lavorano in contesti in cui essi percepiscono bassi livelli di collaborazione tra colleghi presentano maggiori probabilità di indicare livelli di stress più alti. Allo stesso modo, incide come fattore di rischio o, al contrario, come fattore protettivo la fiducia che gli insegnanti ripongono nelle personali capacità professionali. Vale a dire che gli insegnanti con livelli più alti di autoefficacia<sup>2</sup>, sono portati a percepire livelli di

---

<sup>2</sup> Cfr. A. Bandura, *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, Erickson, Trento 2000.

stress più bassi rispetto agli insegnanti che presentano livelli meno elevati di sicurezza nei confronti della propria azione professionale.

Una lettura pedagogica dei risultati portati all'attenzione dal già citato rapporto del network Eurydice sulla situazione dei docenti richiama all'attenzione del dibattito pedagogico, in chiave sia teorica che didattico-metodologica il rapporto che intercorre tra benessere organizzativo, orientamento e formazione. In primo luogo, è importante considerare che, congiuntamente ad altri contesti, anche in quelli lavorativi si realizza

quel processo formativo (auto formativo ed etero formativo) che culmina nella possibilità di autorappresentazione del soggetto, che si costruisce e progetta l'identità personale e sociale del singolo, che si mette in gioco, quindi, non solo il benessere fisico ma anche quello mentale e sociale<sup>3</sup>.

Non deve stupire, di conseguenza, la centralità che assumono i processi educativi e formativi nella promozione del 'buon lavoro'<sup>4</sup> inteso in questa occasione nella sfaccettatura più vicina al *decent work*, ovvero, quel lavoro che possa intendersi tanto produttivo, per l'uomo e per la donna, quanto realizzato in condizioni di assoluta libertà, equità, sicurezza e dignità umana<sup>5</sup>. In tal senso, la formazione dei lavoratori non può che abbracciare un modello di formazione capacitativo<sup>6</sup> che possa mettere gli individui nella condizione di sviluppare competenze di riflessività di apertura critica e dialogica rispetto alle sfide della contemporaneità che a sua volta chiama in causa una dimensione spesso sottaciuta nei contesti organizzativi, ovvero, quella legata alle storie di vita personali e, di conseguenza alla sfera delle emozioni. Prima di approfondire quanto appena accennato rispetto all'importanza di mettere l'utente, e le sue esperienze, al centro degli interventi è opportuno chiarire in che termini si intende, nello scenario europeo, la promozione del ben-essere a scuola. A tal proposito, la più recente raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, datata 28 novembre 2022, propone le seguenti azioni chiave:

---

<sup>3</sup> D. Dato, *Per un nuovo umanesimo del lavoro. Benessere, felicità e qualità totale*, in D. Dato, S. Cardone, *Welfare manager, benessere e cura*, FrancoAngeli, Milano 2018, p. 22.

<sup>4</sup> Cfr. H. Gardner, *Introduction*, Aa. Vv. *Good work: Theory and practice. Excellence.Ethics. Engagement*, <http://thegoodproject.org>, 2010; D. Dato, *Professionalità in movimento*, FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>5</sup> ILO, *Global Estimate of Forced Labour: Results and Methodology*, 2012 (<http://www.ilo.org>).

<sup>6</sup> Cfr. M. Costa, *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*, «Education Sciences & Society», 2 (2020), pp. 89-106.

- porre i bisogni degli studenti al centro delle pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione;
- sostenere le scuole nello sviluppo di un 'approccio scolastico completo' in cui tutti i membri della comunità scolastica e gli *stakeholder* esterni si impegnano attivamente e in modo collaborativo per promuovere il successo scolastico degli studenti;
- aiutare i dirigenti scolastici, gli insegnanti, i formatori e il resto del personale a sviluppare le conoscenze, le abilità e le competenze, nonché ad avere più tempo, spazio e sostegno per lavorare con gli studenti a rischio di esclusione, rendimento insufficiente e abbandono precoce;
- eliminare gli ostacoli al miglioramento dell'equità e dell'inclusione nei sistemi di istruzione e formazione. Rafforzare l'evidenza promuovendo la raccolta dei dati sistemi di raccolta e monitoraggio dei dati a nazionale, regionale e locale.

Alla luce di tali considerazioni, le scuole, chiamate alla promozione di percorsi di formazione su specifici temi, ribaditi dal Piano Nazionale e rafforzati dalle linee guida per l'orientamento, possono avvalersi del supporto delle università, degli enti locali, dei centri per l'impiego e degli uffici scolastici regionali. Nello specifico, in questa sede, si intende puntare l'attenzione sulle azioni di supporto al personale scolastico, con particolare riferimento ai docenti, nel proprio sviluppo professionale affinché tali azioni possano generare ripercussioni positive tanto sul clima organizzativo tra colleghi quanto sul lavoro in classe con le studentesse e con gli studenti. L'Università di Foggia, in risposta alla crescente richiesta di supporto da parte delle scuole, ha erogato nel corso degli ultimi anni (anche antecedenti alla pubblicazione del decreto citato) una serie di percorsi formativi per docenti di differenti ordine e grado. Questo contributo, in particolare, punta l'attenzione sul percorso erogato in favore dell'istituto comprensivo Pescara 7 dal titolo 'Riflessività professionale e benessere a scuola: strumenti e metodologie educative per migliorare la comunicazione e le relazioni all'interno di un team'. La progettazione del suddetto percorso prende le mosse dal lavoro che, sin dalla sua costituzione nel 2004, porta avanti il Centro di Bilancio di competenze e Orientamento alla carriera, rispetto ai temi dell'educazione degli adulti, dell'orientamento e del benessere organizzativo.

## Educazione degli adulti e orientamento permanente: un connubio possibile

L'educazione degli adulti, inteso come specifico ambito della ricerca pedagogica, ha visto un progressivo aumento della produzione scientifica, tanto nel rispetto di metodi quantitativi che qualitativi<sup>7</sup>. Pertanto, la letteratura scientifica sul tema permette di costruire un solido impianto teorico per gli interventi appena citati. Certamente, nella progettazione di percorsi formativi per docenti, in quanto adulti, è fondamentale richiamare il ruolo che gioca l'esperienza – personale, professionale e formativa – la quale, in quanto patrimonio che riguarda ciascun individuo, diviene centrale nell'innesto di conoscenze e competenze future. Com'è noto non tutte le esperienze vissute possono definirsi educative, pertanto, è fondamentale richiamare all'attenzione il principio del 'continuum sperimentale'<sup>8</sup> che, secondo Dewey, fa riferimento al processo implicito di distinzione delle esperienze che hanno un valore educativo rispetto a quelle che ne sono sprovviste. A queste considerazioni è opportuno affiancare il valore dell'apprendimento dalle esperienze anche in una ulteriore direzione. Infatti, il processo (permanente) di apprendimento, sottolinea Jarvis, trae linfa vitale dalle esperienze, con particolare riferimento a quelle esperienze per le quali la persona non possiede una risposta già nota, in quanto esse si configurano come variabili che innescano cambiamenti che vanno ad integrarsi nella biografia della persona, dando vita a un individuo in continua evoluzione<sup>9</sup>. Ovvero, un individuo capace di attivare processi cognitivi sempre più aperti all'integrazione con le nuove esperienze e realizzare, dunque, la prospettiva trasformativa dell'apprendimento<sup>10</sup>. La ricerca di risposte inedite alle esperienze vissute acquisisce un ruolo cruciale nei processi formativi che riguardano la sfera professionale dell'individuo, in quanto costituisce una delle condizioni che permettono al professionista di gestire la complessità di informazioni attraverso lo sviluppo di competenze riflessive. La prospettiva offerta dai lavori di Schön<sup>11</sup>, presenta la possibilità di trasformare una situazione inedita e problematica in una occasione di attivare un processo riflessivo che porti il professionista a riconsiderare criticamente le proprie conoscenze rispetto all'azione, nonché alla revisione delle modalità d'azione già note per sperimentare

<sup>7</sup> I lavori citati di seguito ne costituiscono un solido esempio: A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*, Monolite, Roma 2003; I. Loiodice, *Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2014; E. Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano 2020.

<sup>8</sup> Cft. J. Dewey, *Esperienza ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1949.

<sup>9</sup> Cfr. P. Jarvis, *Learning to be a person in the society*, in (Ed.) K. Illeris, *Contemporary Theorie of Learning: Learning Theorists...in Their Own Words*, Taylor & Francis Group, Milton Park 2009.

<sup>10</sup> Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano 2003.

<sup>11</sup> Cfr. D. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari 1993.



nuove chiavi di lettura per la comprensione della situazione. Pertanto, le specificità che presenta quella che Demetrio definisce 'educazione in età adulta'<sup>12</sup>, necessitano l'adozione, da parte dei professionisti dell'educazione, di un approccio che tenga conto delle caratteristiche che presenta tale età della vita. Necessario, dunque, il richiamo alla teoria andragogica elaborata da Knowles<sup>13</sup>, che permette di puntare l'attenzione sul ruolo dell'educatore degli adulti, il quale deve assumere il ruolo del facilitatore, e dunque impegnarsi nella costruzione di un contesto educativo che possa portare l'adulto ad una presa di coscienza dei personali bisogni formativi, con lo scopo di metterlo nella condizione di attivare processi di apprendimento autodiretti.

A partire, dunque, dell'analisi delle variabili che interessano l'apprendimento in età adulta, con particolare riferimento ai contesti lavorativi, la progettazione pedagogico-didattica del percorso è avvenuta con la finalità di stimolare nei docenti competenze progettuali e di ricerca, a partire dalla valorizzazione delle loro esperienze pregresse, affinché potessero potenziare la personale capacità di «affrontare in modo riflessivo e intelligente i problemi della pratica didattica»<sup>14</sup>. Competenze, quelle riflessive e di ricerca, che, accanto a quelle disciplinari e didattico-metodologiche, possono guidare l'agire dell'insegnante che Bertagna definisce una persona in grado di fornire allo studente «una testimonianza virtuosa nella caccia divina alla conoscenza delle cose a cui lui è chiamato in prima persona»<sup>15</sup>. Tale necessità, ha reso necessaria, di conseguenza, la presa in carico delle storie di vita – personale, formativa e professionale – dei docenti, attraverso l'adozione di metodi e tecniche che mettessero al centro la narrazione. Azione che da un lato ha permesso di promuovere il processo di crescita personale, che si realizza nella progettazione e riprogettazione del proprio agire (azione chiave nei processi orientamento permanente) a seguito di un lavoro di "messa in ordine" delle esperienze significative con l'obiettivo di rinnovare il sapere ed il saper fare nel proprio campo d'azione professionale (dimensione principe nell'educazione degli adulti).

## **Il percorso formativo per docenti: dalla progettazione alla messa in opera**

Partendo da queste riflessioni, il corso, come già esplicitato ha inteso fornire ai partecipanti la possibilità di ampliare la propria 'cassetta degli attrezzi', attraverso

<sup>12</sup> Cfr. D. Demetrio, *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Carocci, Roma 2003.

<sup>13</sup> Cfr. M. Knowles, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 1993.

<sup>14</sup> M. Baldacci, *Quale idea di formazione dei docenti?*, «Pedagogia Oggi», 20 (2020), p. 10.

<sup>15</sup> G. Bertagna, *La scuola al tempo del covid. Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*, Studium, Roma 2020, p. 252.

un insieme di strumenti, tecniche e metodologie utilizzabili nel quotidiano scolastico per migliorare sé stessi nella comunicazione e nella relazione con i colleghi, che potessero anche essere strumenti replicabili con finalità orientative all'interno del contesto-classe con studentesse e studenti.

Hanno preso parte al percorso, svoltosi nella sede dell'istituto comprensivo Pescara 7 in due giornate (per una durata totale di 8 ore), 90 docenti di ordine e grado differenti: scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado. Dal punto di vista didattico, il percorso ha visto l'alternarsi di brevi interventi frontali a laboratori dal forte taglio esperienziale. Gli interventi frontali hanno avuto come oggetto un approfondimento sui concetti di pensiero narrativo, memoria e narrazione autobiografica<sup>16</sup>, passando per un focus sul funzionamento dei neuroni specchio in tali processi. Questo lavoro preliminare ha permesso di mostrare ai partecipanti il ruolo che le storie e gli strumenti narrativi ricoprono nel 'mettere ordine' al proprio vissuto, così come nell'attribuire significati soggettivi alla realtà e, di conseguenza nella costruzione delle identità personali.

Le attività laboratoriali proposte in seguito a tali approfondimenti sono state condotte dai formatori in sessioni parallele con l'obiettivo di costituire dei sottogruppi formati da un numero di partecipanti ridotto e commisurato alle metodologie e tecniche adottate. Nello specifico, per il raggiungimento degli obiettivi del percorso si è ricorso all'utilizzo dei seguenti strumenti: il metodo del Photolangage, il metodo *Lego Serious Play*, la tecnica del Debate. Il metodo del Photolangage<sup>17</sup> è stato impiegato per stimolare nei partecipanti la conoscenza del Sé e la riflessività professionale partendo dall'osservazione di un kit fotografico. Attraverso le suggestioni derivanti dai particolari delle fotografie – scaturite da una domanda stimolo sul tema del benessere a scuola in tutte le sue dimensioni – i partecipanti sono stati invitati a condividere vissuti e storie, paure e difficoltà comuni o ricorrenti, creando ponti di significati tra mondo interiore e realtà esterna. Dopo la conclusione di tale lavoro, sono state presentate ai docenti una serie di modalità per capitalizzare il valore aggiunto di questo metodo con le studentesse e gli studenti, a partire dalla funzione mediatrice che accompagna l'uso della fotografia,

<sup>16</sup> Cfr. D. Demetrio, *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1995; F. Batini, S. Giusti (a cura di), *Imparare dalle narrazioni*, Edizioni Unicopli, Milano 2010; D. Dato, *L'insegnante emotivo. Formare tra mente e affetti*, Progedit, Bari 2017.

<sup>17</sup> Cfr. A. Baptiste, C. Belisle, *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*, D'Organisation, Paris 1991; C. Vacheret, *Il Gruppo e l'oggetto intermedio: il Photolangage nel lavoro clinico*, «Rivista Contrappunto», Fiesole 2001; M.R. Mancinelli, D. Pagani, *Il Photolangage*, in M.R. Mancinelli (a cura di), *Tecniche d'immaginazione per l'orientamento e la formazione*, FrancoAngeli, Milano 2008; S. Cardone, *La photographie et le récit biographique, instruments narratifs pour l'exploration du Soi: la méthodologie du Photolangage*, in I. Liodice (a cura di), P. Plas, N. Rajadell Puiggròs, *Université et formation tout au long de la vie. Un partenariat européen de mobilité sur le thème de l'éducation des adultes*, L'Harmanattan, Paris 2011.

che permette ai partecipanti, indipendentemente dal tema sul quale si intende avviare la riflessione, di costruire un ponte tra la dimensione interiore di ciascuno ed il mondo esterno.

Il secondo gruppo è stato guidato nella costruzione di un modello di 'scuola felice' attraverso un approccio *hands-on* con un materiale di uso comune: i mattoncini da costruzione.

Nello specifico il metodo *Legò Serious Play* (LSP), teorizzato e divulgato in tutto il mondo da Per Kristiansen e Robert Rasmussen<sup>18</sup>, nasce a seguito di una lunga sperimentazione in diversi contesti, dall'intuizione di impiegare il gioco serio e i mattoncini Lego in ambito aziendale. Tuttavia, il lavoro di ricerca sul campo, ha portato alla luce una serie di benefici che l'impiego di tale metodo può apportare per la risoluzione di problematiche non solo di natura manageriale, anche in situazioni particolarmente sfidanti nel settore dell'istruzione, della formazione e della ricerca. In particolare, tale metodo si configura come strumento strategico nelle azioni di creazione e consolidamento di un gruppo di lavoro, anche nella gestione di situazioni conflittuali o per migliorare i processi di comunicazione tra colleghi.

Attraverso la metodologia *Legò Serious Play* i partecipanti hanno potuto 'pensare con le mani', realizzando modelli personali e corali in un ambiente di reciproca fiducia, capitalizzando una delle principali regole previste dal metodo: l'imperativo di non giudicare mai i pensieri o le azioni altrui ma solo ed esclusivamente i modelli realizzati dai partecipanti. Nello specifico i partecipanti, a partire da una serie di attività di alfabetizzazione al metodo, sono stati guidati nella co-costruzione di un modello condiviso in grado di raccontare visivamente riflessioni e significati ricorrenti, attivando inediti processi di comunicazione di quelle variabili che costituiscono un vincolo nella promozione di una cultura organizzativa volta al benessere di tutti i suoi membri. Infine, portando all'attenzione dei docenti il ruolo strategico che ricoprono le emozioni durante un gioco serio, è stato possibile fornire loro esempi concreti per capitalizzare tale metodo per promuovere nelle studentesse e negli studenti lo sviluppo di competenze emotive e relazionali.

La terza sessione parallela ha visto i corsisti mettersi alla prova con la tecnica del Debate, che ha permesso loro di sperimentare un confronto di opinioni tra interlocutori che sostengono una tesi a favore e una contro. Questa tecnica, oltre a

---

<sup>18</sup> Cfr. P. Kristiansen, R. Rasmussen, *Il metodo Legò Serious Play per il business*, FrancoAngeli, Milano 2015.

presentare specifiche modalità strutturate per la guida della discussione, prevede che la posizione a favore o contro, che i partecipanti sono chiamati ad assumere, possa essere anche non condivisa da loro. Essi, infatti, sono stati invitati ad elaborare e proporre le argomentazioni più adeguate, con regole di tempo e di correttezza, senza pregiudizi e prevaricazioni, nell'ascolto e nel rispetto delle opinioni altrui, dimostrando di possedere flessibilità mentale e apertura a differenti visioni e posizioni. La versatilità della tecnica del Debate consentirà ai docenti di sperimentare tale metodo in classe, non solo con l'obiettivo di portare le studentesse e gli studenti alla riflessione su una particolare tematica ma permetterà loro di promuovere competenze trasversali come la ricerca, l'analisi e la sintesi di informazioni, l'ascolto attivo, il pensiero critico ed il pensiero riflessivo.

Prima di chiudere i lavori delle sessioni parallele, i partecipanti sono stati invitati ad elaborare una breve presentazione del lavoro svolto con il duplice obiettivo di verificare l'acquisizione dei principi di ogni tecnica o metodo utilizzato e di condividere tale conoscenza con la restante parte del gruppo di lavoro. Terminata questa fase, il gruppo di lavoro è stato ricongiunto in una sessione plenaria conclusiva nella quale è stato possibile, attraverso il contributo dei partecipanti, avviare la condivisione rispetto alle tre diverse attività svolte.

### **I feedback dei docenti e le prospettive per il futuro**

A termine del percorso è stato somministrato un questionario finale di matrice qualitativa, compilato da tutti i partecipanti, con l'obiettivo di valutare l'impatto del percorso formativo sui partecipanti rispetto alle seguenti aree di interesse:

- modalità in cui le narrazioni possono promuovere la felicità delle studentesse e degli studenti;
- competenze messe in atto dai docenti per la promozione del benessere delle studentesse e degli studenti;
- promozione del benessere del personale scolastico attraverso strumenti narrativi.

Rispetto alla prima area tematica è emerso che i docenti si aspettano che l'impiego di strumenti narrativi possa contribuire al benessere delle alunne e degli alunni in quanto le narrazioni si configurano come luoghi protetti in cui imparare a conoscere le emozioni proprie e altrui. Inoltre, dall'analisi delle risposte alle

domande relative a questa sezione, è emerso che, secondo i docenti, utilizzare strumenti che possano valorizzare la narrazione autobiografica possa migliorare il clima scolastico nel contesto classe, in quanto, il racconto delle personali storie di vita, si configura come l'occasione di sperimentare e sviluppare la competenza dell'ascolto attivo, ripercuotendosi positivamente anche sulla collaborazione tra le studentesse e gli studenti. L'analisi delle risposte alle domande riguardanti la seconda area ha permesso di mettere in evidenza che i docenti portano avanti il loro impegno nei confronti del benessere delle alunne e degli alunni le seguenti azioni e competenze: ascolto attivo, creazione di un clima accogliente, positivo e non giudicante, progettazione chiara degli obiettivi quotidiani, ricerca di strategie personalizzate con l'apporto delle studentesse e degli studenti. Nel puntare l'attenzione ai risultati raccolti rispetto al miglioramento del benessere del personale scolastico è emersa fortemente la richiesta di supporto da parte di un facilitatore o formatore esterno da incontrare con una cadenza regolare per supportare la discussione su specifiche tematiche relative al benessere organizzativo, su scala micro (tra i docenti dello stesso ordine e grado), macro (tra tutti i docenti) e meso (tra tutto il personale scolastico). È emersa, inoltre, la precisa volontà di avviare momenti di condivisione, intesi come veri e propri circoli di studio per valorizzare l'interdisciplinarietà e renderla concreta nella progettazione delle attività. Ricopre, infine, un ruolo centrale tra le percezioni e proposte dei docenti il recupero dell'alleanza e della fiducia tra il personale scolastico e le famiglie.

In conclusione, a partire dalle sollecitazioni rivenienti dall'esperienza di formazione condotta e dall'analisi dei dati raccolti, è possibile rintracciare alcuni spunti di riflessione nella prospettiva di riportare al centro della discussione pedagogica meritevoli questioni storicamente legate alla professione del docente. Un mestiere che porta con sé una professionalità che, nel riprendere gli studi di Meirieu e Perrenoud, Daniela Dato definisce 'in movimento'<sup>19</sup>, in quanto costantemente esposta tanto ai mutamenti del sistema scolastico quanto all'evoluzione dei bisogni formativi (ed esistenziali) delle studentesse e degli studenti. Nel rafforzare tale metafora, è opportuno precisare la possibilità che risiede nell'agire del docente di stimolare, attraverso la propria esperienza

---

<sup>19</sup> Cfr. D. Dato, *L'insegnante emotivo*, cit.; P. Merieu, *Scénario pour un métier nouveau*, ESF, Paris 1989; P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.

le potenzialità degli allievi che gli vengono affidati grazie a esperienze di apprendimento che mobilitano la teoria e la pratica, lo studio e il lavoro, la riflessione astratta e la percezione concreta<sup>20</sup>.

In tal senso, in accordo con una prospettiva che tenga conto del dialogo tra tradizione e innovazione<sup>21</sup>, è possibile richiamare in discussione una serie di riflessioni che possano portare nuova luce su questioni storicamente legate alla profonda relazione che intercorre tra le competenze dei docenti, in continua evoluzione, ed il benessere delle studentesse e degli studenti, ovvero:

- azioni di follow-up rispetto alle ricadute delle azioni formative sul clima scolastico (benessere docenti) e sul benessere della comunità allargata (studenti, famiglia, quartiere, città);
- ulteriore esplorazione delle modalità di impiego del dispositivo nella narrazione per finalità orientative con specificità disciplinari (didattica orientativa);
- approfondimento rispetto alla possibilità di promuovere il benessere organizzativo a scuola attraverso l'agire professionale di una persona esterna al contesto che possa supportare il miglioramento del clima scolastico su diversi livelli (micro, macro, meso).

MIRIAM BASSI  
*University of Foggia*

---

<sup>20</sup> A. Potestio, *La formazione continua per la professione docente*, «CQIIA», 27 (2023), pp. 18-19.

<sup>21</sup> Fornisce spunti riflessione per la messa a punto di un sistema di formazione degli insegnanti in tal senso il lavoro di M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020.

**‘Abbraccia il futuro e libera l’innovazione in aula’:  
un’esperienza di promozione dell’innovazione del TLC dell’Università di Torino**

**‘Embrace the future and unleash innovation in classroom’:  
An experience promoting innovation by the TLC of the University of Turin**

FEDERICA EMANUEL, BARBARA BRUSCHI, EMANUELA M. TORRE, LUIGI LOCAPO\*

*Negli ultimi anni, la ricerca sull’insegnamento universitario ha conosciuto un’ampia crescita, anche in Italia. Le università hanno attuato piani per potenziare la didattica innovativa e il Faculty Development. L’Università di Torino ha avviato diverse azioni di ricerca e formazione per promuovere la qualità dell’insegnamento e l’innovazione delle metodologie didattiche, anche con attenzione alla sfida digitale. Il contributo presenta il Teaching and Learning Center dell’Università di Torino, la sua organizzazione e le sue specificità. Verrà illustrata e discussa una recente attività, il bando “Abbraccia il futuro”. L’iniziativa, rivolta all’intera comunità accademica, ha comportato la presentazione di progetti di innovazione didattica e ha generato interesse, coinvolgimento e condivisione di idee ed esperienze.*

**PAROLE CHIAVE:** ISTRUZIONE SUPERIORE; INNOVAZIONE DIDATTICA; CENTRO PER L’INSEGNAMENTO E L’APPRENDIMENTO; COMUNITÀ UNIVERSITARIA.

*In recent years, research on university teaching has experienced extensive growth, including in Italy. Universities have implemented plans to enhance innovative teaching and Faculty Development. The University of Turin has launched various research and training actions to promote the quality of teaching and innovation in educational methodologies, including attention to the digital challenge. The contribution presents the Teaching and Learning Center of the University of Turin, its organization and specificities. A recent activity, the Call “Embrace the Future”, will be illustrated and discussed. The initiative, aimed at the entire academic community, involved the presentation of teaching innovation projects and generated satisfaction, commitment and sharing of ideas and expertise.*

**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION; TEACHING INNOVATION; TEACHING AND LEARNING CENTRE; UNIVERSITY COMMUNITY.

---

\* Il presente contributo è l’esito di un lavoro condiviso. In particolare si possono attribuire a Barbara Bruschi i paragrafi 1 e 2; a Emanuela M. Torre i paragrafi 3.1, 3.2, 4.3 e le Conclusioni; a Federica Emanuel i paragrafi 4.1 e 4.4; a Luigi Locapo il paragrafo 4.2.

## Introduzione

Come noto, negli ultimi anni, la ricerca sulla didattica universitaria ha conosciuto un profondo sviluppo anche in Italia. Gli Atenei hanno promosso importanti piani di potenziamento della didattica innovativa e del *Faculty Development*, favorendo una trasformazione significativa degli scenari accademici. Inoltre, a partire dalla fine del 2020, e successivamente con il PNRR, la didattica universitaria è stata posta al centro dei processi di innovazione e sviluppo sociale ed economico, anche attraverso l'erogazione di cospicui finanziamenti.

In questo contesto di fermento didattico, l'Università di Torino ha avviato numerose azioni volte a intensificare la ricerca finalizzata a promuovere il miglioramento della qualità della didattica e l'innovazione delle metodologie di insegnamento, accogliendo anche la sfida digitale. Inoltre, a partire dal 2020 grazie all'Alleanza di Università Europee 'Universitas Montium' (Unita<sup>1</sup>), di cui l'Università di Torino è capofila, questa spinta ha subito un'ulteriore accelerazione comprendendo, inoltre, le tematiche più strettamente connesse ai processi di internazionalizzazione della formazione universitaria.

Unita prevede, tra le varie iniziative relative alla didattica, la costituzione di un TLC per sostenere la ricerca e lo sviluppo nell'ambito delle didattiche innovative così come nell'insegnamento e nell'apprendimento internazionali.

La volontà di costruire un TLC di Ateneo è stata sostenuta sia da queste premesse sia dal *trend* che ha caratterizzato il panorama accademico degli ultimi anni in cui sono nati diversi Centri per la didattica. Infatti, un rapido sguardo al panorama accademico degli ultimi dieci anni ci restituisce un'immagine molto varia e dinamica non solo a livello nazionale, ma anche europeo ed extra europeo. Un'immagine caratterizzata da molte riflessioni circa la qualità della didattica e dall'individuazione e sperimentazione di strategie per incrementarla. Il *Faculty Development* è tra queste, quella che, sin dall'inizio, ha riscosso un profondo interesse anche a seguito della diffusione e dei risultati ottenuti in altri contesti quali, in particolare, quelli del mondo anglosassone. In Italia, a questo proposito, occorre citare PRODID (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione didattica), un progetto avviato dall'Università di Padova nel 2014, che è probabilmente

---

<sup>1</sup> UNITA-Universitas Montium è una delle 50 Alleanze Europee finanziate dalla Commissione europea nell'ambito del programma Erasmus+ *European Universities initiative*. L'Università di Torino coordina questo progetto, che attualmente coinvolge 12 università europee in 7 Paesi e intende avere un impatto trasformativo sulla didattica, sulla ricerca, sul rapporto tra università e territorio, con la finalità di proporre formazione eccellente, centrata sullo/a studente e in una prospettiva europea e transnazionale (<https://univ-unita.eu/Sites/>).



il primo esempio di intervento focalizzato sulla formazione all'insegnamento universitario che ha permesso a molte realtà universitarie di avviare progetti di formazione dei docenti e di porre le basi per la successiva costituzione di centri per la formazione all'insegnamento. A rinforzare queste tendenze e a permetterne il consolidamento interviene, nel 2018, la pubblicazione del documento ANVUR 'Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc)'<sup>2</sup> che evidenzia la necessità di «innalzare il livello di qualificazione e valutazione della didattica universitaria, attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti». L'anno successivo, si costituisce, all'interno della CRUI, il Laboratorio permanente sulla didattica con l'intento di focalizzare l'attenzione delle università sulla qualità dell'insegnamento, sul sostegno all'apprendimento degli studenti, sull'innovazione metodologica e sulla costituzione di università sempre più inclusive.

A livello internazionale, il rapporto 2018 dell'EUA (*Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*)<sup>3</sup>, così come il progetto EFFECT (*European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching*)<sup>4</sup> testimoniano l'eterogeneità delle esperienze in corso su questo fronte e portano all'attenzione la necessità di operare per una maggiore omogeneizzazione delle modalità e delle strategie di insegnamento almeno all'interno dei confini europei.

La Pandemia, ha, come noto, imposto una serie di importanti trasformazioni dell'organizzazione didattica universitaria che ha portato la maggior parte delle istituzioni formative a riflessioni circa i nuovi bisogni formativi e le soluzioni per soddisfarli mantenendo alti livelli di qualità. In questo contesto, è stato pubblicato nel 2020 il *Digital Education Action Plan*<sup>5</sup> che focalizza l'attenzione soprattutto sulla necessità di 'imparare dalla crisi della COVID-19 durante la quale la tecnologia viene utilizzata su una scala senza precedenti nell'istruzione e nella formazione; adeguare i sistemi di istruzione e formazione all'era digitale'<sup>6</sup>. Per affrontare questa sfida si propongono una serie di interventi tra i quali spicca la necessità di attivare dei *Digital Education Hub* finalizzati a promuovere la diffusione delle competenze per l'insegnamento e l'apprendimento digitale<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionaledel-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>

<sup>3</sup> <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>

<sup>4</sup> <https://eua.eu/101-projects/560-effect.html>

<sup>5</sup> [https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan\\_it](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_it)

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Mentre questo contributo viene scritto le università, organizzate in reti, stanno partecipando al bando PNRR per i Digital Education Hub che permetteranno di raggiungere una parte significativa degli obiettivi previsti dal Digital Education Plan.

Anche in considerazione di questa situazione, nel Piano strategico 2021-2026 dell'Università di Torino è prevista un'azione specifica che prevede di

Costituire a partire dal partenariato UNITA (WP2), un Teaching and Learning Center inteso come hub per il coordinamento e la valorizzazione dei progetti e delle attività presenti e futuri, relativi alla didattica e punto di riferimento nazionale e internazionale per la ricerca nell'innovazione in tale ambito<sup>8</sup>

Di seguito, presenteremo il Teaching and Learning Center (TLC) dell'Università di Torino, delineandone le specificità. Ci si focalizzerà quindi su una delle attività recentemente portate avanti, particolarmente significativa per le modalità e le ricadute sull'Ateneo.

### **Quale TLC per UniTo**

Considerare la costituzione del Teaching and Learning Center (TLC) un'azione strategica per l'Ateneo, ha imposto, in fase progettuale, un'accurata riflessione che permettesse, da un lato, di valorizzare l'esistente e dell'altro di favorire l'ingresso di quegli elementi innovativi necessari per mantenere alti livelli di qualità della didattica, ma anche di apportare le trasformazioni necessarie per rispondere a una realtà in continuo mutamento.

Innanzitutto, si è ritenuto che il Centro dovesse rappresentare un punto di riferimento per tutta la comunità accademica, comprendendo non solo i docenti, ma anche gli studenti e il personale amministrativo. L'obiettivo era promuovere forme di collaborazione tra i diversi attori dell'università, favorendo forme di co-progettazione, di peer tutoring e di condivisione tra le parti. La strategia adottata prevede forme di coinvolgimento attivo e propositivo, da parte di tutti i soggetti. Ciò significa che il Centro non costituisce il contesto dove chiedere aiuto a fronte di criticità particolari, ma uno spazio dove proporre innovazione e sperimentare anche forme inedite di collaborazione. Il TLC dell'Università di Torino si caratterizza per essere un 'centro diffuso' in quanto ha nei dipartimenti le conoscenze e le esperienze specifiche, maturate nelle diverse aree disciplinari. Per questo, prevede il coinvolgimento attivo di tutti i Dipartimenti nella progettazione di attività formative con metodologie nuove, nell'implementazione di ricerche sulla didattica innovativa e nella condivisione di buone pratiche. Le esperienze maturate nei

---

<sup>8</sup> Piano strategico UniTo 2021-2026, p. 80, <https://pianostrategico2026.unito.it/flipbook/#p=1>

diversi insegnamenti costituiscono materia prima per l'innovazione delle metodologie e delle pratiche didattiche che, attraverso il Centro, possono essere adeguatamente valorizzate e diffuse nell'Ateneo.

Accanto a questa dimensione diffusa vi è però il valore aggiunto di uno spazio – materiale e simbolico – di ricerca e sviluppo 'concentrato', capace di mettere a sistema l'esistente e le varie istanze provenienti dai Dipartimenti, collocando l'Ateneo all'interno del dibattito nazionale e internazionale in tema di innovazione didattica.

In questa prospettiva progettuale, tra le principali finalità del TLC possiamo indicare l'impegno a:

- favorire la ricerca e lo sviluppo nell'ambito della didattica innovativa e nella progettazione di un'offerta formativa sempre più flessibile e capace di adattarsi alle esigenze del mercato del lavoro e di sfruttare le innovazioni digitali per un potenziamento e ampliamento dell'offerta formativa;
- promuovere il *Faculty Development* attraverso interventi volti alla formazione dei docenti neo-assunti e all'aggiornamento dei docenti in ruolo da più tempo proponendo attività formative in linea con le trasformazioni dei contesti del sapere e della conoscenza;
- sviluppare esperienze di applicazione della metodologia *Student voice* per incrementare il coinvolgimento attivo degli studenti e la definizione di *partnership* tra corpo docente e studenti;
- diffondere una cultura della valutazione nell'insegnamento universitario anche in funzione della dimensione europea;
- favorire il dialogo tra Università e imprese pubbliche e private sia per la ricerca in ambito didattico-formativo sia nella promozione di interventi per il *lifelong learning*.

L'obiettivo che si è cercato di raggiungere è stato quello di creare un Centro multitematico, ossia un contesto in grado di affrontare le principali sfide con cui si devono confrontare le università, anche al di là della didattica in aula. In particolare, nei prossimi anni, sarà fondamentale promuovere una trasformazione degli Atenei che permetta di rispondere adeguatamente al cambiamento demografico. Ciò significherà porre in continuità la formazione dei giovani e quella degli adulti, rispettando le ovvie differenze, ma creando le condizioni per razionalizzare e flessibilizzare il più possibile i percorsi formativi. In questo senso, il TLC è strategico

per l'Ateneo in quanto costituisce il luogo dove fare ricerca rispetto ai nuovi dispositivi formativi e dove progettare l'Università del futuro. In questo senso si è ritenuto che la presenza degli studenti fosse indispensabile per garantire la pluralità degli sguardi e l'interazione tra esperienze formative differenti, ma anche per fare in modo che il prodotto principale delle attività fosse rappresentato da un cambiamento nel modo di concepire l'università. Si ritiene, infatti, che l'innovazione didattica dovrà essere sempre più intesa come un processo di cambiamento culturale e non solo metodologico. L'università del futuro probabilmente non sarà solo diversa metodologicamente, ma anche socialmente, politicamente e culturalmente e perché questo possa accadere in modo positivo è fondamentale che i TLC svolgano un ruolo determinante nella costruzione di una nuova idea di formazione universitaria. Seppur con i dovuti distinguo, possiamo immaginare che l'università sia investita da un processo del tutto simile a quello che ha caratterizzato le strutture ospedaliere negli scorsi decenni e che ha portato a una revisione non tanto e non solo delle pratiche di cura - naturalmente soggette a innovazione per via della ricerca scientifica - ma del modo di intendere gli ospedali. Questi sono passati dall'essere luoghi di cura della malattia a luoghi di benessere, dove dar spazio e risposta alla pluralità delle esigenze umane. Probabilmente, nel corso del tempo, anche l'università subirà una trasformazione nella sua *mission* passando da luogo della formazione iniziale a contesto per la formazione lungo l'arco della vita adulta. Questo passaggio richiederà la costruzione di riferimenti culturali nuovi che potranno essere definiti nell'ambito dei TLC.

## **L'organizzazione del TLC dell'Università di Torino**

### *Organi di governo*

Il TLC dell'Università di Torino<sup>9</sup>, che ha avviato formalmente le sue attività nell'ottobre 2022 con la designazione della Direttrice, si configura come centro di ricerca di I livello, dotato quindi anche di autonomia amministrativa e contabile, in coerenza con il ruolo strategico che l'Ateneo ha inteso attribuirgli.

Nella cornice delineata nei paragrafi precedenti, la sua organizzazione prevede tre principali organi di governo (Consiglio direttivo, Comitato scientifico e

---

<sup>9</sup> <https://www.teachingandlearningcenter.unito.it/it>

Comitato esecutivo), tesi nella loro composizione a garantirne il ruolo di 'centro diffuso e multitematico' per l'innovazione didattica e il *Faculty Development*.

Il Consiglio Direttivo è, infatti, costituito:

dal Rettore, o suo/a delegato/a, in qualità di Presidente, da un rappresentante per ogni Dipartimento, dal Direttore/Direttrice del Centro, dal vice rettore/rettrice alla didattica, da un vice rettore/rettrice alla ricerca, dal/dalla presidente delle Commissioni Didattica del Senato Accademico, dal/dalla presidente delle Commissioni Ricerca del Senato Accademico, da un/una rappresentante del PTA indicato dalle Direzioni di riferimento (Didattica e servizi agli studenti, Innovazione e Internazionalizzazione, SIPE, Ricerca), da 4 rappresentanti degli/delle studenti individuati/e dal Consiglio delle/degli studenti (art. 9 del Regolamento istitutivo del TLC).

In tal modo si costruisce un sistema di scambio reciproco tra i Dipartimenti e il Centro stesso, attraverso i delegati nel Consiglio. Partecipa inoltre alle attività del Consiglio Direttivo un componente del Presidio di Qualità dell'Ateneo con il ruolo di *consultant*, a supporto del contributo che il TLC può dare alla diffusione della cultura della valutazione del sistema universitario.

A supporto del Consiglio Direttivo, nella definizione delle linee di indirizzo e delle priorità strategiche, è costituito un Comitato Scientifico che, nella sua composizione attuale, vede la presenza di esperti italiani (in parte di UniTo e in parte di altri Atenei) e stranieri, le cui competenze coprono gli interessi di azione del Centro stesso.

Infine è previsto un Comitato esecutivo con il compito di rendere concrete le linee di indirizzo e programmare le attività. Anche in questo caso si è inteso costituire un organo il più possibile rappresentativo, inserendo tra i componenti due rappresentanti per macroarea disciplinare, scelti tra i delegati dei Dipartimenti presenti in Consiglio Direttivo. Partecipano come uditori al Comitato esecutivo le rappresentanze studentesche.

Alle attività del Centro possono partecipare, inoltre, tutti i componenti della comunità dell'Ateneo torinese (art. 3 del Regolamento istitutivo del Centro):

Tutti i Dipartimenti partecipano alle attività e alla governance del Centro attraverso i/le loro Docenti e i/le loro Ricercatori/ricercatrici. I/le docenti, i/le ricercatori/ricercatrici, i/le dottorandi/e, gli/le assegnisti/e di ricerca e coloro che, per motivi di ricerca o didattica, afferiscono anche temporaneamente ai Dipartimenti, partecipano alle attività del Centro che può avvalersi anche del contributo di altre figure esterne altamente qualificate nei settori di interesse del TLC.

Ciascuna di queste figure può liberamente offrire la propria disponibilità a partecipare alle attività del Centro attraverso segnalazione diretta al TLC o tramite il delegato del proprio Dipartimento o Direzione.

### *I gruppi di lavoro*

Lo sviluppo delle attività del TLC e la partecipazione della comunità universitaria sono resi possibili dalla presenza di Gruppi di lavoro tematici (Fig. 1) che, a partire da una ricognizione delle esperienze presenti in Ateneo e attraverso raccordi e integrazioni con i Dipartimenti, sviluppano e progettano nuove proposte, fondate nella loro articolazione su evidenze di ricerca, e le propongono al Comitato esecutivo. Le proposte vengono quindi attuate, monitorate, valutate e riproposte/riprogettate.



Fig. 1 - Gruppi di lavoro del TLC UniTo

Riportiamo di seguito gli oggetti di studio e intervento dei diversi gruppi di lavoro. Il gruppo 'Formazione dei docenti, dei ricercatori dell'Ateneo' si propone di sviluppare e promuovere iniziative di formazione iniziale e continua rivolte alla comunità universitaria, in coerenza con gli sviluppi della ricerca sul *Faculty Development*, al fine di favorire il miglioramento e l'innovazione della didattica e della valutazione. Le proposte seguono in continuità le attività formative rivolte al personale docente, anche neoassunto, che l'Ateneo torinese ha avviato a partire dal

2017, arrivando a formare oltre il 40% dei suoi docenti<sup>10</sup>. In prospettiva si prevede la costruzione di una offerta formativa articolata (seminari, workshop, percorsi di media durata) e l'attivazione di percorsi di mentoring e di comunità di pratiche. Il gruppo 'Formazione continua (collaboratori esterni e apertura al territorio)' si focalizza sul *lifelong learning* con apertura al territorio, con particolare riferimento sia ai professionisti (tutor) che nei loro contesti di lavoro collaborano con l'Ateneo nella formazione degli studenti e delle studentesse, sia alla comunità per costruire opportunità di sviluppo continuo di competenze necessarie a rispondere alle richieste del mercato del lavoro e della società in evoluzione (ad esempio nella forma delle microcredenziali<sup>11</sup>).

Il gruppo 'Innovazione didattica: metodologie' intende riflettere sugli aspetti metodologici intesi non come solo come semplice 'strumento' didattico ma come mezzo per costruire una postura e un'impostazione efficace dell'insegnare, a partire dalla ricognizione e dalla valorizzazione delle esperienze di didattica e valutazione innovativa presenti in Ateneo.

Il gruppo 'Innovazione didattica: tecnologie' si propone di sostenere la partecipazione a esperienze concrete di didattica basata sul digitale e sull'online, al fine di rendere la comunità universitaria sempre più consapevole dell'utilizzo delle tecnologie nella didattica e nella valutazione. Le azioni saranno progettate in stretta relazione con i costituenti *Digital Hub*.

Il gruppo 'Internazionalizzazione', che lavora in raccordo con l'Alleanza UNITA, vuole innanzitutto attivare modalità di incontro e scambio sull'esperienza universitaria a livello internazionale, al fine di valorizzare le esperienze di internazionalizzazione di studenti e docenti. A tal fine ha condotto, tra le sue prime azioni, una mappatura delle iniziative presenti in Ateneo<sup>12</sup>, utile alla condivisione nella comunità accademica e all'individuazione di bisogni formativi a cui il TLC potrebbe dare risposta.

Il gruppo 'Student voice', di particolare interesse e rilevanza per il TLC torinese, si occupa di approfondire i diversi filoni di ricerca che studiano la relazione sinergica tra studenti, docenti e istituzione universitaria, in particolare attraverso l'ascolto della voce degli studenti; momenti di confronto e feedback costanti; *partnership*

<sup>10</sup> C. Coggi, *Innovare la didattica e la valutazione in Università: Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, FrancoAngeli, Milano 2019; C. Coggi, *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione. Temi di approfondimento ed efficacia dei percorsi IRIDI*, FrancoAngeli, Milano 2022.

<sup>11</sup> B. Bruschi, M. Repetto, M. Talarico, *Microcredential e lifelong learning: una riflessione pedagogica*, «CQIA rivista», 37 (2022), pp. 56-67.

<sup>12</sup> In particolare si sono rilevate le forme di mobilità di Docenti e Studenti; alle buone pratiche di innovazione didattica internazionale (es. mobilità breve e didattica flessibile), ai Corsi di Studio Double Degree; ai CdS, curricula, insegnamenti erogati in Lingua diversa dall'Italiano.

docenti-studenti per il miglioramento della qualità universitaria; sviluppo di competenze di leadership negli studenti, per favorire l'innovazione didattica e l'incontro tra i bisogni dei differenti ruoli<sup>13</sup>. Le proposte di innovazione prevedono azioni di formazione partecipata sullo *Student Voice* per la diffusione e la co-costruzione di buone pratiche e sperimentazioni di attività di *Student Voice*, sia a livello della didattica sia in maniera più estesa con riferimento alle connessioni tra università e territorio, da riprodurre in seguito come azioni di sistema.

Il gruppo 'Inclusione' si propone di sostenere e garantire la piena cittadinanza a tutti gli studenti e tutte le studentesse con fragilità rimuovendo le barriere alla partecipazione, in sinergia con le indicazioni di Ateneo, attraverso la formazione dei docenti, il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli studenti e delle studentesse, la costruzione di strumenti per la piena accessibilità.

Il gruppo 'Sostenibilità' valorizza e sviluppa iniziative di comunicazione, formazione e innovazione didattica connesse con le istanze di sostenibilità in coerenza con gli obiettivi SDGs dell'Agenda 2030, in sinergia con tutti gli altri gruppi del TLC, per la trasversalità del tema, che tocca i più diversi aspetti della vita universitaria e della didattica.

## **Promuovere l'innovazione didattica con il coinvolgimento della comunità accademica**

Presentiamo di seguito, come più sopra anticipato, una esperienza di innovazione partecipata recentemente promossa dal TLC di Torino. Essa ha visto la partecipazione di docenti, studenti, personale tecnico e altre figure (dottorandi, assegnisti di ricerca, docenti a contratto, tutor...) che hanno collaborato per sviluppare proposte di innovazione didattica da attuare nell'Ateneo a vari livelli.

### *La Call 'Abbraccia il futuro: libera l'innovazione in aula'*

A giugno 2023 durante l'inaugurazione del Teaching and Learning Center è stata presentata la Call 'Abbraccia il futuro: libera l'innovazione in aula'<sup>14</sup>. La Call si è proposta di promuovere innovazione didattica a vari livelli (dal singolo

<sup>13</sup> V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri, S. (cur.), *Pedagogia militante. Diritti, culture e territori*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 851-882; J. MacBeath, H. Demetriou, J. Rudduck, K. Myers, *Consulting pupils: a toolkit for teachers*, Pearson Publishing, Cambridge 2003.

<sup>14</sup> <https://www.teachingandlearningcenter.unito.it/it/attivita/convegna-e-eventi>



insegnamento all'intero corso di studi, ad azioni più trasversali all'Ateneo), incentivando al contempo la partecipazione dell'intera comunità universitaria.

La partecipazione alla Call ha previsto il rispetto di alcuni criteri definiti: le proposte dovevano essere presentate da gruppi composti da almeno 3 persone e all'interno di ogni gruppo dovevano essere rappresentati almeno due ruoli tra quelli che compongono la comunità Universitaria (personale docente, personale tecnico-amministrativo, studenti/esse, personale non strutturato).

La proposta progettuale poteva riguardare i diversi aspetti della didattica e della valutazione, con una attenzione particolare all'innovatività, alla fattibilità concreta e alla replicabilità nel tempo, da realizzare entro la fine del successivo anno accademico.

I progetti dovevano essere connessi ai temi dei gruppi di lavoro e riferirsi a una specifica categoria, in particolare:

- categoria 'singolo insegnamento', proposte di innovazione nella didattica e/o nella valutazione relative a un singolo insegnamento (es. rendere un insegnamento maggiormente inclusivo con la partecipazione della popolazione studentesca, sperimentare una modalità didattica innovativa dal punto di vista delle metodologie e/o delle tecnologie o nuove modalità di valutazione...);
- categoria 'gruppo di insegnamenti', proposte di innovazione nella didattica e/o nella valutazione relative ad un insieme di più insegnamenti di diversi ambiti disciplinari (es. insegnamenti di una specifica annualità di un corso di studi o di filiera; attività pratiche o laboratoriali...);
- categoria 'aree disciplinari', proposte di innovazione nella didattica e/o nella valutazione relative ad una specifica area disciplinare, con riferimento al macrosettore (es. insegnamenti di servizio nei primi anni dei corsi di studio; insegnamenti progressivamente professionalizzanti all'interno di un corso di studio o di filiera...);
- categoria 'studenti', proposte di innovazione promosse dalla comunità studentesca.

L'idea è stata presentata con un breve abstract, insieme alla composizione dei gruppi. È poi stata elaborata in una giornata dedicata, nell'autunno 2023, in cui tutti in gruppi hanno lavorato contemporaneamente, in presenza, in spazi appositamente predisposti.

Per la progettazione e presentazione dei progetti della Call, per rispondere al meglio alle finalità dell'iniziativa, è stata utilizzata una modalità di lavoro e organizzativa simile a quella prevista negli *hackathon*.

Gli *hackathon* sono attività intense e in gruppo in cui persone con competenze diverse si riuniscono per lavorare su problemi e sviluppare proposte, artefatti o soluzioni creative. La maggior parte degli eventi di questo tipo condividono l'essere collaborativi, limitati nel tempo e motivati da un tema generale, che i partecipanti mirano ad affrontare<sup>15</sup>. I partecipanti lavorano insieme per un periodo definito e limitato di tempo presentando proposte che saranno poi valutate (e conseguentemente premiate) in base a criteri quali innovatività e fattibilità<sup>16</sup>, nel caso della Call il progetto di innovazione didattica.

Numerose ricerche<sup>17</sup> hanno analizzato gli effetti di queste modalità di progettazione collaborativa, identificando diverse potenzialità, quali ad esempio: incremento di conoscenze e pratiche, maggiore coinvolgimento e motivazione nel ruolo professionale e in organizzazione, capacità di *teamworking*, *problem solving* e *decision making*, creatività.

La collaborazione è fondamentale ed è spesso anche il risultato di tali eventi<sup>18</sup>. L'opportunità di lavorare con persone con competenze anche diverse dalle proprie è spesso molto apprezzata dai partecipanti<sup>19</sup>. I team inoltre devono stabilire come collaborare in un breve periodo di tempo, definire regole e modalità di lavoro: la studiosa Edmondson ha coniato in proposito il termine *'teaming'*<sup>20</sup> che rappresenta una caratteristica chiave della partecipazione a un *hackathon*.

Gli *hackathon*, dato che sono orientati alla riflessione e alla risoluzione di problemi, riescono a coinvolgere attivamente i partecipanti, alimentando il senso di appartenenza e l'impegno nel proprio contesto professionale<sup>21</sup>. Ad esempio,

<sup>15</sup> J. Falk, A. Nolte, D. Huppenkothen, M. Weinzierl, et al, *The future of hackathon research and practice*, 2022, preprint, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.08963>; K.E. Oyetade, A. Harmse, T. Zuva, *Examining the Factors Influencing Students' Satisfaction with Hackathon for IT Projects*, «International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)», 18, 22 (2023), pp. 24–37.

<sup>16</sup> J. Cwikel, M. Simhi, *Using the hackathon model in social work education*, «Social Work Education», 41, 8(2022), pp. 1563–1576; A. Hershkovitz, O. Lahav, *Promoting Innovation via a University-Organized Online Hackathon*, «International Journal of Teaching and Learning in Higher Education», 35, 2 (2023), pp. 32–43.

<sup>17</sup> M.A. Medina Angarita, A. Nolte, *What do we know about hackathon outcomes and how to support them? A systematic literature review*, «Collaboration Technologies and Social Computing. CollabTech 2020, Lecture Notes in Computer Science», vol. 12324, Springer, Cham, pp. 50–64; Y. Afshar, M. Bahrehvar, M. Moshirpour, L. Behjat, *Hackathon as an Effective Learning and Assessment Tool: An Analysis of Student Proficiency against Bloom's Taxonomy*, in *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA) 2022*, <https://doi.org/10.24908/pceea.vi.15925>

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> J.S. Bell, F.E. Murray, E.L. Davies, *An investigation of the features facilitating effective collaboration between public health experts and data scientists at a hackathon*, «Public Health», 173(2019), pp. 120–125.

<sup>20</sup> A.C. Edmondson, *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*, John Wiley & Sons, San Francisco 2012.

<sup>21</sup> A. Decker, K. Eiselt, K. Voll, *Understanding and improving the culture of hackathons: Think global hack local*, in *2015 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, IEEE 2015, pp. 1–8; E.P. Pe-Than, J.D. Herbsleb, *Understanding hackathons for science:*

alcune esperienze organizzate in università hanno permesso di sviluppare il senso di appartenenza alla comunità accademica negli studenti<sup>22</sup>. Anche per questo motivo la Call di UniTo ha coinvolto tutta la comunità universitaria includendo personale docente, tecnico-amministrativo, non strutturato e studenti.

Gli *hackathon* sono previsti tradizionalmente in presenza, ma più recentemente anche a distanza. Nella Call si è scelto di valorizzare la modalità in presenza, con la collocazione spaziale dei partecipanti in luoghi di lavoro dedicati, per aiutare il confronto e la progettazione<sup>23</sup>. Infatti una caratteristica tipica degli *hackathon* è far uscire le persone dal loro 'lavoro quotidiano', creando un'atmosfera di lavoro relativamente informale, in spazi flessibili che possano essere adattati alle esigenze dei partecipanti e al lavoro in gruppo (es. tavoli e sedie mobili, prese di corrente, Wi-Fi, momenti conviviali, ...); nel caso della Call sono stati utilizzati spazi di lavoro forniti di questi elementi.

Dal punto di vista organizzativo inoltre è stato creato uno spazio Moodle di facilitazione che ha raccolto tutte le informazioni utili per i partecipanti (es. dislocazione, informazioni sui tempi, organizzazione della proposta, ...). Prima dell'evento la facilitazione ha incluso uno spazio online per la ricerca di componenti dei gruppi e una guida con l'indicazione dei principali aspetti su cui centrare la progettazione. Durante l'evento la segreteria organizzativa e il Consiglio Direttivo del TLC hanno garantito un supporto costante, in modo da sostenere la partecipazione e il lavoro dei gruppi ed evitare incertezze e difficoltà.

### *I progetti presentati*

La Call è stata lanciata a giugno 2023 e, alla chiusura in autunno, ha raccolto 72 proposte progettuali, che hanno visto coinvolti la quasi totalità dei Dipartimenti dell'Ateneo (25 su 27) e 5 Direzioni e relativi Poli didattici, per un totale di circa 500 partecipanti.

I gruppi, per poter partecipare alla Call, dovevano essere composti da almeno 3 persone, appartenenti ad almeno due categorie presenti della comunità universitaria. Il 44% dei partecipanti è personale docente, il 27% personale non

---

*Collaboration, affordances, and outcomes*, «*Information in Contemporary Society: 14th International Conference, iConference 2019*», Springer International Publishing, Washington, DC, USA March 31–April 3, 2019, Proceedings 14, pp. 27–37.

<sup>22</sup> H. Kienzler, C. Fontanesi, *Learning through inquiry: A global health hackathon*, «*Teaching in Higher Education*», 22, 2(2017), pp. 129–142; D. Munro, *Hosting hackathons a tool in retaining students with beneficial side effects*, «*Journal of Computing Sciences in Colleges*», 30, 5 (2015), pp. 46–51.

<sup>23</sup> K. Gama, C. Zimmerle, P. Rossi, *Online hackathons as an engaging tool to promote group work in emergency remote learning*, in *Proceedings of the 26th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V. 1*, 2021, pp. 345–351, <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3430665.3456312>

strutturato (assegnisti, dottorandi, borsisti, docenti a contratto, ...), il 19% studentesse e studenti e il 10% personale tecnico-amministrativo (Fig. 2).

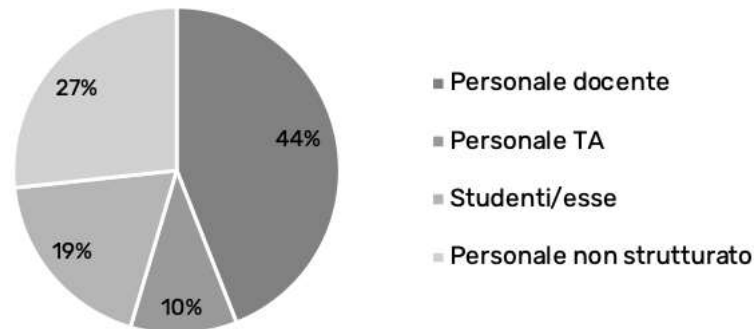


Fig. 2 - I partecipanti alla Call

Le proposte progettuali si sono così distribuite rispetto alle categorie previste dalla Call:

- 14 progetti nella categoria 'singolo insegnamento';
- 40 progetti nella categoria 'gruppo di insegnamenti';
- 14 progetti nella categoria 'aree disciplinari';
- 4 progetti nella categoria 'studenti'.

Le proposte di innovazione sono state connesse ai temi riferiti ai gruppi di lavoro del TLC (da 1 a 3): i temi individuati come caratterizzanti le proposte progettuali (Fig. 3) sono soprattutto le metodologie e le tecnologie didattiche, a seguire l'inclusione e lo *student voice*, l'internazionalizzazione, in misura minore la formazione continua e la sostenibilità.

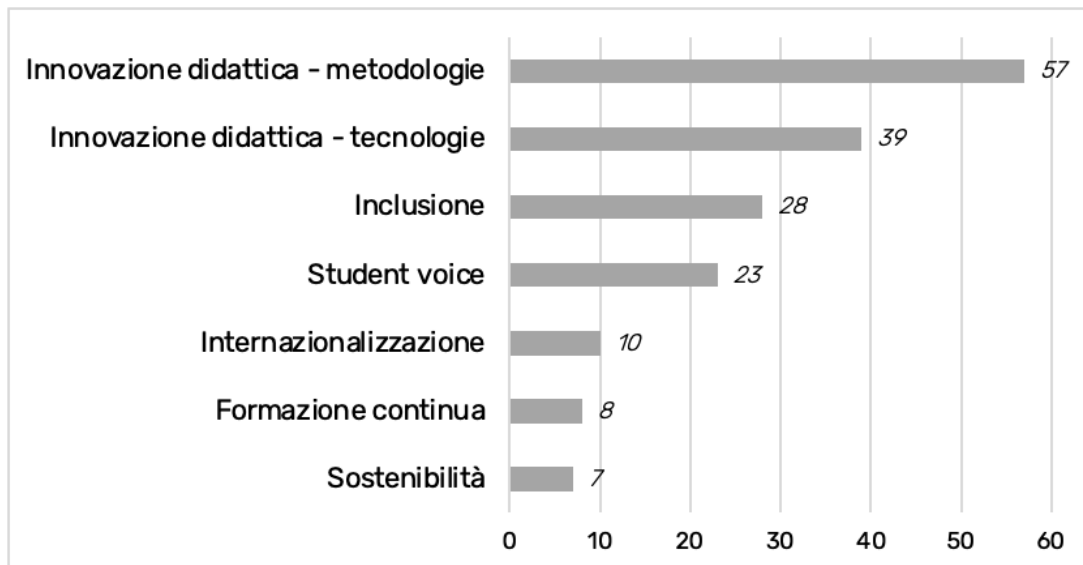


Fig. 3 - I temi delle proposte

### La valutazione e l'analisi dei progetti presentati

Al termine della giornata di progettazione sono stati consegnati 69 progetti completi, elaborati da un totale di 434 partecipanti effettivi (a ciascuno dei quali è stato assegnato un Open Badge attestante le competenze messe in campo).

I progetti sono stati sottoposti ad una valutazione in due fasi.

La prima fase ha previsto un'analisi in doppio cieco e l'assegnazione di un punteggio su una scala elaborata *ad hoc* a partire dai criteri definiti nel Regolamento della Call:

- rigore metodologico;
- integrazione con il contesto di riferimento;
- piano di monitoraggio e valutazione;
- fattibilità;
- sostenibilità e replicabilità;
- scalabilità;
- innovatività e originalità.

Laddove si sono rilevate grandi discordanze tra due valutazioni assegnate ad un progetto, si è fatto ricorso ad un terzo valutatore.

La seconda fase ha previsto l'esame approfondito dei quattro progetti finalisti per ogni categoria e l'assegnazione da parte di tre valutatori di un punteggio globale (riferito in particolare all'innovatività e alla fattibilità) fino a un massimo di cinque punti a ciascun progetto, così da arrivare a definire i due progetti vincitori per ogni categoria.

Ciascun progetto selezionato ha ricevuto un premio in denaro (differente a seconda delle categorie) con l'impegno a realizzare l'innovazione entro la fine dell'a.a. 2024/2025.

Dal punto di vista della *mission* del TLC, il valore aggiunto della Call sopra descritta è dato dalla possibilità di analizzare l'insieme dei progetti elaborati dal punto di vista dei contenuti e della struttura per poter acquisire elementi preziosi ai fini della conoscenza delle iniziative di innovazione presenti in Ateneo e delle opportunità di sviluppo delle stesse, oltre alla eventuale individuazione di criticità su cui poter intervenire nella linea del *Faculty Development*.

L'analisi condotta ha evidenziato alcuni elementi di interesse in questa direzione. Come già delineato, i gruppi di lavoro hanno una provenienza estremamente varia: appartengono infatti a quasi tutti i Dipartimenti e le Direzioni dell'Ateneo. Le proposte presentate riguardano quindi tutte le aree disciplinari e un numero ampio di corsi di studio. Ciò consente di osservare anche la trasversalità delle tematiche privilegiate e delle innovazioni proposte. Tra queste ultime in particolare si evidenziano:

- la realtà virtuale e immersiva e la robotica (con proposte che riguardano l'area medica e veterinaria, i beni culturali, l'area socio-educativa e psicologico-clinica, l'area STEM...);
- l'integrazione delle tecnologie (dai linguaggi multimediali, allo sviluppo di software e applicazioni, alla *gamification*), in aree che spaziano dalla statistica all'economia, dalla linguistica all'enologia;
- le modalità partecipative (da quelle più note come la *flipped classroom* e i casi studio o forme particolari di apprendimento esperienziale, come le 'cliniche' in ambito giuridico o educativo, a quelle meno diffuse nell'istruzione superiore come la drammatizzazione nell'ambito delle lingue straniere o dell'economia, per arrivare a quelle di più recente applicazione come la *virtual mobility* per l'internazionalizzazione, l'uso di *challenge* per favorire la costruzione di competenze complesse in corsi di studio a forte connotazione interdisciplinare);

- l'apertura al territorio (dalla divulgazione scientifica come elemento per motivare e sostenere l'apprendimento al service learning in ambito psico-socio-educativo);
- l'accessibilità dei corsi di studio, degli insegnamenti, dei materiali didattici (dalla messa a punto di software per la traduzione delle formule matematiche per i non vedenti, alla produzione di materiali in LIS per le lingue straniere, allo sviluppo di spazi virtuali e materiali utili a favorire l'accessibilità ad ampio spettro, con attenzione alle diverse forme di fragilità, proposte da gruppi a prevalenza di personale tecnico).

I progetti presentati partono sempre da un'attenta analisi dei bisogni degli studenti e delle studentesse, ben contestualizzando le proposte. In diversi casi si focalizzano, ad esempio, sulle criticità dei primi anni di corso (es. recupero OFA, insegnamenti di servizio relativi alle discipline di base nei corsi di area sanitaria o STEM, supporto alla motivazione e all'engagement accademico) o su bisogni formativi relativi all'ingresso nel mondo del lavoro (soft skill, attività professionalizzanti...). Particolare attenzione è posta a evidenziare come le iniziative si integrano all'interno dei corsi di studio o dei contesti per le quali sono state pensate, in termini sia di coerenza con l'offerta formativa, sia di rispetto dei vincoli normativi o organizzativi.

Tra gli elementi di criticità rilevati nei progetti ricordiamo in alcuni casi la scarsa fattibilità, in particolare per i costi di gestione (es. acquisto e manutenzione delle attrezzature, utilizzo di spazi esterni, dipendenza da servizi esterni). Un aspetto di debolezza di alcune proposte riguarda, inoltre, il piano di monitoraggio e valutazione, che, soprattutto in progetti particolarmente diversi dalle modalità didattiche più consuete richiederebbe focus dedicati al processo (e non solo al gradimento), oltre che agli apprendimenti degli studenti, per poter disporre di indicazioni utili alla riprogettazione e al miglioramento, una volta assunta la loro efficacia. In altri casi l'analisi complessiva ha messo in luce elementi di sovrapposizione o complementarietà tra progetti, in particolare laddove essi insistevano su uno stesso dipartimento o uno stesso corso di studi.

Di particolare interesse sono i progetti proposti nella categoria dedicata agli studenti. Si tratta di quattro progetti che nelle loro specificità evidenziano l'attenzione che gli studenti e le studentesse pongono alla didattica e le spinte innovative che riescono a promuovere. Le proposte partono da bisogni reali e propongono risposte partecipative: l'utilizzo della drammatizzazione in lingua latina per

avvicinare e motivare le matricole iscritte a corsi di studio in cui tale insegnamento è obbligatorio; la costruzione di percorsi che integrano linguaggi musicali e visivi di diverse annualità per rispondere a criticità (evidenziate anche nei documenti predisposti per la qualità dal corso di studi interessato) legate alla discrepanza tra i prerequisiti di tali insegnamenti e le effettive competenze possedute dagli studenti in ingresso; lo sviluppo di applicazioni atte a mettere a disposizione di tutti gli studenti materiali e strumenti per lo studio; la progettazione di attività che portino l'università ad aprirsi al territorio, anche in contesti più svantaggiati, per facilitare l'accesso anche di chi tradizionalmente non prende in considerazione l'iter accademico.

### *Un primo bilancio dell'esperienza: le opinioni dei partecipanti*

Il Teaching and Learning Center ha proposto ai partecipanti alla Call un breve questionario per raccogliere opinioni e impressioni sull'iniziativa, riflessioni sulla propria partecipazione e sul lavoro di progettazione in gruppo. I dati raccolti hanno permesso di tracciare un primo bilancio dell'iniziativa e raccogliere spunti e sollecitazioni per la progettazione di iniziative future, al fine di avviare processi costanti di monitoraggio e assicurazione della qualità.

Lo strumento di rilevazione si compone di domande tratte da ricerche che hanno valutato eventi di progettazione collaborativa, come gli *hackathon*<sup>24</sup>, adattate all'iniziativa torinese e al contesto. Le dimensioni considerate sono: la motivazione alla partecipazione, l'impegno e il coinvolgimento nella attività di progettazione, il lavoro in gruppo, l'organizzazione dell'evento.

Il questionario, completamente anonimo, è stato predisposto sulla piattaforma *LimeSurvey* dell'Università di Torino e inviato a tutti i componenti dei gruppi che hanno partecipato alla giornata di progettazione.

I soggetti che hanno risposto all'invito alla compilazione sono 116, circa il 27% dei partecipanti. Il *response rate* è in linea con quello delle survey inviate via e-mail<sup>25</sup>, soprattutto quando le risposte sono anonime e sono evitati solleciti per scongiurare compilazioni multiple, come in questo caso.

<sup>24</sup> B.A. Reinig, *Toward an understanding of satisfaction with the process and outcomes of teamwork*, «Journal of Management Information Systems», 19, 4 (2003), pp. 65-83; A. Filippova, E. Trainer, J.D. Herbsleb, *From diversity by numbers to diversity as process: supporting inclusiveness in software development teams with brainstorming*, in *Proceedings of the 39th International Conference on Software Engineering*, IEEE Press 2017, pp. 152-163; M.G. Perin, L.A. Melo, C.R.B. de Souza, A.C. de Almeida, F. Figueira Filho, *Developing and Validating a Scale for Motivation in participating in Time-Bounded Collaborative Events*, «International Journal of Human-Computer Studies», 103223 (2024).

<sup>25</sup> J.E. Fincham, *Response rates and responsiveness for surveys, standards, and the Journal*, «American journal of pharmaceutical education», 72, 2 (2008), article 43.



La Call, come precedentemente sottolineato, era aperta a tutta la comunità universitaria. I rispondenti al questionario di valutazione sono: il 47,4% personale docente, il 17,2% personale tecnico-amministrativo, il 17,2% personale non strutturato e il 18,2% studenti/studentesse.

Le prime domande del questionario si sono proposte di rilevare la motivazione alla partecipazione e il coinvolgimento nell'attività di progettazione. I partecipanti riportano un elevato entusiasmo per la partecipazione alla Call (M = 5,38, scala Likert di accordo 1-6), così come la motivazione (M = 5,38) e il coinvolgimento (M = 5,45) percepiti durante l'attività di progettazione. L'asserto 'La mia partecipazione alla Call è stata autentica' ottiene un punteggio medio di 5,63, molto vicino al limite massimo della scala di risposta, sottolineando l'impegno e la motivazione che hanno accompagnato la partecipazione.

Il secondo gruppo di domande si è focalizzato sulle possibilità offerte dalla partecipazione alla Call (vedi Fig. 4).

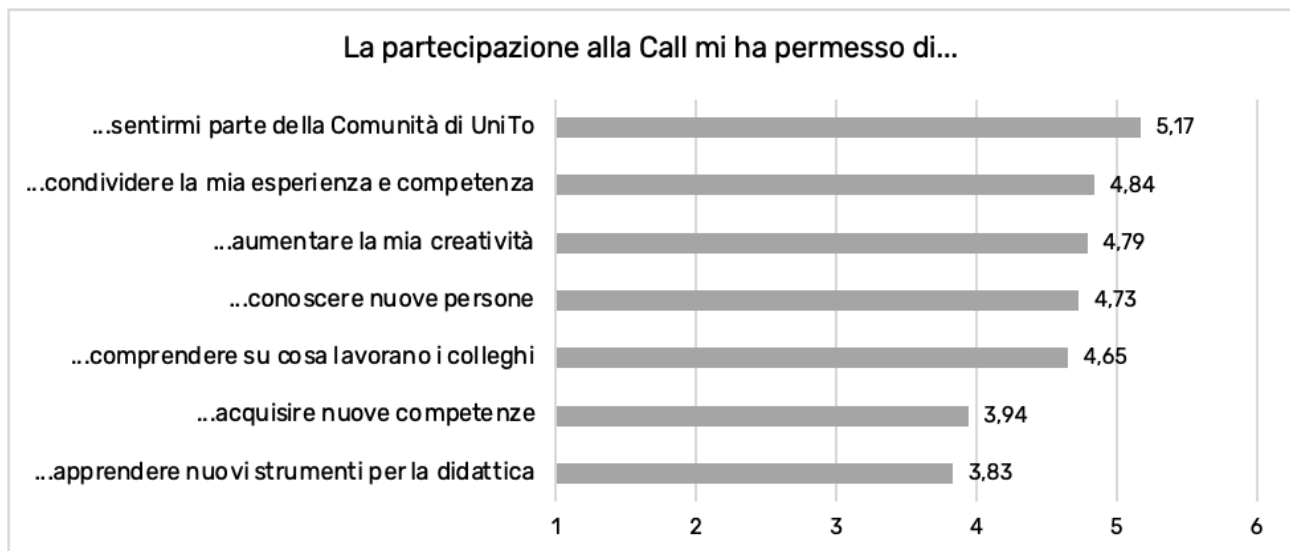


Fig. 4 - Partecipazione alla call

L'accordo maggiore emerge rispetto al senso di appartenenza (M = 5,17), aspetto essenziale per sostenere l'identità professionale e per favorire l'*engagement* e la motivazione, non solo in relazione al singolo evento ma anche nell'esperienza lavorativa quotidiana. La Call ha permesso di condividere con il proprio gruppo e con tutti i partecipanti la propria esperienza e competenza (M = 4,84) e di incrementare le proprie competenze, ad esempio è riportato un aumento della creatività (M = 4,79), legato probabilmente alla forma di progettazione didattica

collaborativa proposta. I risultati mostrano che i partecipanti percepiscono in parte di aver acquisito nuove competenze ( $M = 3,94$ ) e, anche se con accordo inferiore, di aver appreso nuovi strumenti per la didattica ( $M = 3,83$ ). I partecipanti dichiarano che l'evento ha permesso loro di conoscere nuove persone ( $M = 4,73$ ) e di comprendere maggiormente il lavoro di colleghi e colleghe ( $M = 4,65$ ).

Un gruppo di domande è incentrato sulle caratteristiche specifiche della Call, sul lavoro di progettazione e sulla sua articolazione (Fig. 5). I partecipanti dichiarano che in futuro vorrebbero partecipare a un evento simile ( $M = 5,39$ , scala Likert di accordo 1-6) evidenziando come la giornata in presenza abbia permesso di dare valore all'intera esperienza ( $M = 5,37$ ). Il carico di lavoro richiesto nella giornata di progettazione è valutato come abbastanza gestibile ( $M = 4,49$ ) e la realizzazione del progetto è risultata anche divertente ( $M = 5,21$ ), tuttavia non emerge un pieno accordo rispetto al tempo a disposizione per l'attività proposta ( $M = 4,44$ ).

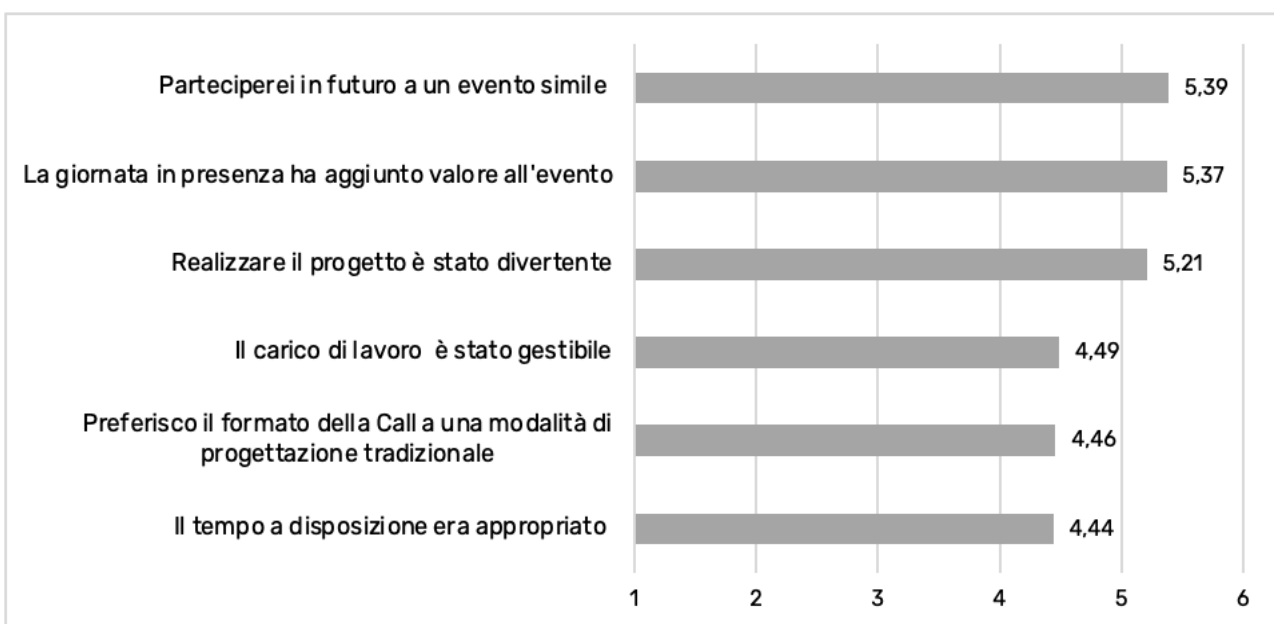


Fig. 5 - Il lavoro di progettazione della Call

Un asserto si è proposto di comprendere l'atteggiamento dei partecipanti rispetto alla modalità di lavoro scelta. È stata valutata la preferenza di un formato di lavoro come quello della Call, caratterizzato da lavoro sincrono in un tempo definito e circoscritto, rispetto a un formato di progettazione più tradizionale, caratterizzato da lavoro prevalentemente asincrono, tempi dilatati e maggiore autonomia nell'organizzazione della proposta. Il punteggio medio si assesta a 4,46 evidenziando come la modalità di progettazione individuata sia ritenuta valida ma

probabilmente più complessa da gestire e sostenere. Il momento di progettazione fisso, definito nel tempo e nello spazio, ha sicuramente rappresentato una sfida ma è stato anche occasione di stimolo e arricchimento, come si evince da alcuni commenti dei partecipanti:

Ho apprezzato in particolare il clima di collaborazione che si è creato, e - a sorpresa - avere un tempo di lavoro limitato si è rivelato uno stimolo più che uno svantaggio.

...l'attività ha 'sequestrato' un numero importante di docenti per praticamente due giorni (oltre all'occupazione delle aule): un investimento notevole per l'Ateneo, al di là dei fondi effettivamente stanziati, che ha generato un'esperienza molto stimolante.

La valutazione del lavoro di progettazione svolto in gruppo è stata raccolta attraverso un breve differenziale semantico (graduato a 5 posizioni) che si è proposto di comprendere se fosse considerato non efficiente, non coordinato, confuso oppure efficiente, coordinato e lineare (Fig. 6). I risultati riportano una valutazione molto positiva del lavoro di progettazione, i punteggi medi infatti si posizionano tutti vicini al polo positivo di valutazione.

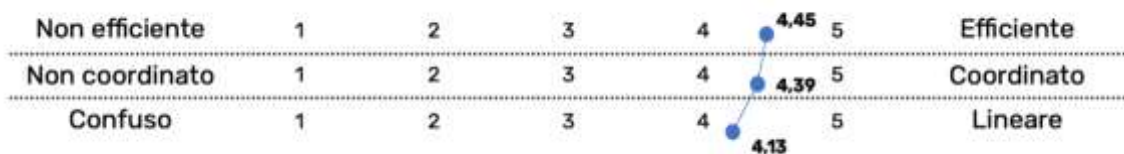


Fig. 6 - Il lavoro di progettazione in gruppo

Andando ad osservare nel dettaglio la distribuzione rispetto ai punti del differenziale si nota come la maggior parte dei partecipanti si posizioni sui livelli più vicini all'aggettivo con accezione positiva, valutando il lavoro efficiente (88,8% ha scelto opzioni di risposta 4 e 5), coordinato (87,8%) e lineare (76,6%).

Rispetto al lavoro in gruppo (Fig. 7), i partecipanti dichiarano di aver potuto esprimere liberamente le proprie opinioni (M = 5,71).

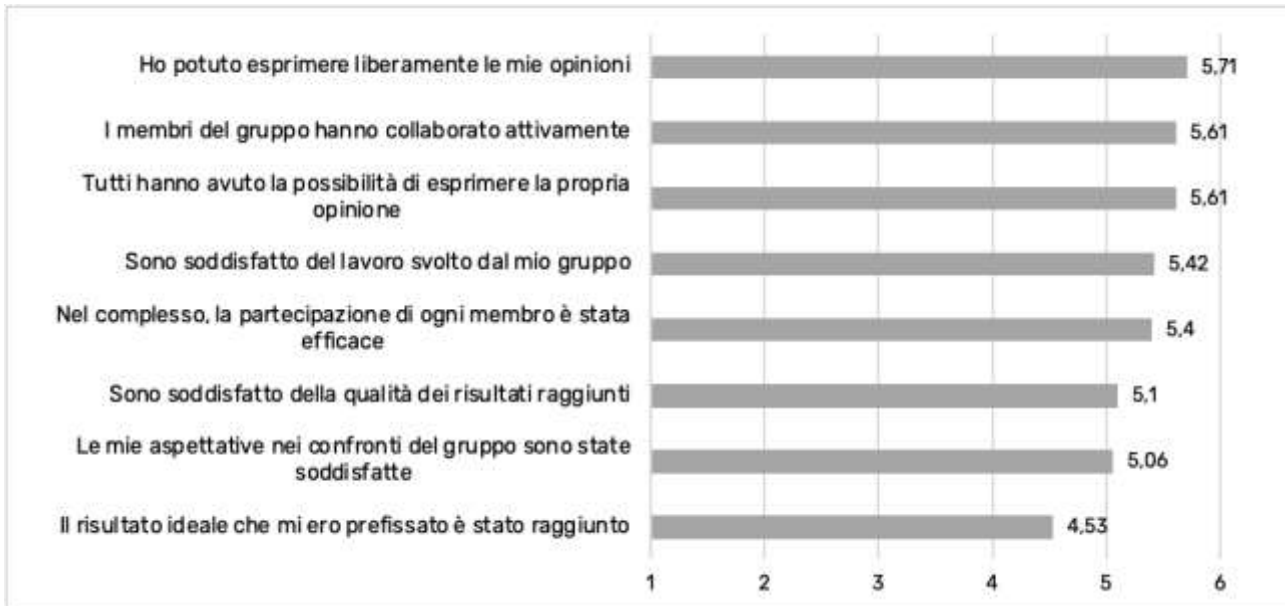


Fig. 7 - La partecipazione al lavoro di gruppo

La collaborazione all'interno del gruppo è stata attiva ( $M = 5,61$ ) ed è stato possibile per tutti i componenti esprimere la propria opinione ( $M = 5,61$ ) e partecipare in modo efficace ( $M = 5,40$ ). Emerge una piena soddisfazione per il lavoro svolto dal gruppo ( $M = 5,42$ ) e per la qualità dei risultati raggiunti ( $M = 5,10$ ), come si evince anche in questo commento di un partecipante:

Il lavoro di gruppo è stato molto soddisfacente, al di sopra delle aspettative. Dal momento che l'idea era mia, il coinvolgimento dei miei colleghi non era scontato. Sono molto soddisfatta di questo.

Le aspettative nei confronti del gruppo sono state soddisfatte ampiamente ( $M = 5,06$ ); un punteggio medio inferiore si osserva per l'asserto riferito al raggiungimento del risultato ideale che ci si era prefissati ( $M = 4,53$ ), aspetto probabilmente legato anche all'esito della partecipazione alla Call e alla possibile vincita.

Un ultimo gruppo di domande riguarda la valutazione degli aspetti organizzativi della Call. Questi dati saranno utili al Teaching and Learning Center per una valutazione dell'esperienza e per la progettazione di attività future. L'organizzazione dell'evento è complessivamente valutata molto positivamente con un punteggio medio di 5,06 (scala Likert 1-6).

L'ultima domanda del questionario chiedeva di definire la partecipazione alla Call e alla progettazione utilizzando tre parole. Andando ad analizzare le risposte dei partecipanti emergono alcune aree semantiche e contenutistiche ricorrenti, come rappresentato in Fig. 8.



Fig. 8 - La rappresentazione dell'esperienza della Call

In particolare ritroviamo riferimenti ai seguenti temi:

- la modalità collaborativa di lavoro e il lavoro in gruppo (i termini ricorrenti sono ad esempio collaborazione, cooperazione, confronto, condivisione, gruppo, ...);
- la partecipazione all'evento che ha generato motivazione e coinvolgimento (es. motivazione, condivisione, coinvolgimento, partecipazione, impegno, ...);
- la tipologia di competizione (es. innovazione, futuro, sfida, sperimentazione, creatività, ...);
- il senso di appartenenza generato dalla partecipazione alla Call (es. comunità, appartenenza, ...);
- l'entusiasmo e il divertimento per la partecipazione all'attività (es. divertente, entusiasmo, adrenalina, fermento, ...);
- alcuni aggettivi che descrivono la partecipazione all'evento (es. deludente, emozionante, stressante, vincente, ...).

Questo primo bilancio dell’iniziativa è positivo e sottolinea l’importanza di creare occasioni di riflessione e confronto che permettano di stabilire relazioni, rafforzare il senso di appartenenza e attivare la riflessione sulla innovazione didattica.

### **Conclusioni: prospettive per lo sviluppo dell’innovazione didattica e del TLC**

Come previsto fin dall’origine, i progetti vincitori della Call, che prevedono l’attuazione entro la fine dell’a.a. 2024/2025, vengono accompagnati nella realizzazione da parte del TLC, secondo un processo, che prevede i seguenti passaggi:

- la condivisione di informazioni tecniche sui vincoli e sulla gestione del budget assegnato;
- l’approfondimento delle linee progettuali e dell’iter di attuazione: il gruppo può esplicitare meglio i passaggi meno chiari e il TLC offrire spunti ulteriori rispetto alle strategie prospettate, si condividono inoltre gli ambiti del progetto per i quali il TLC può fornire un contributo utile a supporto (spesso questi riguardano la valutazione, o le modalità di riconoscimento di attività elettive, o di concretizzazione di alcuni passaggi, e aspetti di tipo amministrativo);
- il monitoraggio dello sviluppo delle attività (attualmente in corso) per mettere in luce e condividere eventuali criticità e possibili soluzioni;
- la condivisione degli esiti raggiunti e la socializzazione degli stessi con la comunità universitaria (ad esempio, in un evento che potrebbe dare avvio a una nuova sfida sull’innovazione);
- la rendicontazione del progetto.

Tale iter è stato proposto anche a tutti gli altri gruppi (i non vincitori) che avessero intenzione di portare avanti ugualmente le attività progettate.

Come sopra descritto, l’analisi di dettaglio dei progetti ha consentito, inoltre, di individuare elementi di connessione, temi ricorrenti e qualche sovrapposizione. Per questa ragione, in coerenza con le linee di indirizzo del TLC del nostro Ateneo, si sono avviate sessioni di incontro tematiche tra gli esperti del TLC e rappresentanti dei gruppi al fine di favorire la conoscenza reciproca delle linee previste e riflettere insieme sulle possibilità di integrazione delle proposte per costruire eventualmente progettualità comuni. Un esempio emblematico riguarda i

progetti che a vario titolo hanno come tema centrale l'accessibilità oppure l'uso della realtà virtuale.

Gli elementi di sovrapposizione riscontrati evidenziano un importante punto di attenzione: mettono infatti in luce l'importanza di una progettazione collegiale e condivisa della didattica dei singoli insegnamenti, o delle proposte trasversali all'interno di un medesimo corso di studio, per non investire gli studenti con carichi eccessivi o promuovere proposte che procedono in parallelo invece che integrarsi.

Infine, le criticità ricorrenti (ad esempio nella formulazione dei traguardi, nell'adeguata contestualizzazione delle proposte tenendo in considerazione i diversi fattori coinvolti, nella costruzione di piani di valutazione che non si fermano alla rilevazione degli apprendimenti degli studenti) potranno anche diventare oggetto di moduli formativi nell'ottica del *Faculty Development*.

Gli esiti, in parte inattesi, della Call, in termini di adesione e ricchezza dei progetti presentati, offrono opportunità importanti per mettere a punto nuove strategie di promozione dell'innovazione didattica all'interno del contesto accademico.

La diffusione di iniziative di progettazione condivisa di innovazione può dunque permettere di costruire occasioni riflessione, confronto e scambio, non solo a livello locale, ma anche all'interno delle reti accademiche nazionali e internazionali.

FEDERICA EMANUEL  
*University of Torino*

BARBARA BRUSCHI  
*University of Torino*

EMANUELA M. TORRE  
*University of Torino*

LUIGI LOCAPO  
*University of Torino*

**Innovare i *Teaching Learning Centers* con la sostenibilità.  
Connessioni pedagogiche**

**Innovating Teaching Learning Centers through sustainability.  
Pedagogical Connections**

SARA BORNATICI

*Le università sono oggi chiamate ad interpretare nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento per promuovere le conoscenze, le competenze e i valori che prepareranno gli studenti ad offrire, attraverso le loro future professioni e i propri cammini identitari, soluzioni alle grandi sfide che il Paese e l'umanità si trovano ad affrontare. Il contributo assume la sostenibilità come un necessario principio regolatore dei Teaching Learning Centers i quali, attraverso proposte di formazione e ricerca pedagogico-educativa di qualità rivolte ai docenti, agiscono a favore delle persone, del pianeta, della prosperità e delle partnership progettando futuri di equità e inclusione.*

**PAROLE CHIAVE:** ISTRUZIONE SUPERIORE; SOSTENIBILITÀ; FORMAZIONE DEI DOCENTI; PROGETTO DI VITA; FUTURO EQUO.

*Universities are today called upon to interpret new approaches to teaching and learning to promote the knowledge, skills and values that will prepare students to offer, through their future professions and their own identity journeys, solutions to the great challenges facing the country and humanity is facing. The contribution assumes sustainability as a necessary regulatory principle of Teaching Learning Centers which, through quality pedagogical-educational training and research proposals aimed at teachers, act in favor of people, the planet, prosperity and partnerships by planning equitable futures and inclusion.*

**KEYWORDS:** HIGHER EDUCATION; SUSTAINABILITY; TEACHERS TRAINING; LIFE PLANNING EDUCATION; EQUITABLE FUTURE.



## Premessa

La transizione verso un mondo sostenibile, inclusivo e giusto interessa molti aspetti della vita personale e professionale e chiama in causa l'educazione<sup>1</sup> nell'offrire il proprio contributo per far fronte in modo creativo e resiliente alle urgenti sfide globali del nostro tempo, tra cui le molteplici forme di povertà e di disuguaglianza, le migrazioni, i cambiamenti climatici, la perdita di biodiversità, l'uso non sostenibile delle risorse. Si tratta di un progetto globale e orientato al futuro che chiede di articolare nel presente i principi e le buone pratiche attraverso soluzioni innovative e contestualizzate nelle comunità locali.

In questa prospettiva, si rivela necessaria la promozione di percorsi educativi e formativi che consentano alle persone, lungo tutto l'arco della loro vita, di sviluppare le conoscenze, le competenze, le attitudini e i valori di cui hanno bisogno per esercitare una cittadinanza responsabile e contribuire ad un futuro condiviso, costruito sul benessere dei singoli, delle comunità e del pianeta. In tale scenario, l'insegnamento, l'apprendimento e il pensiero svolgono un ruolo dirimente nel promuovere la crescita economica, costruire solide basi per società democratiche e per contribuire ad uno sviluppo economico e sociale duraturo e inclusivo. In particolare, numerosi documenti internazionali<sup>2</sup>, per il miglioramento continuo dei sistemi formativi e in vista dello sviluppo di processi di innovazione, esprimono l'urgenza di investire sulle competenze dei docenti universitari progettando approcci nuovi e inclusivi, centrati sullo studente. La professionalità docente, come sostiene Mariani, si colloca in una dimensione inedita «nella quale deve acclimatarsi per assimilare i nuovi principi ovvero la problematicità, l'incompletezza, l'interpretazione e la complessità»<sup>3</sup>. Tali istanze educative portano l'attenzione su come insegnare sia un processo continuo e riflessivo che chiede costantemente l'apertura a nuove intuizioni e la connessione tra i saperi, nella reciprocità interdisciplinare. Risultano pertanto imprescindibili attività di formazione e ricerca pedagogico-educativa, in dialogo con la didattica, volte a dare supporto ai docenti nel migliorare le pratiche di insegnamento e le esperienze di apprendimento per tutti gli studenti, favorendo la sperimentazione di metodologie innovative e la condivisione di progetti virtuosi. In ambito accademico si rivela

---

<sup>1</sup> OECD, *Re-building an inclusive and equitable society through education*, OECD Publishing, Paris 2022.

<sup>2</sup> Cfr. in modo emblematico EHEA, *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*, <https://www.ehea.info>; EHEA, *Yerevan Communiqué*, 19 giugno 2015, <https://www.ehea.info>.

<sup>3</sup> A. Mariani, *Prefazione*, in Id. (ed.), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014, p. 13.

particolarmente importante attivare insegnamenti culturalmente rilevanti, inclusivi, orientati all'equità, capaci di valorizzare i talenti per consentire che l'università si ispiri e si lasci plasmare «dall'antico quanto attuale ideale della scholé»<sup>4</sup>. Per rispondere a tali sfide, molti atenei, anche grazie all'attenzione dedicata nel quadro strategico nell'ambito della Missione 4 Istruzione e Ricerca del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, hanno potenziato o si sono dotati di centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento, i *Teaching Learning Centers*, con l'obiettivo di «migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline»<sup>5</sup>.

La specificità dei contesti accademici fa sì che i diversi centri, pur mantenendo come *mission* il miglioramento dei processi di insegnamento ed apprendimento, si connotino per una particolare attenzione a dimensioni peculiari quali lo sviluppo tecnologico, l'innovazione, l'inclusione, la didattica, la ricerca<sup>6</sup>.

In questa processualità complessa, il discorso pedagogico è chiamato a riflettere su come l'acquisizione di conoscenze e competenze settoriali, proprie di ogni disciplina, non possa essere disgiunta da scelte etico-educative intenzionali e consapevoli, mosse «dall'esigenza di costruire comunità coese e resilienti, dalla rielaborazione dell'eredità culturale che abbiamo ricevuto e dalla formazione delle giovani generazioni alla vita buona con e per gli altri in istituzioni giuste»<sup>7</sup>. È in gioco un vero e proprio processo di *Faculty development*<sup>8</sup>, nella consapevolezza che il docente universitario sia al tempo stesso insegnante ed educatore, ricercatore e studioso, amministratore e leader: lo sviluppo personale e professionale deve essere volto a soddisfare in modo intenzionale anche obiettivi e missioni istituzionali in termini sociali e di responsabilità verso la comunità. Per accompagnare gli studenti nell'analizzare, riflettere e agire, trasferendo nei singoli contesti quotidiani e professionali gli apprendimenti conseguiti in ambito accademico, occorre che il docente progetti e implementi i propri corsi assumendo paradigmi di

<sup>4</sup> F. Magni, *Introduzione. Per una rinnovata pedagogia delle scuole*, «Formazione, lavoro, persona», X, 30 (2018), p. 9.

<sup>5</sup> *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*, p. 190, <https://www.governo.it>.

<sup>6</sup> Cfr. in proposito, A. Lotti, A. Serbati, B. Doria, F. Picasso, E. Felisatti, *Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements*, «Formazione & Insegnamento», XX, 2 (2022), pp. 75-88; L. Mortari, R. Silva, A. Bevilacqua, F.A. Pizzato, *Come nasce un Teaching and Learning Center: un narrative case study* in A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino F. Picasso, E. Scellato (edd.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, Genova University Press, Genova 2021, pp. 21-32.

<sup>7</sup> P. Malavasi, *PNNR e formazione. La via della transizione ecologica*, Vita e Pensiero, Milano 2022, p. 85.

<sup>8</sup> Cfr. W. Condon, E.R. Iverson, C.A. Manduca, C. Rutz, G. Willett, *Faculty development and student learning. Assessing the connections*, Indiana University Press, Bloomington (IN) 2016, H. Shin, M.J. Kim, *Faculty development: the need to ensure educational excellence and health care quality*, «Kosin Medical Journal», XXXVIII, 1 (2023), pp. 4-11, A. Lotti, P. A. Lampugnani (edd.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, Genova University Press, Genova 2020.

riferimento che consentono, in un'ottica sistemica, di connettere i saperi, riconoscendone le caratteristiche evolutive e trasformative.

### **La sostenibilità, paradigma per la formazione**

Un interessante orizzonte di senso che può essere assunto come ideale regolativo dei *Teaching Learning Center* è la sostenibilità intesa nelle sue dimensioni ambientali, sociali ed economiche. Tale costrutto consente di identificare i *Teaching Learning Centers* quali spazi di promozione della persona e di autentico sviluppo umano, contesti in cui «poter essere e dar credito alla scommessa di sé e dell'altro orientata allo svelamento di nuovi mondi di senso»<sup>9</sup>.

Perché proporre la sostenibilità come un necessario principio regolatore dei *Teaching Learning Centers*? Quali istanze della sostenibilità permeano tali centri? In primo luogo, è utile osservare come, in linea con il quarto obiettivo dell'Agenda 2030<sup>10</sup> che assume l'educazione come universale e costante lungo tutto l'arco della vita, occorra offrire a tutti un'istruzione di qualità; una formazione efficace promuove lo sviluppo di nuova consapevolezza e conoscenza delle ricadute delle nostre azioni a livello globale e consente l'accesso a migliori opportunità lavorative, portando così al benessere complessivo della società. Questo richiede anche di concentrarsi sulla qualità degli ambienti di apprendimento e su nuovi approcci all'insegnamento volti a una maggiore giustizia, equità sociale e solidarietà globale. I *Teaching Learning Centers* esprimono la loro autentica anima pedagogica se agiscono a favore delle persone, del pianeta, della pace, della prosperità e delle *partnership*<sup>11</sup> contribuendo a progettare futuri di equità e inclusione. La costruzione di saperi condivisi, strategici nel progresso delle società e in grado di trasformarsi in innovazioni e opportunità per le comunità, muovono da una diffusione capillare della conoscenza, rendendola disponibile al più ampio numero di persone possibile, affinché essa non diventi una nuova fonte di disuguaglianza ma vettore di promozione dell'equità. Si tratta di agire sulle abitudini del pensiero di chi studia e si forma perché possa apprendere a compiere scelte responsabili, orientate ad uno sguardo d'insieme sulle persone e sul pianeta.

---

<sup>9</sup> P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 36.

<sup>10</sup> United Nations, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, [s.e.], New York 2015.

<sup>11</sup> Persone, pianeta, prosperità, pace, *partnership* configurano i cinque obiettivi chiave attorno ai quali è articolata l'intera Agenda 2030 con l'intento di definire un quadro globale per orientare la politica dei Paesi che hanno sottoscritto il documento verso i principi della sostenibilità.

Si rivela pertanto indispensabile accompagnare i docenti a scegliere la qualità e la quantità dei contenuti disciplinari da proporre, assumendo la consapevolezza che, come esseri umani, siamo coinvolti in un processo di conoscenza mai statico ma dialogico e in continuo divenire: insegnare, ricorda Freire, non è trasferire la conoscenza ma creare la possibilità per la sua produzione e costruzione, rafforzando «la capacità critica dell'educando, la sua curiosità, la sua vivacità»<sup>12</sup>. La necessità di sviluppare una nuova attitudine generale ad organizzare i saperi per produrre conoscenza è auspicata, tra gli altri, da Sternberg<sup>13</sup> il quale ravvisa il rischio, talvolta insito nei percorsi accademici, di una separazione tra l'insegnamento del pensiero critico e la trasmissione di contenuti; l'autore sollecita ad una sintesi virtuosa tra questi due approcci: pensiero e contenuto devono far parte dello stesso sforzo educativo, producendo così contestualizzazione e indivisibilità tra il pensiero e il suo oggetto. Il *Teaching Learning Center* può configurarsi quale spazio di ricerca e azione sostenibile se consente ai docenti di esplorare, sperimentare e riflettere profondamente sul contributo che la propria disciplina può offrire per mettersi a servizio del bene comune, innescando occasioni di apprendimento autentiche, rilevanti per la vita e gli interessi degli studenti, a livello personale, comunitario e organizzativo.

Accanto alle indispensabili conoscenze specifiche connesse ai singoli saperi disciplinari e spesso acquisite attraverso un approccio di tipo trasmissivo, è necessaria per i docenti una formazione che permetta di attivare nei propri studenti quelle competenze trasversali necessarie per affrontare le transizioni in atto e favorire la preparazione e l'ingresso nel mondo del lavoro. Per rafforzare, come previsto dal PNRR<sup>14</sup>, le condizioni per lo sviluppo di un'economia ad alta intensità di conoscenza, competitività e resilienza, occorre cioè assumere una visione integrata dello sviluppo e coltivare, attraverso processi di apprendimento attivo, anche quelle *soft skills* riferibili alla persona e non in via esclusiva al percorso di studi intrapreso<sup>15</sup>. La sfida dell'essere competenti, osserva Birbes, «offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le capacità umane di elaborare idee e condurre azioni»<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA Editore, Torino 2004, p. 23.

<sup>13</sup> Cfr. R.J. Sternberg, *Teaching critical thinking: eight easy ways to fail before you begin*, «Phi Delta Kappan», LXVIII, 6 (1987), pp. 246-249.

<sup>14</sup> Cfr. *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*, <https://www.governo.it>.

<sup>15</sup> Cfr. in modo emblematico M. Pellerey (ed.), *Soft skill e orientamento professionale*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali-CNOS-FAP, Roma 2017; S. Mazzoli, *Riflessione pedagogica, pratiche lavorative, generazioni. Questioni emblematiche*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.

<sup>16</sup> C. Birbes, *Motivare ad essere competenti: sfida della pedagogia della scuola*, «Formazione, lavoro, persona», X, 30 (2018), p. 185.

Muovendo da queste considerazioni, è, in secondo luogo, necessario individuare dispositivi in grado di elicitare negli studenti la competenza riflessiva, facilitando quelle condizioni che permettano loro di «pensare a come il pensiero pensa se stesso nel processo di costruzione della conoscenza»<sup>17</sup>, consentendo così di ristrutturare e connettere i contenuti già in essere e generare «elementi inediti per approdare a nuovi esiti»<sup>18</sup>. Ciò allude al contributo nel fare emergere nuovi stili di pensiero e nel rendere gli studenti protagonisti dei processi di conoscenza, anche attraverso esperienze di apprendimento contestualizzato. Il richiamo, osserva Mortari, è al superamento di una logica fondata su «un certo sbrigativo razionalismo» e sulla

tendenza l'efficientismo, per ridare spazio a quelle pratiche di coltivazione della mente che, anche se non sono funzionali all'acquisizione di nozioni immediatamente operazionalizzabili, sono tuttavia essenziali al prendere forma dell'umanità di ciascuno<sup>19</sup>.

La ricerca, la risoluzione dei problemi e la capacità di mettere in relazione i contenuti appresi in università assumono un ruolo centrale e il docente funge da guida, consulente e facilitatore di questi processi, riferendo la conoscenza a situazioni attuali e concrete.

La memorizzazione meccanica del profilo dell'oggetto non è l'autentico apprendimento dell'oggetto o del contenuto. In questo caso chi apprende funge molto di più da 'paziente' del trasferimento dell'oggetto o del contenuto piuttosto che da soggetto critico, epistemologicamente curioso, in grado di costruire la conoscenza dell'oggetto e di parteciparvi<sup>20</sup>.

### **Pensiero che connette, pensiero che unisce**

In questa direzione, emerge un terzo elemento, ovvero il bisogno di assumere il dialogo interdisciplinare e intergenerazionale come spazio di comprensione della realtà.

Per formare i molteplici profili che il mercato del lavoro richiede, occorre preparare i docenti a sviluppare conoscenze e competenze innovative che intersechino diversi ambiti di sapere, nella logica di una co-produzione dell'innovazione. Questo richiede di promuovere l'identità professionale dei docenti, il loro senso di

<sup>17</sup> A. Gramigna, *La formazione tra creatività ed emergenze*, «Studi sulla Formazione», XXVI, 2 (2023), p. 54.

<sup>18</sup> *Ibidem*.

<sup>19</sup> L. Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Roma-Bari 2020, p. 100.

<sup>20</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, cit., p. 56.

appartenenza alla comunità accademica e l'identificazione con il proprio gruppo professionale, nel segno di un attento equilibrio tra le priorità strategiche della ricerca, la libertà di insegnamento individuale e il riconoscimento della responsabilità delle università nel garantire un'ampia base di conoscenze. Si tratta di dare corpo a una visione interdisciplinare dell'insegnamento, così da sostenere il personale accademico nella collaborazione tra i diversi campi disciplinari<sup>21</sup>, portando a sistema e condividendo le pratiche di innovazione già presenti negli atenei. Pensare oltre la singola disciplina può generare nuove visioni del mondo e collaborazioni per una cittadinanza responsabile e una gestione più sostenibile del territorio. Strategiche, in questa direzione, sono le alleanze che molti atenei stringono tra loro, al fine di sviluppare e potenziare l'eccellenza nell'apprendimento, nell'insegnamento, nella ricerca e nella terza missione. Ciò consente, in linea con quanto auspicato dalla Commissione europea, di rendere più competitivi, attraenti e meno frammentati i contesti accademici, progettando un approccio innovativo a livello globale.

A titolo esemplificativo, l'Università degli Studi di Brescia ha aderito all'alleanza UNITA, promossa da una confederazione di dodici atenei europei provenienti da sette diversi Paesi che condividono una lingua romanza e una localizzazione decentrata (appartenenza a regioni montane o pedemontane). Tale rete mira a favorire lo sviluppo dei territori e a costruire un campus interuniversitario europeo basato sia sull'eccellenza nell'apprendimento e nell'insegnamento, sia sulla ricerca e l'innovazione. Tra i temi di cui UNITA si occupa è da segnalare il monitoraggio delle esperienze, metodologie e processi che interessano i *Teaching Learning Centers* attivi presso gli atenei della rete, per condividere buone pratiche e pensare in maniera congiunta a nuovi itinerari progettuali, anche al fine di creare una rete europea innovativa di infrastrutture condivise<sup>22</sup>.

Il progetto in parola consente altresì di ripensare, in prospettiva di un proficuo scambio intergenerazionale, le relazioni tra docenti e studenti, tenendo in considerazione i cambiamenti della popolazione universitaria in termini di contesto socioculturale, di modalità di relazioni, di stili di apprendimento e soprattutto muovendo dalla considerazione che «all'inizio dell'educazione sta sempre la struttura

<sup>21</sup> Cfr. European University Association, *Universities without walls. A vision for 2030*, EUA, Bruxelles 2021, <https://www.eua.eu>.

<sup>22</sup> Creata nel 2020, l'alleanza UNITA ha avuto come membri fondatori l'Università di Beira Interior (Portogallo), l'Università di Saragozza (Spagna), l'Università di Torino (Italia), l'Università di Vest din Timisoara (Romania), l'Università di Pau et des Pays de L'Adour e l'Università Savoie Mont Blanc (Francia). Nel settembre 2021, l'alleanza UNITA si è allargata includendo altre quattro istituzioni universitarie, l'Istituto Politecnico di Guarda (Portogallo), l'Università degli Studi di Brescia (Italia), l'Università Pubblica di Navarra (Spagna) e l'Università Transilvania di Brasov (Romania). Per una documentazione più approfondita relativa al progetto in parola si rimanda al sito <https://www.univ-unita.eu>.

eidetica originaria della relazione interpersonale»<sup>23</sup>. Il valore della relazione attiene all'esistenza propria della persona, permette di superare visioni unilaterali e autoreferenzialità, andando oltre pensieri rigidi e precostituiti.

Lo stare nella relazione, il costruirla, il seminarla ogni giorno assume una specificità antropologica connaturata con l'essere umano nel suo sistema: la radice di ogni trasformazione, ma anche del successo individuale è da ritrovarsi proprio nel rapporto di circolarità tra le persone, nell'intersoggettività delle loro espressioni in ambito sociale e culturale.

La relazione è mediata da un quarto aspetto emblematico, ovvero la sostenibilità dei luoghi destinati ad accogliere i *Teaching Learning Centers*. La gravidanza educativa dell'ambiente e delle dimensioni materiali e immateriali che lo caratterizzano interpellano le persone che osservano, partecipano, mettono a disposizione la loro creatività e, insegnando e apprendendo, progettano insieme il futuro, ripensando spazi e luoghi in cerca di soluzioni flessibili e polifunzionali. Gli spazi dedicati ai *Teaching Learning Centers* non sono cornici neutre, né coincidono in via esclusiva con la struttura dell'edificio che li ospita, ma hanno da considerare «la vita che si genera al loro interno, al fine di sviluppare il senso di appartenenza, di condivisione e di partecipazione all'ambiente educativo, luogo che accoglie come 'spazio di vita' e che concorre al benessere globale»<sup>24</sup> di chi lo abita.

Il discorso pedagogico è chiamato a vagliare con attenzione un ulteriore spazio di riflessione per elaborare nuove trame di conoscenza nella direzione del vivere sostenibile: ci riferiamo alle reti e alle sinergie che i *Teaching Learning Centers* possono costruire con il territorio. Non può infatti essere trascurato il ruolo emblematico che quest'ultimo assume nella promozione dei processi di crescita individuali e comunitari, nell'innovazione, nel trasferimento della conoscenza e nella costante richiesta rivolta agli atenei di professionisti con competenze sempre più specifiche da inserire nel mercato del lavoro. In questa direzione, formare i docenti universitari a nuove vie per approfondire, selezionare, trasmettere, i saperi configura un'importante ricchezza per lo sviluppo economico, culturale e sociale del territorio in cui l'università stessa è inserita: gli atenei concorrono anche con la loro offerta formativa e le loro progettualità alla promozione del benessere comunitario.

---

<sup>23</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 369.

<sup>24</sup> M. Parricchi, *Approccio pedagogico alla progettazione di ambienti educativi*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), p. 388.

Emerge il bisogno di interpretare in modo nuovo la centralità dell'umano e le sue relazioni con l'ambiente che lo circonda e lo include, compiendo scelte etiche ed educative capaci di contribuire ad avvalorare la vita personale e comunitaria, sollecitando a considerare con attenzione la pluralità di bisogni formativi legata ai contesti familiari, lavorativi, urbani e sociali con cui l'università quotidianamente si confronta. Assumere questa prospettiva chiede di andare oltre una visione degli spazi e dei luoghi dedicati all'apprendimento e all'educazione come appartenenti alle sole istituzioni formali: la promozione di una crescita sostenibile e duratura prospetta di valorizzare le risorse che abitano uno specifico territorio e sollecita a riflettere sul sistema di significati che connette l'uomo all'ambiente. La collaborazione degli atenei con le istituzioni territoriali, i cittadini e il mondo delle imprese genera un circolo virtuoso capace di alimentare l'innovazione e al tempo stesso di permettere alle università di riconoscere i bisogni della comunità, investendo in nuovi ambiti di ricerca, per uno sviluppo sostenibile del territorio. La costruzione di *partnership* significative può offrire l'opportunità di fare esperienza dell'altro, condividendo risorse e competenze: emerge la natura relazionale della conoscenza come viatico per co-educarsi in modo responsabile ad una cittadinanza riflessiva, critica e partecipativa, potenziando i processi di promozione e crescita delle persone e delle comunità.

Accedere a percorsi di insegnamento, apprendimento e ricerca di eccellenza consentirà agli studenti di contribuire in modo attivo alla crescita di una società più sostenibile e solidale, nel segno di un inedito modello pedagogico per avviare processi di trasformazione e costruire un incontro tra generazioni e culture in cui sia possibile educarsi ad un nuovo umanesimo<sup>25</sup>.

SARA BORNATICI  
*University of Brescia*

---

<sup>25</sup> Cfr. D. Simeone, *Un patto globale per l'educazione*, in Id. (ed.), *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2023, pp. 23-36.



**Formazione docente e tirocinio scolastico nel DPCM 4 agosto 2023:  
tra recupero del modello 'SSIS', compromessi e 'novità'**

**Teacher training and apprenticeship in the DPCM August 4<sup>th</sup>, 2023:  
recovery of 'SSIS' model, adjustments, and 'new' features**

DAVIDE PERFETTI

*Questo saggio si concentra sul percorso di formazione docente introdotta dal DPCM 4 agosto 2023, noto come '60 CFU'. Il nuovo sistema dovrebbe recuperare i buoni esiti delle precedenti riforme, soprattutto le esperienze delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) attive tra 2000 e 2010. Il tirocinio scolastico si è dimostrato l'esperienza formativa più benefica per i candidati e per le scuole in generale, quindi potrebbe compensare la brevità dell'attuale curriculum.*

**PAROLE CHIAVE:** FORMAZIONE DOCENTI; ISTRUZIONE SECONDARIA; APPRENDISTATO; CENTRI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO; ITALIA.

*This essay focuses on the teacher training curriculum introduced by the 'DPCM 4 agosto 2023', also called '60 CFU' (60 ECTS). The new system should recover the positive values of precedent reforms, more than anything the experiences of Specialization schools for secondary teaching (SSIS) active from 2000 to 2010. Apprenticeship has proved to be the most significant benefit for aspiring teachers and schools in general, therefore could compensate the shorter duration.*

**KEYWORDS:** TEACHER TRAINING; SECONDARY EDUCATION; APPRENTICESHIP; TEACHING AND LEARNING CENTERS; ITALY.

## Una lunga genesi

La presente ricerca ha origine dall'interesse crescente delle discipline storiche verso la scuola, che dagli anni Novanta a oggi hanno allargato il campo di ricerca a nuove fonti e a nuovi approcci di comunicazione con la cittadinanza, tra Didattica della storia e Public History, aprendo il dibattito storico a nuove 'voci'. Gli studi storici recenti tendono a rimarcare più spesso l'attualità dei temi ricostruiti e a cercare di instaurare un legame più stretto con l'esperienza degli studenti o del grande pubblico. Nonostante la didattica disciplinare non sia l'argomento di questo articolo, è utile chiarire il posizionamento dell'autore come aspirante insegnante e ricercatore di Storia che vive queste transizioni in prima persona.

Il percorso formativo previsto dalla normativa attuale è solo a metà del suo lungo percorso di attuazione. L'elaborazione originale è stata promossa all'interno delle istituzioni europee dopo la pandemia ed è confluita nel Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) pubblicato a inizio 2021: la missione 4 forniva 19,44 miliardi per una serie di riforme del sistema scolastico nazionale, le cui «carenze strutturali» venivano riconosciute per attuare una «strategia» di intervento in cui i «processi di reclutamento e di formazione dei docenti» erano un punto cruciale, per ogni livello d'istruzione<sup>1</sup>. Nella storia italiana, lo status e la formazione del corpo docente rappresentano un problema di lungo periodo sotto ogni punto di vista: dalla costruzione dello Stato nazionale alle sfide delle strategie d'inclusione, le criticità finanziarie, politiche, amministrative, socioeconomiche, tecnico-scientifiche e culturali hanno sempre avuto un'influenza decisiva sulla professione degli insegnanti. Come altre questioni scolastiche – l'edilizia, i divari di genere, la mobilità sociale, ecc. – il corpo docente soffre di vulnerabilità con radici profonde nel passato e che implicano tempi lunghi per la realizzazione di cambiamenti concreti.

L'inclusione nel PNRR potrebbe aver contribuito affinché la legge 29 giugno 2022, n. 76, sopravvivesse alla crisi di governo e al conseguente cambio di legislatura<sup>2</sup> per giungere ai decreti attuativi del 4 agosto 2023, pubblicati in Gazzetta il 25 settembre<sup>3</sup>. Nello stesso periodo, in assenza dei decreti, i corsi dei '24 CFU' sono stati sospesi ed è stato previsto un regime di deroga per alcune categorie specifiche fino alla fine del 2024. Dopo quel termine il nuovo sistema di formazione e

---

<sup>1</sup> <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>; E. Bruno, C. Tucci, *Abilitazione prof si cambia: 60 crediti obbligatori, 36 per i precari*, «Il Sole 24 Ore», 29 novembre 2021.

<sup>2</sup> <https://www.quirinale.it/elementi/70528>.

<sup>3</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05274/sg>.

selezione dovrebbe entrare in pieno vigore, ma sarà necessario dedicare molta attenzione nel corso degli anni, per intervenire con miglioramenti e per evitare soprattutto che l'alternanza politica cancelli di nuovo i progressi fatti.

L'attuale percorso per l'insegnamento secondario si inserisce in un contesto più ampio di crescente cura verso la formazione docente, dai servizi educativi dell'infanzia all'insegnamento universitario. L'emergenza Covid-19 ha fatto da catalizzatrice per esperienze, italiane e internazionali, che in realtà precedono di molto l'intervento normativo e lo ricontestualizzano come tardivo e forse inadeguato. L'innovazione e l'originalità, infatti, sono difficili da definire in ambito scolastico, poiché soluzioni teorizzate e sperimentate anche nel secolo passato possono trovare difficoltà nel diventare pratiche condivise anziché eccezioni isolate. I 60 CFU e i centri universitari sono l'esempio evidente del tempo e delle contingenze necessari per recuperare e consolidare soluzioni già adottate prima o altrove. Come nota anche Antonio Brusa nel caso specifico della didattica attiva e ludica, se considerassimo solo le ricerche prodotte e non il lavoro concreto del corpo docente, potremmo concludere che l'istruzione nel suo complesso sia molto più innovativa di quanto è in realtà<sup>4</sup>. La domanda da porsi non è a che punto sia la ricerca didattica, capace di elaborare proposte realistiche e positive in contesti educativi specifici, ma quanto le pratiche migliori siano condivise o rifiutate per ragioni culturali o per condizioni lavorative.

Con un ampio repertorio di fonti, la ricostruzione storica evidenzia la lentezza e l'incertezza della diffusione di alcune culture scolastiche, che riscontrano una delle maggiori vulnerabilità nel tirocinio scolastico per la scuola secondaria. Se legato alle altre riforme in corso, l'attuale corso può diventare un punto di svolta per il sistema scolastico italiano e per la ricerca nell'ambito dell'istruzione, facendo leva sul tirocinio per rafforzare i legami tra esperienze di avanguardia e quotidianità scolastica col minore sforzo e il massimo risultato.

### **La formazione docente nel contesto più ampio dell'istruzione pubblica**

La formazione docente è inseparabile dalle condizioni organizzative e finanziarie del sistema scolastico e universitario, considerando che le cause dell'attuale riforma sono rintracciabili anche nell'esperienza del Covid-19 e nel successivo intervento economico europeo. In particolare, la dimensione di massa dell'istruzione pone una serie di sfide didattiche per andare incontro a sempre più

---

<sup>4</sup> A. Brusa, *Giochi per imparare la storia. Percorsi per la scuola*, Carocci, Roma 2022, pp. 36-38.

necessità formative, ma implica in primo luogo uno sforzo organizzativo imponente, in cui gli aspetti normativi, amministrativi e finanziari sono cruciali per ragionare sugli interventi didattici in una cornice realistica. A partire dalle ore di lavoro, ricerca o formazione del corpo docente, l'istruzione di massa mobilita risorse sul territorio nazionale e a livello sovranazionale che crescono in modo sensibile più una strategia d'intervento è ampia e ambiziosa. Queste considerazioni sono necessarie soprattutto per il lavoro del corpo docente, poiché progettare una formazione incompatibile coi contesti scolastici concreti (e viceversa) può ridurre di molto l'efficacia dell'istruzione e la fiducia verso un sistema di formazione iniziale e permanente, che in realtà si dimostra da sempre indispensabile. Le indagini scientifiche, tra cui le ricostruzioni storiche, possono avvalersi di sempre più strumenti per conoscere in ogni aspetto il contesto scolastico in cui si opera. Consultando le *Serie storiche ISTAT* e i nuovi siti del Ministero (*Portale unico dei dati della scuola*<sup>5</sup> e *Scuola in chiaro*<sup>6</sup>) è possibile indagare più nel dettaglio la situazione italiana nazionale e locale, grazie a modalità d'accesso aggiornate e alla pubblicazione dei Rapporti di autovalutazione (RAV) previsti nell'ordinamento dell'autonomia scolastica. Per uno studio comparativo superficiale ma indispensabile, sono altrettanto utili le pubblicazioni internazionali come *Education and training monitor* dell'Unione Europea e *Education at a glance* dell'OECD. La Ragioneria generale dello Stato fornisce anch'essa i dati sulle finanze pubbliche in modo più accessibile, grazie ai database *OpenBDAP*<sup>7</sup> che fornisce un'idea abbastanza precisa delle spese statali. I programmi di spesa includono la formazione iniziale e l'aggiornamento del personale scolastico solo dal 2017, anche se i conti consuntivi e altre fonti più dettagliate potrebbero cambiare l'aggregazione dei dati in base ai criteri di ricerca adottati. Per esempio, siccome le università godono di ampia autonomia la Ragioneria generale segnala la spesa come trasferimento di fondi, solo consultando i conti dei singoli atenei sarebbe possibile classificare meglio le spese. Oltre a queste fonti statistiche, abbondano le ricostruzioni storiche sull'istruzione, concentrate però sul Novecento nonostante la valorizzazione di fonti sempre più diverse, come gli archivi scolastici e i manuali<sup>8</sup>. La Storia orale, tramite interviste, è un altro strumento utile per ricostruire i contesti concreti, e il tirocinio scolastico può offrire opportunità preziose per raccogliere

<sup>5</sup> <https://dati.istruzione.it/opendata/>.

<sup>6</sup> <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>.

<sup>7</sup> <https://openbdap.rgs.mef.gov.it/>.

<sup>8</sup> D. Corradi, *Gli archivi scolastici tra didattica e ricerca. Un esperimento al Liceo Amaldi di Roma*, «Novecento.org», 19 (2023); <https://site.unibo.it/whatslab/it>.

testimonianze da campioni ampi. Il seguente paragrafo serve a ricostruire il contesto scolastico nei suoi aspetti più significativi per l'applicazione della formazione docente.

La dimensione di massa dell'istruzione è evidente nella consistenza della popolazione scolastica, che è cresciuta con rapidità dopo che le riforme Sessanta sono riuscite a garantire l'accesso universale all'istruzione e l'adempimento dell'obbligo confermato allora a 8 anni. Negli anni Cinquanta nella scuola primaria il tasso di scolarità aveva già raggiunto il 100%, mentre lo stesso risultato alle medie è stato raggiunto solo nel 1974 per i maschi e nel 1977 per le femmine. Nella scuola secondaria di secondo grado, il tasso di scolarità del 90% è stato superato e mantenuto solo dopo il 2002<sup>9</sup>. Nello stesso periodo l'ISTAT ha cominciato a registrare con più attenzione la presenza di studenti con cittadinanza straniera, segnando per l'Italia la transizione a meta di flussi migratori<sup>10</sup> e quindi la necessità di ripensare l'istruzione anche in questi termini. Dagli anni Novanta gli iscritti al sistema d'istruzione, università escluse, si sono stabilizzati intorno a 8,9 milioni, dopo la crescita rapida del secondo Dopoguerra e un drastico calo nella primaria e secondaria inferiore<sup>11</sup>. La scuola italiana, quindi, è un sistema d'istruzione di massa 'giovane' rispetto al resto delle economie avanzate e molti dei problemi che si trascina dietro hanno origine nella fase espansiva del Novecento.

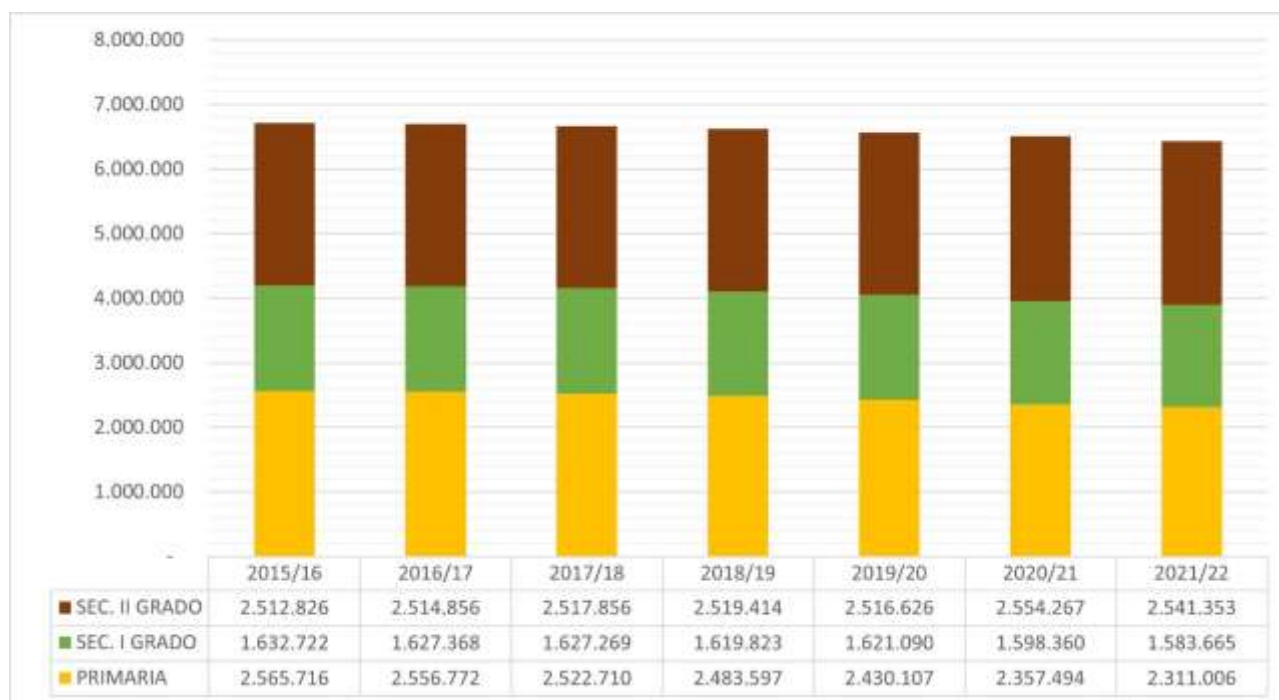
---

<sup>9</sup> ISTAT, *Tavola 7.9 – Tassi di scolarità per livello di istruzione e sesso – Anni scolastici 1951/52-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>10</sup> ISTAT, *Tavola 7.18 – Stranieri iscritti a scuola e all'università per livello di istruzione e ripartizione geografica – Anni scolastici/accademici 1993/94-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>11</sup> ISTAT, *Tavola 7.3 – Iscritti a scuola o all'università per livello di istruzione, sesso e anno scolastico o accademico – Anni 1861/62-2013/14*, Serie storiche ISTAT, <https://seriestoriche.istat.it/>.

Grafico 1 – Iscritti alle scuole statali per livello d'istruzione, a.s. 2015/16-2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

Il grafico 1 mostra la popolazione scolastica complessiva delle scuole statali, che sta aumentando solo nella secondaria di secondo grado. Dal *Portale unico* si può constatare come la scuola statale assorba oltre il 90% degli studenti soggetti all'obbligo formativo, frutto del riformismo statale in tutto il Novecento. L'unico valore anomalo è la differenza tra gli iscritti del quarto anno e del quinto nelle scuole paritarie, ovvero non statali, che da un anno scolastico al successivo raddoppiano. In ogni coorte, la dispersione scolastica porta alla perdita di oltre 100.000 studenti dalle scuole statali: i 585.329 iscritti del 2015 sono diventati 448.203 nel 2019. Indagando gli stessi dati per indirizzi di studio e singoli istituti è plausibile che si riscontri un simile 'dissanguamento' tra istituti statali diversi all'interno delle singole province, evidenziando così la presenza di eventuali scuole percepite come di 'serie B' per gli studenti che si trovano in difficoltà altrove. Anche solo all'interno dello stesso grado scolastico e della stessa zona, quindi, il personale scolastico può trovarsi di fronte a contesti molto diversi tra loro, influenzati dalla funzione orientativa – più o meno formale – dello stesso corpo docente e dalla reputazione di ciascun istituto. Di conseguenza, nell'istruzione terziaria possono confluire studenti che provengono da ambienti e percorsi eterogenei, oltre che da luoghi più lontani rispetto alla scuola secondaria. Parte

di questi studenti passa a sua volta a insegnare nelle scuole o negli istituti dove hanno studiato o svolto il dottorato, portandosi dietro le esperienze e le reti informali acquisite in oltre un ventennio di apprendimenti.

Grafico 2 – Docenti statali con contratto a tempo indeterminato, normali e di sostegno, per livello d’istruzione, a.s. 2015/16-2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

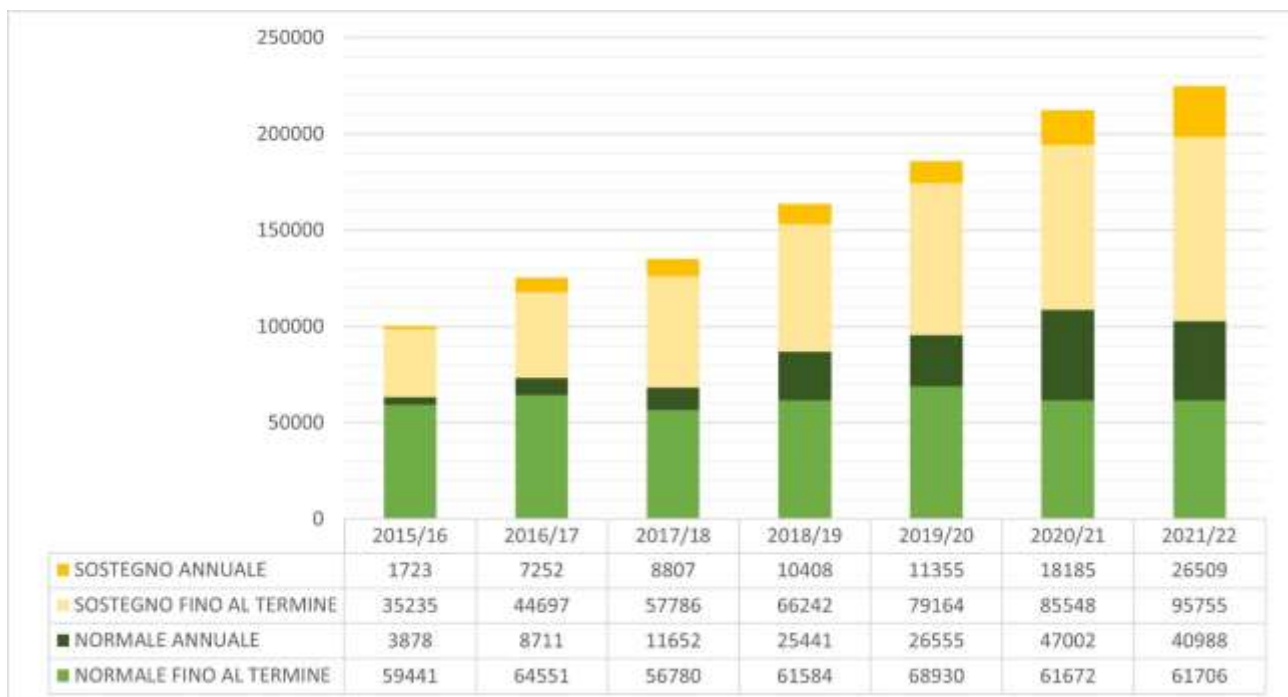
Per quanto riguarda il corpo docente, il grafico 2 mostra la riduzione generale delle cattedre a tempo indeterminato tra 2015 e 2021, nonostante la scuola secondaria superiore non sia ancora affetta dal calo demografico. Questo vale sia per le cattedre normali che per quelle di sostegno. Nel 1991 era stato raggiunto l’apice di 990.158 docenti per poi calare fino a 778.217 nel 2013, dopo un taglio netto dei posti tra 2004 e 2010, per cui le serie ISTAT non forniscono dati<sup>12</sup>. Nel 1991 il personale scolastico corrispondeva a metà dei dipendenti dell’amministrazione statale ed è ancora l’istituzione pubblica con costi propri maggiori, impegnando 41 miliardi dei 76 spesi dai Ministeri per le retribuzioni nel 2021<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Elaborazione dei dati ISTAT, Tavole 7.4, 7.5 e 7.6, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>13</sup> ISTAT, *Tavola 10.15 – Unità di lavoro delle Amministrazioni pubbliche per sottosettore istituzionale - Anni 1980-2010*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; Ragioneria Generale dello Stato, *Rendiconto economico dello Stato per l’anno 2021*, Ministero dell’economia e delle finanze, Roma 2022, p. 36.

Data la variabilità delle condizioni di partenza, è difficile essere sempre preparati per operarvi in modo efficace senza il giusto supporto. Questo può essere fornito dalla formazione iniziale e dalla consapevolezza di appartenere a una comunità professionale responsabile di un servizio pubblico dal peso notevole. Se al corpo studentesco e docente della scuola dell'obbligo e dell'infanzia – statale e non – aggiungiamo il resto del personale scolastico (oltre 200.000) e tutte le persone impegnate nell'istruzione terziaria (oltre 2 milioni)<sup>14</sup>, si superano di molto i 12 milioni: un quinto della popolazione residente impiega gran parte dell'anno nel sistema d'istruzione, formazione e ricerca, per un periodo che va da 12 anni a tutta la vita. Sono escluse dal conto le famiglie e tutti coloro che lavorano a fianco del personale o degli studenti in modo più o meno ufficiale, come il personale museale e bibliotecario, gli insegnanti privati, i centri educativi e gli specialisti per progetti extracurricolari. L'imponenza e la complessità del sistema scolastico sono ovvie, ma devono essere considerata nella giusta prospettiva quando si progetta un miglioramento generale dell'istruzione.

Grafico 3 – Docenti statali con contratto a tempo determinato per tipo di contratto, a.s. 2015/16-2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

<sup>14</sup> <https://ustat.mur.gov.it/opendata/>.

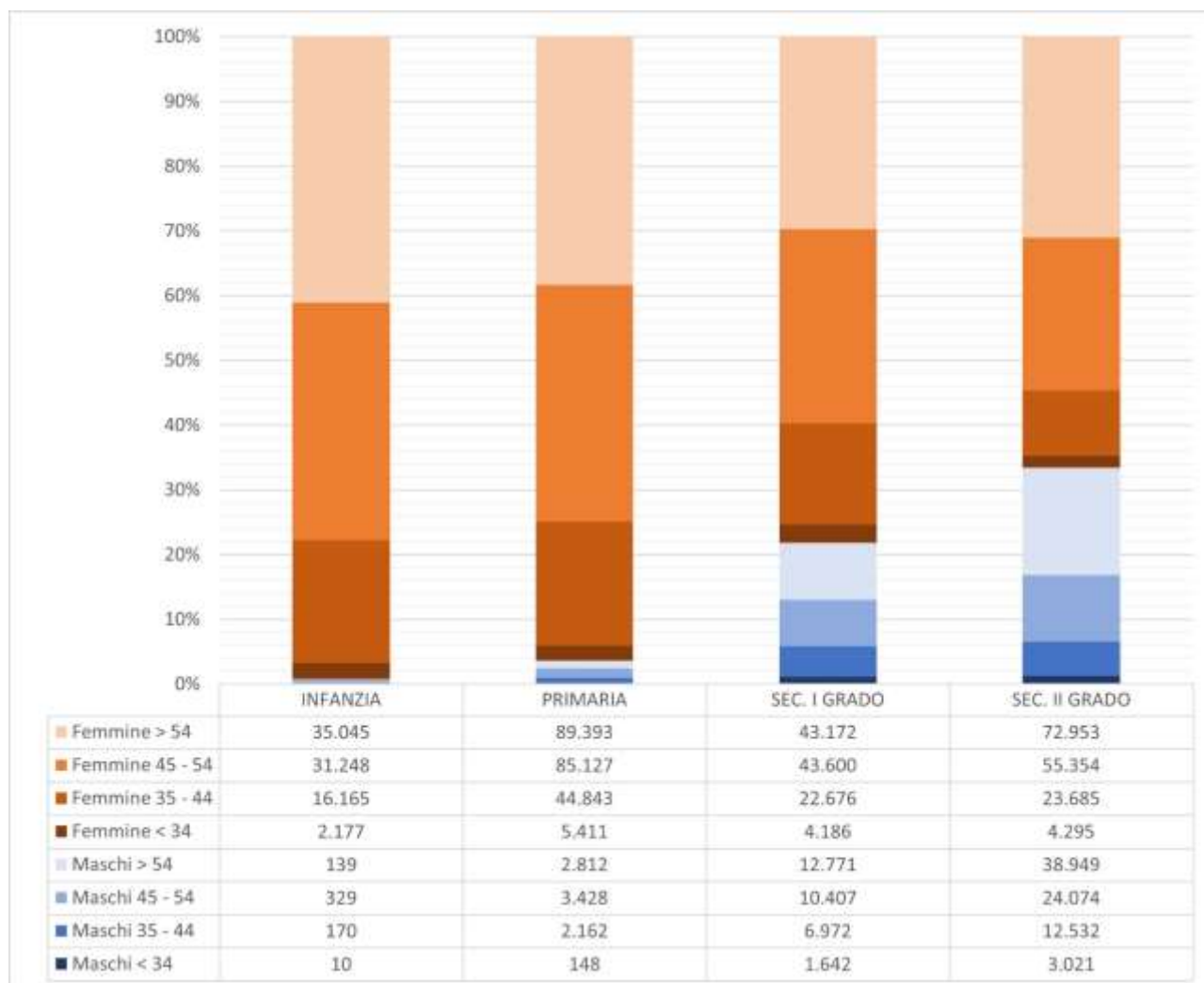


Al calo dei docenti a tempo indeterminato è corrisposto un aumento assoluto e relativo dei docenti a tempo determinato. Il grafico 3 fa riferimento ai contratti annuali e 'fino al termine': i primi scadono ad agosto, mentre i secondi includono tutti i contratti con scadenza entro giugno. La percentuale sul totale è cresciuta dal 12,02% al 24,35% e non riguarda solo i neolaureati ma soprattutto docenti tra i 34 e i 54 anni. Spesso anche la componente sopra i 54 anni non è trascurabile, ma i dati non sono omogenei per livello d'istruzione, genere e tipo di contratto. Il dato principale rimane che la maggioranza dei docenti in servizio, anche precari, si è formata tra gli anni Ottanta e il 2000 o poco dopo, supponendo che abbiano concluso la propria formazione a 20-30 anni. È una stima con margini più ampi di quanto sia ragionevole, dato che l'età media supera i 50 anni e la distribuzione per età risulta ancora più negativa se confrontata con docenti di altri paesi o col resto della forza lavoro<sup>15</sup>. Gli abilitati dagli anni 2000 in poi hanno quindi ancora poco peso a causa del ridotto ricambio generazionale, alla discontinuità delle procedure di assunzione e al disimpegno finanziario e normativo dello Stato. L'instabilità e l'attesa sono le condizioni d'ingresso del corpo docente, le cui difficoltà emergono e attirano attenzione soprattutto nella scuola secondaria. Insieme al lento ricambio generazionale e alla riduzione delle cattedre, ogni percorso di formazione rischia di manifestare il proprio impatto positivo a distanza di decenni.

---

<sup>15</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana*, cit., pp. 88-96.

Grafico 4 – Docenti statali con contratto a tempo indeterminato per livello d’istruzione, genere ed età, a.s. 2021/22



Fonte: elaborazione su dati del *Portale unico dei dati della scuola*

La composizione di genere del corpo docente risulta squilibrata, ma correlabile a quella dei canali di formazione per l’insegnamento, dove il divario è cresciuto dagli anni Cinquanta<sup>16</sup>. Più fattori possono contribuire a rendere l’insegnamento pubblico conveniente soprattutto per le giovani studentesse e le donne con famiglie a carico, portando a una differenza anomala nel contesto europeo<sup>17</sup>. Il corpo

<sup>16</sup> ISTAT, *Tavola 7.8 – Unità scolastiche, iscritti e ripetenti nelle scuole secondarie di secondo grado per indirizzo di studio – Anni scolastici 1945/46-2013/14*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; Id., *Tavola 10.15 – Insegnanti femmine per livello di istruzione – Anni scolastici/accademici 1951/52, 1961/62, 1971/72, 1981/82-2013/14*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>; CUG, *Bilancio di genere 2022*, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Bologna 2023, pp. 32-51.

<sup>17</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana*, cit., pp. 101-112; M.A. Bracke, *La nuova politica delle donne. Il femminismo in Italia 1968-1983*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma 2019, pp. 35-55.

docente maschile si concentra nell'istruzione secondaria e terziaria, dove stipendi più alti, materie insegnate e la percezione di maggior prestigio potrebbero fornire giustificazioni più precise alla loro presenza. Il caso italiano si distingue anche per i salari bassi e per la differenza salariale tra scuola secondaria e di base, nonostante i corsi abilitanti per l'istruzione primaria e dell'infanzia siano gli unici rimasti in vigore senza interruzione, rendendo il futuro corpo docente primario più preparato di quello secondario<sup>18</sup>. Per qualsiasi grado d'istruzione, è necessario comprendere i motivi per cui i laureati e le laureate hanno scelto di formarsi per insegnare o meno. Solo tenendo conto dei destinatari attuali e potenziali, gli interventi formativi potranno essere più o meno efficaci nel migliorare le pratiche didattiche.

I problemi critici della scuola italiana non si limitano al corpo docente, ma qui si può solo accennare all'incompletezza delle autonomie scolastiche istituite nel 1997 e a una spesa in istruzione insufficiente<sup>19</sup>. Anche quando le scuole ricevono risorse, queste sono rigidamente vincolate e in gran parte controllate dal Ministero, in contraddizione con la responsabilizzazione del ruolo dirigenziale. È sufficiente consultare una scheda di un qualsiasi istituto statale su *Scuola in chiaro*<sup>20</sup> e considerare il funzionamento dei concorsi per riscontrare che la dirigenza non è responsabile del principale agente dell'istruzione e la voce principale delle spese correnti del settore (91%)<sup>21</sup>, vale a dire il corpo docente.

La spesa nominale è cresciuta da 42 a 55 miliardi tra 2013 e 2022, ma deve essere rivalutata a prezzi costanti e confrontata con le spese tra 2006 e 2009, quando i consumi finali superarono i 60 miliardi e corrispondevano al 19% della spesa pubblica<sup>22</sup>. Convertendo a prezzi costanti con gli indici ISTAT<sup>23</sup> si ottengono 78,7 miliardi nel 2009 e 47,3 nel 2013, contro i 55 stanziati nel 2022, corrispondenti solo al 5,3% delle spese pubbliche complessive. Lo Stato ha ampliato i propri ambiti di spesa, ma il peso relativo dell'istruzione scolastica e universitaria è diminuito nonostante la lenta ripresa dopo la crisi e l'emergenza Covid. Consultando le spese previste dalle leggi di bilancio, poi, risulta l'intenzione di assestare le spese a livelli inferiori.

<sup>18</sup> <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-20212022>.

<sup>19</sup> <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/it/country-reports/italy.html>.

<sup>20</sup> Per esempio, si può consultare la scheda di un ordinario liceo di provincia: <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/MSPS01000B/lic-scientifico-fermi/finanza/>.

<sup>21</sup> [https://openbdap.rgs.mef.gov.it/it/BDS/Esplora?fase=4&esercizio=2022&entrate\\_spese=1&spese\\_navigazione=1&spese\\_missioni=22&navigazione\\_entrate=1&entrate\\_tipologie=0&spese\\_ministeri=0&spese\\_titoli=0&spese\\_categorie=0&entrate\\_titoli=0&entrate\\_categorie=0&navigazione\\_saldi=1&totale=1&navigazione\\_dettaglio=Istruzione%20scolastica](https://openbdap.rgs.mef.gov.it/it/BDS/Esplora?fase=4&esercizio=2022&entrate_spese=1&spese_navigazione=1&spese_missioni=22&navigazione_entrate=1&entrate_tipologie=0&spese_ministeri=0&spese_titoli=0&spese_categorie=0&entrate_titoli=0&entrate_categorie=0&navigazione_saldi=1&totale=1&navigazione_dettaglio=Istruzione%20scolastica).

<sup>22</sup> ISTAT, *Tavola 12.18 - Spesa per consumi finali delle Pubbliche amministrazioni per funzione - Anni 1990-2009*, Serie storiche, <https://seriestoriche.istat.it/>.

<sup>23</sup> <https://rivaluta.istat.it/>.

In formazione e reclutamento del personale scolastico, la Ragioneria generale riporta per gli esercizi finanziari 2017-2022 una spesa oscillante tra 70 e 118 milioni, che in realtà è diminuita dopo il 2020. Le risorse impegnate in reclutamento e aggiornamento in realtà sono difficile da definire, perché ci sono discrepanze tra i dati resi disponibili che richiederebbero l'analisi dettagliata dei conti consuntivi o delle spese degli istituti per essere risolte. Se nelle banche dati di oggi la Ragioneria segnala le cifre menzionate, nella *Relazione illustrativa* per il 2019 la spesa riportata era invece di 308 milioni<sup>24</sup>. Il fatto significativo non è che lo Stato abbia cominciato a spendere in formazione docente, perché è plausibile che l'abbia sempre fatto in forme più o meno evidenti<sup>25</sup>. Qui si vuole segnalare che è diventata una voce di spesa autonoma solo negli ultimi anni e che la sua classificazione per esporre i dati alla cittadinanza o ai corpi rappresentativi non sia fissa. In qualche modo i criteri sono cambiati e possono cambiare ancora, rendendo più importante uno studio esterno e dettagliato – non solo quantitativo – delle risorse impiegate in istruzione.

La situazione finanziaria attuale è imprescindibile per ogni intervento anche da soggetti diversi dallo Stato, soprattutto quando riguardano tutto il corpo docente. La semplice consistenza del corpo studentesco implica che l'aumento di risorse pro capite si traduce in milioni o miliardi di euro di spese annuali. Non possono essere interventi occasionali, perché i miglioramenti in istruzione – dall'insegnamento ordinario ad altri servizi come il tempo pieno o l'orientamento – si traducono soprattutto in ore di lavoro e formazione da parte del personale già in servizio o assunto apposta per ricoprire le funzioni necessarie. Le spese in conto capitale, vale a dire le somme impegnate per più anni soprattutto per l'edilizia scolastica, sono sempre una minima parte delle spese in istruzione; perciò, il sistema scolastico è ad alta intensità di lavoro anziché di capitale, nonostante il livello di specializzazione e il ruolo della ricerca. Ogni fase delle politiche scolastiche richiede tempo retribuito per essere attuata e il corpo docente è la parte più consistente di questo lavoro, per cui spesso non è formato e richiede un ulteriore impegno preparatorio. Anche solo per intervenire sulle condizioni con meno incognite politiche e organizzative, un aumento salariale dell'1% può corrispondere a centinaia di milioni di euro e rende irrealistico progettare riforme troppo ambiziose le cui promesse non potrebbero essere poi ritirate, costringendo a tagli

<sup>24</sup> Ragioneria Generale dello Stato, *Rendiconto generale della amministrazione dello Stato per l'esercizio finanziario 2019. Relazione illustrativa*, Roma, Ministero dell'economia e delle finanze, 2020, pp. 35-36, p. 41, pp. 122-123.

<sup>25</sup> Il primo studio dettagliato per capitoli di spesa è stato svolto dal CIDI nel 1979, per gli anni 1961-1977, nell'ambito di una iniziativa più ampia sulla formazione docente: CIDI, *L'aggiornamento nel bilancio del Ministero P.I.*, «Quaderni», 2 (1979), pp. 172-174.

altrove. I costi, quindi, sono un primo elemento che può favorire soluzioni di compromesso inadeguate per le necessità reali dell'istruzione, anche quando un intervento si dimostra urgente. Solo tenendo insieme i caratteri economici, politici, culturali e scientifici, si può avere una cognizione migliore delle riforme scolastiche.

Le università e le istituzioni AFAM entrano in gioco nel miglioramento delle pratiche didattiche come nodi centrali della ricerca didattica, della formazione specifica (iniziale e in servizio) e dell'insegnamento disciplinare, con proprie risorse specifiche. È necessario includere le associazioni di categoria come soggetti impegnati in ricerca, spesso legati al mondo accademico: il Centro di iniziativa democratica degli insegnanti (CIDI), il Movimento di cooperazione educativa (MCE) e il Centro studi per la scuola pubblica (CESP) sono esempi significativi in ambito scolastico. In ambito storico si può accennare a *Historia Ludens*, alla Società italiana di Didattica della storia (SIDIDAST), all'Associazione italiana di Public History (AIPH), agli Istituti storici e a Euroclio. In ambito universitario si possono contare associazioni professionali altrettanto importanti, tra cui la Società italiana di Pedagogia (SIPED) e la Società italiana di ricerca didattica (SIRD). Senza ridurre il contributo delle iniziative esterne o solo in parte sovrapponibili, è l'università come istituzione di ricerca che ha un ruolo di primo piano nella cultura didattica e nella formazione, poiché dagli anni Novanta risultano essere al centro delle strategie per il miglioramento dell'istruzione.

## **Il ruolo dei centri universitari**

Lo sviluppo dei *Teaching and learning center* (T&LC), insieme ai 60 CFU, confermano quanto già elaborato in precedenza e altrove. I centri, proposti sempre dal PNRR (missione 4, componente 1, investimento 3.4: 0,5 miliardi), rientrano nel più ampio tentativo di rafforzare le competenze specifiche del corpo docente di ogni livello e sono accompagnati da un maggiore investimento in digitalizzazione, dottorati, orientamento e ricerca internazionale.

Il primo *Center for teaching and learning* è stato istituito dall'Università del Michigan nel 1962, ma è soprattutto negli ultimi vent'anni che si sono diffusi centri in area anglosassone e in Europa. La funzione dei centri è supportare le istituzioni accademiche nell'aggiornamento del personale e delle pratiche didattiche dedicando attenzione agli strumenti digitali. Con un insieme eterogeneo di servizi rivolti sia al personale docente che al corpo studentesco, la letteratura al riguardo

sembra confermare un contributo decisivo nel garantire un supporto prezioso<sup>26</sup>. Marsha Lovett e Chad Hershock, attivi nel centro dell'università privata Carnegie Mellon, hanno sostenuto nel 2020 che i T&LC sono «il cuore naturale» per promuovere un insegnamento universitario e scolastico «*data-driven*», ovvero basato sull'adozione informata di strategie didattiche e sulla rilevazione degli esiti. Partendo dallo studio di caso locale, gli autori propongono alcune conclusioni utili per altre istituzioni, senza fissare un'unica modalità operativa<sup>27</sup>, anche se forse l'approccio anglosassone si concentra troppo sui dati quantitativi. I centri hanno acquisito più importanza con l'insegnamento remoto imposto dall'emergenza sanitaria e, già nell'agosto 2020, Lauren Schlesselman (Connecticut) riportava le analisi sulla didattica a distanza in vista delle possibili chiusure dell'anno accademico 2020/21, incoraggiando a preparare interventi formativi migliori e adattati al mezzo digitale<sup>28</sup>. Il Covid ha rappresentato in Italia il momento di svolta per i centri per l'insegnamento e le iniziative di *Faculty development*, come evidenziato dal gruppo di lavoro SIPED e dalle linee guida SIRD<sup>29</sup>; quindi, è dal 2020 in poi che si riscontra una maggiore presenza della letteratura scientifica italiana. Gli stessi centri sono stati istituiti o espansi dopo il 2020, come si può rilevare da una panoramica dei siti istituzionali<sup>30</sup>.

L'università di Siena ha divulgato risultati significativi che rappresentano abbastanza bene le missioni dei T&LC per come sono state elaborate in Italia. Come il corpo docente della scuola dell'obbligo, il corpo docente universitario si trova ad affrontare transizioni disorientanti che riguardano il corpo studentesco e le nuove

<sup>26</sup> G. Asimakopoulos, T. Karalis, K. Kedraka, *The role of Centers of teaching and learning in supporting higher education students learning*, «Journal of Higher education theory and practice», XXI, 13 (2021), pp. 69-78.

<sup>27</sup> C. Hershock, M. Lovett, *Cultivating and sustaining a faculty culture of data-driven teaching and learning: a systems approach*, «To Improve the Academy», XXXIX, 1 (2020), pp. 63-93.

<sup>28</sup> L.S. Schlesselman, *Perspective from a Teaching and learning center during emergency remote teaching*, «American Journal of Pharmaceutical Education», LXXXIV, 8 (2020), pp. 1042-1044; Per un caso italiano di transizione alla modalità digitale, è possibile consultare lo studio dell'università di Urbino: M. Bernardo, E. Bontà, *Teaching and learning centers and coordinated technologies for an effective transition at COVID-19 pandemic time to massive distance learning and online exams*, «Journal of E-learning and knowledge society», XIX, 2 (2023), pp. 22-29; Tra gli atti di una conferenza internazionale tenuta a Palermo, si può consultare uno dei capitoli sul legame tra TLC e didattica a distanza: M. Di Furia, A. Fornasari, P. Limone, G. Peconio, *Concept of quality in online environments. The actual role of teaching and learning centers*, in D. Burgos, G. Casalino, M. Cimitile, G. Fulantelli, G. Lo Bosco, D. Taibi (a cura di), *Higher education learning methodologies and technologies online*, Springer, Cham 2023.

<sup>29</sup> <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/>; <https://www.sird.it/wp-content/uploads/2021/07/Linee-Guida-TLC-SIRD.pdf>.

<sup>30</sup> Per l'università di Torino l'anno di inizio è 2020: <https://www.teachingandlearningcenter.unito.it/it/il-centro/presentazione-e-linee-di-indirizzo>; per l'università di Pisa le prime attività risalgono senza dubbi al 2022: <https://teachinglearningcenter.unipi.it/faculty-development-competenze-didattiche-del-docente-universitario/>; a Firenze l'atto costitutivo ha seguito delibere del febbraio 2022: <https://www.unifi.it/p12195.html>; a Verona il centro è stato fondato nel 2019: <https://talc.univr.it/it/il-centro>; per Bologna il centro ricade tra le responsabilità del Settore internazionalizzazione e innovazione didattica: <https://centri.unibo.it/teaching-learning/it/organizzazione/centro>; per l'università degli Studi dell'Insubria non c'è data: <https://www.uninsubria.it/ricerca/strutture-la-ricerca/centri-speciali/centro-speciale-teaching-and-learning-center-tlc>; alla Sapienza il centro è stato istituito con D.R. 2 novembre 2023, n. 2947: <https://www.uniroma1.it/documento/istituzione-del-centro-interdipartimentale-di-ricerca-e-servizi-teaching-and-learning>; Il Santa Chiara Lab di Siena ha costituito la Faculty community of learning nel giugno 2019, ma era già attivo: <https://santachiaralab.unisi.it/it/progetti/faculty-community-learning>; anche l'esperienza di Genova si è avviata con un gruppo di lavoro attivo già dal 2016: <https://utlc.unige.it/en/chi-siamo>.

funzioni delle università. Gli autori riportano le reazioni di sconforto e la diffusione della lezione frontale, che convivono col desiderio dichiarato di migliorare le pratiche didattiche. Lo scopo, quindi, è promuovere «comunità di apprendimento professionali» che coinvolgano tutto il personale in servizio, gli studenti alla fine degli studi e le posizioni d'ingresso per l'insegnamento e la ricerca. Come luogo di discussione e scambio, i centri dovrebbero favorire strategie di insegnamento e apprendimento basate sull'applicazione pratica e un approccio problematico. Inoltre, il modello proposto mette al centro chi apprende e vuole incoraggiare la comunicazione tra settori e gradi di esperienza diversa, per un'innovazione sviluppata attivamente dall'interno. Soprattutto la condivisione delle iniziative dall'alto e dal basso sembra poter garantire l'efficacia a lungo termine degli interventi formativi<sup>31</sup>.

I T&LC si pongono quindi molte delle questioni generali della professionalità docente. L'attenzione al contesto internazionale e alla digitalizzazione è solo una parte del terreno comune tra le riforme, che offrono gli strumenti per creare una comunità professionale e scientifica capace anche di comunicare fra livelli d'istruzione diversi, oltre che fra discipline diverse. Tra le proposte specifiche dell'università si può trovare anche l'introduzione del mentore (o *peer mentoring*) per il miglioramento delle competenze professionali, sperimentato e ben documentato al Politecnico di Torino nel 2021<sup>32</sup>. Le esperienze sul campo non mancano nemmeno, siccome anche le didattiche disciplinari possono offrire già risultati notevoli e accessibili<sup>33</sup>. Per un'ottica più completa è utile concentrare l'attenzione sul livello d'istruzione dove la formazione docente ha avuto uno statuto più incerto rispetto alle necessità degli ultimi decenni, vale a dire la scuola secondaria.

Il motivo principale è che se il corpo docente di un livello scolastico non è nelle condizioni di lavorare al massimo, il lavoro degli altri ne può risentire dalla perdita dei risultati raggiunti o dal peggioramento delle condizioni di partenza. Siccome la secondaria lavora sugli apprendimenti di base per aiutare nell'accesso agli studi terziari o al mondo del lavoro, merita qui un'attenzione particolare.

<sup>31</sup> L. Fabbri, A. Romano, *Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching and Learning Center dell'Università di Siena*, «Education Sciences & Society», 2018, 2, pp. 8-19; L. Fabbri, L. Giannandrea, A. Romano, P.G. Rossi, *Innovation as socially shared practice. The contribution of the Teaching and Learning Center*, «Research on Education and Media», XV, 1 (2023), pp. 95-102.

<sup>32</sup> R. Bonelli, E. Felisatti, M.S. Rivetta, C. Rossignolo, *Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. Un percorso di formazione e ricerca*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 392-412.

<sup>33</sup> A titolo d'esempio: L. Boschetti, S. Ditrani, R. Guazzone, *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*, Carocci, Roma, 2022; C. Caprara, M. Malgeri, P. Onorato, T. Rosi, E. Tufino, *Using smartphone cameras and ambient light sensors in distance learning: the attenuation law as experimental determination of gamma correction*, «Physics education», LVI, 4 (2021), p. 45007.

## Il decreto attuativo per la formazione docente

La riforma per la scuola secondaria è stata stabilita dal decreto-legge del 30 aprile 2022, n. 36<sup>34</sup>, e convertita in legge il 29 giugno. Il Capo VIII, con gli articoli dal 44 al 47, modifica in modo estensivo il decreto legislativo istitutivo del 'FIT' (13 aprile 2017, n. 59<sup>35</sup>) e introduce il «Sistema di formazione iniziale e accesso in ruolo» per la scuola secondaria. Esso si articola in «un percorso universitario e accademico abilitante di formazione iniziale con prova finale corrispondente a non meno di 60 crediti formativi universitari», seguito da concorso nazionale e anno di prova. Secondo il decreto-legge, i «centri universitari e accademici di formazione iniziale dei docenti» dovrebbero essere accessibili anche durante i normali corsi di laurea, con un carico di lavoro in più, e includere 20 Cfu di « tirocinio diretto» a scuola e «indiretto», esplicitamente non retribuiti. Un decreto ministeriale avrebbe dovuto definire entro il 31 luglio 2022 i dettagli, l'offerta formativa e stanziare «50 milioni di euro annui a decorrere dall'anno 2023» per predisporre di docenti tutor nelle scuole secondarie. La tardiva conferma dei decreti conclude un periodo di incertezze e chiarisce infine numerosi elementi per gli aspiranti insegnanti e per le istituzioni, manifestando sia novità positive che carenze in confronto ai modelli precedenti.

Nel corso degli ultimi due anni la stampa si è concentrata sull'abilitazione dei nuovi docenti, ma una parte importante della riforma riguarda anche la Scuola di alta formazione dell'istruzione. Con sede a Roma, la Scuola dovrebbe coordinare le attività di formazione in servizio per tutto il personale scolastico in cooperazione con il Sistema nazionale di valutazione (SNV), le università e un Comitato scientifico internazionale. La spesa autorizzata era di 2 milioni annui, nonostante oggi il sito del PNRR indichi un budget di 34 milioni<sup>36</sup>. Un'istituzione centrale a supporto della formazione continua potrebbe forse rivelarsi efficace, ma servono ulteriori informazioni. Intanto, le critiche su questo istituto e sulle riforme recenti prospettano una logica di burocratizzazione dell'insegnante e di alleggerimento fiscale, in modo simile a quanto osservato per le riforme precedenti. A volte il bersaglio delle critiche è l'autonomia scolastica perché foriera di una logica aziendale, altre è l'incompletezza della stessa a causa di ostacoli politici e di una persistente volontà centralistica del Ministero. Questa volontà sembra tuttora

<sup>34</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/04/30/22G00049/sg>.

<sup>35</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00067/sg>.

<sup>36</sup> <https://pnrr.istruzione.it/riforme/reclutamento-del-personale-docente-2/>.



influyente, come Giuseppe Bertagna riscontra in certi passaggi della legge del 29 giugno<sup>37</sup>.

Il pedagogista Giuseppe Bertagna era stato coinvolto nei lavori per potenziali riforme dopo il 2000, e, nel settembre 2023, ha commentato su *Nuova secondaria* la conversione in legge del decreto. La legge richiama una serie notevole di competenze complesse di cui il corso dovrebbe garantire l'acquisizione con «non meno di 60 crediti», insieme a un minimo di cinque anni di studio. Bertagna evidenzia come l'espressione «non meno» permetta di aumentare l'offerta formativa, ma rimane un'opzione improbabile, nonostante il legislatore abbia definito competenze difficili da acquisire in un percorso così breve. I decreti attuativi saranno cruciali per la coesistenza proficua di questi corsi con le lauree ordinarie, di cui si prospetta una possibile frequenza parallela. Per garantirla – secondo l'autore – la flessibilità e le capacità organizzative necessarie metteranno in «crisi salutare» solo le università rimaste a «un'organizzazione fordista» dei corsi, pur ponendo serie difficoltà in generale. Insieme alle opportunità di dare una svolta alla formazione docente anche nella scuola secondaria, rimane il rischio che la frammentarietà delle discipline e il carattere di «protesi artificiale», senza opportune verifiche, ripetano i difetti delle riforme precedenti<sup>38</sup>. In ogni caso, la riforma sembra voler recuperare il modello di una formazione più strutturata, saldamente inserita nell'ambiente universitario e che valorizzi competenze «relazionali e organizzative specifiche» per «insegnare a insegnare»<sup>39</sup>.

Dalle notizie sembrava che l'attivazione fosse prevista già per l'anno accademico 2023/24 ma il decreto attuativo è stato firmato solo il 4 agosto, mentre il DPCM 3 agosto 2023 ha solo autorizzato a bandire i concorsi per 30.216 posti, di cui un terzo di sostegno<sup>40</sup>.

Il DPCM 4 agosto 2023, pubblicato in Gazzetta il 25 settembre col titolo *Definizione del percorso universitario e accademico di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ai fini del rispetto degli obiettivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza*, definisce gli ordinamenti e le modalità

<sup>37</sup> F. Di Bartolo, L. Malgioglio, *Introduzione al Dossier*, «Clionet», VII (2023), p. 2; G. Bertagna, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU: un'estensione dei 24 CFU o qualcosa di nuovo e diverso?*, «Nuova Secondaria», XXXX, 1 (2022), p. 6; M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola. Vent'anni di scuole autonome*, il Mulino, Bologna, 2020, p. 72; M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio*, «CQIA», IV, 12 (2014), p. 2.

<sup>38</sup> G. Bertagna, *L'abilitazione all'insegnamento con i 60 CFU*, cit.; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Scholé, Brescia 2021, p. 158.

<sup>39</sup> M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., pp. 3-4; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 159.

<sup>40</sup> <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/09/23A04997/sg>; C. Tucci, *Scuola, abilitazione docenti con 60 cfu: ecco come funziona*, «Il Sole 24 Ore», 3 agosto 2023, <https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-traguardo-nuova-abilitazione-docenti-come-funziona-AFknNLR>.

dei percorsi di formazione, sia quello dei '60 CFU' che quelli del *Regime transitorio* elencati nell'art. 14. Questa transizione dovrebbe durare fino al 31 maggio 2024 per i corsi da 30 e 36 CFU, con la possibilità già accennata di partecipare ai concorsi fino a dicembre, posticipando la piena entrata in vigore al 2025. All'interno dei corsi sarà anche possibile far riconoscere i crediti conseguiti durante gli studi, al di fuori dei 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022 (art. 8). Tuttavia, l'allegato B specifica un massimo di 5 crediti per i tirocini e di 12 per le discipline prima previste nei 24 CFU, nel loro complesso: ciò limita i crediti riconoscibili a 17 in ogni caso. Dal punto di vista economico, il decreto non prevede ulteriori oneri sulle finanze pubbliche, affida l'attuazione alle «risorse [...] disponibili a legislazione vigente» (art. 15) e limita «i costi massimi [...] a euro 2.500» per l'iscrizione (art. 12). Questi sono forse gli aspetti più significativi per gli studenti in attesa di candidarsi, ma è necessario andare oltre ed evidenziare gli importanti risvolti sulla professionalità dei futuri docenti.

Dopo due anni di vuoto normativo e deroghe, quindi, gli aspiranti docenti potranno accedere a una formazione migliore, anche durante gli studi disciplinari. Le condizioni concrete di questi centri di formazione dipenderanno molto dalle singole università, che non solo godono di ampia autonomia, ma hanno accesso a risorse diverse, dalle dotazioni finanziarie alle competenze dei singoli docenti e tutor. Se i 60 CFU rimarranno in vigore a lungo, sarà necessario osservarne lo sviluppo e vedere se favorirà il contatto positivo tra scuole e università. Se saranno abrogati dal prossimo governo o si riveleranno una fase transitoria verso un sistema più articolato, sarà in ogni caso utile capirne le ragioni. Dai documenti oggi disponibili non risulta la volontà di voler estendere i percorsi oltre i 60 crediti.

Un problema a livello di selezione sono le classi di concorso. A scuola le materie non sono sempre insegnate dai laureati della disciplina e non tutti gli insegnanti curano solo la propria disciplina di specializzazione, a causa dei requisiti concorsuali e delle cattedre esistenti. Secondo lo storico Pietro Causarano, le contraddizioni nelle cattedre storiche mettono in luce le difficoltà delle recenti riforme: soprattutto le classi di insegnamento per Storia sono accessibili da tanti tipi di candidati diversi dagli storici, mentre altre discipline sono meno permeabili. Data la selezione centralizzata, una simile divisione delle cattedre incide in modo negativo sull'efficacia dell'insegnamento<sup>41</sup>. Il problema delle cattedre è complicato dal monte orario, per cui insegnanti di una sola materia si troverebbero a

---

<sup>41</sup> P. Causarano, *Riforme senza storia*, «Italia contemporanea», 286 (2018), p. 240; M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 257.

insegnare in molte – forse troppe – classi, come ha sottolineato lo storico Antonio Brusa nel convegno del 5 dicembre 2023, *La storia nella scuola media. Metodi e esperienze di didattica della storia nella secondaria di I grado*. I partecipanti erano in maggioranza insegnanti non laureati in Storia, ma avevano comunque un evidente e vivo interesse per l'insegnamento della Storia, fattore che rende meno deterministica la dipendenza con le classi di concorso<sup>42</sup>. Oltre alle classi di concorso, sarebbe forse necessaria una revisione delle modalità di assunzione o di verifica delle competenze, perché se la formazione e i concorsi privilegiano due tipi diversi di professionalità si può creare una discrepanza tra i candidati col migliore potenziale per l'insegnamento e quelli con più probabilità di superare prove standardizzate.

Secondo Francesco Magni, le procedure concorsuali hanno rappresentato una debolezza duratura del sistema scolastico, soprattutto perché partivano da una «concezione burocratica-sindacale» delle politiche in istruzione, anziché concentrarsi sulle necessità degli studenti. La normativa ha prodotto spesso un sistema formale di selezione centralizzato e rigido, ma lo sottoponeva allo stesso tempo a condizioni concrete di deroghe, sanatorie e instabilità. L'abilitazione a insegnare è diventata spesso l'attestato di un diritto dei precari più che una verifica delle competenze e delle motivazioni necessarie per curare le relazioni educative in anni di carriera. La «proposta 'provocatoria'» alternativa di Magni, nel 2020, sarebbe stata quella di avviare una sperimentazione per un numero ridotto di scuole superiori paritarie e statali. Tramite una selezione in sede e un apprendistato triennale (in questo caso come avrebbe previsto la contrattualizzazione del 2017), il sistema avrebbe permesso di instaurare un tirocinio monitorabile e «snello» di cui valutare l'estensione<sup>43</sup>. Una proposta simile potrebbe risultare compatibile col nuovo percorso, almeno in via sperimentale, ma sarebbe prima necessario verificare il funzionamento dei 60 CFU

Di fatto, l'assenza fino ad oggi di un percorso specifico e stabile nella scuola secondaria ha alimentato il precariato, una scelta tardiva – fino al ripiego – e lo scarso sviluppo di una cultura professionale condivisa e critica. La riforma non recupera il valore dell'autonomia presente nelle SSIS, ma i fraintendimenti diffusi sulla formazione docente rimangono un rischio per l'efficacia delle riforme o delle

---

<sup>42</sup> *La storia nella scuola media. Metodi e esperienze di didattica della storia nella secondaria di I grado*, Bologna, 5 dicembre 2023. Il convegno è stato organizzato dai professori Isabella e Caporrella del Dipartimento di Storie culture e civiltà dell'Università di Bologna. Prima del convegno hanno sottoposto un questionario ai docenti partecipanti e nel corso del pomeriggio uno studente ha chiesto quanti tra i presenti fossero laureati in Storia.

<sup>43</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*, Studium, Roma 2020, pp. 153-154, pp. 182-184.

iniziative di ricerca. Inoltre, una scuola pubblica che accetta di essere lo scarico del precariato non potrà mai garantire qualità e benessere per gli studenti, come non lo ha fatto finora. Il messaggio che passa va contro il benessere collettivo tanto enfatizzato, poiché la priorità è l'agio immediato di «250.000» precari adulti impreparati per insegnare anziché un'istruzione di qualità per i milioni di studenti dei prossimi anni. Lo Stato deve prendersi la responsabilità di quello che il sociologo Gianluca Argentin ha definito «precariato storico nella scuola italiana», cresciuto sotto il controllo statale<sup>44</sup>, ma le richieste assistenziali non sono adatte ad avviare una discussione ragionata sull'istruzione. La formazione dei docenti, con l'inserimento nel PNRR, è l'occasione migliore per stimolare l'attenzione pubblica sulle riforme scolastiche con un'ottica di lunga durata.

### **Il confronto con le Scuole di specializzazione**

L'attuale percorso è la quarta riforma proposta in 14 anni per la formazione dei docenti secondari, a partire dalla chiusura definitiva delle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) nel 2010. Le SSIS e i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria rappresentano l'esempio più strutturato e complesso di formazione per i docenti italiani e sono il risultato di un lungo processo culturale, politico e normativo sviluppatosi tra gli anni Settanta e Novanta, insieme a nuovi programmi e alle autonomie di università e scuole. Questa svolta è stata già studiata in modo approfondito, perciò il paragrafo offrirà una ricostruzione a grandi linee per contestualizzare il confronto tra le SSIS e il nuovo percorso.

Dalla metà dell'Ottocento per oltre un secolo il modello prevalente di formazione per i docenti italiani ha previsto tre rami: i servizi all'infanzia, quasi ignorato e lasciato all'iniziativa privata; l'istruzione elementare e post-elementare, affidata a maestri delle Scuole normali; l'istruzione secondaria o 'media', preparatoria per l'università, a cui i professori accedevano con la sola laurea disciplinare. Lo sviluppo del sistema d'istruzione ha assorbito risorse notevoli, sempre insufficienti, e i docenti formati sono stati la carenza strutturale più longeva. L'istruzione magistrale è nata come ramo dell'istruzione post-elementare nella legge Casati, senza sbocchi eccetto l'insegnamento elementare, ed è diventata man mano parte integrante dell'istruzione secondaria di secondo grado fino a entrare nel

---

<sup>44</sup> G. Argentin, *Gli insegnanti nella scuola italiana. Ricerche e prospettive di intervento*, il Mulino, Bologna 2018, p. 88, pp. 116-117; [https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy\\_it.pdf](https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-italy_it.pdf), pp. 4-5.

sistema universitario con le Facoltà di magistero. Oggi gli Istituti magistrali sono diventati Licei delle scienze umane, mentre le Facoltà di magistero sono diventate di Scienze dell'educazione e della Formazione primaria. Le riforme invece sono state tardive per la scuola secondaria, la scuola dell'infanzia e i nidi: soprattutto per i professori, il modello disciplinare con concorso abilitante è stato ristabilito dopo 10 anni di esperienze opposte. L'istituzione della SSIS era però stata preceduta da un dibattito accademico trentennale che aveva dato già vita a importanti Centri interdipartimentali a Genova (CIRD) e a Bologna (CIRE), tant'è che Carla Giovannelli rivendicava un ruolo di primo piano della comunità pedagogica rispetto all'emanazione legislativa<sup>45</sup>.

La legge 19 novembre 1990, n. 341, istituiva i tre percorsi formativi universitari per la scuola dell'infanzia, elementare e secondaria, ma per l'attuazione fu necessario qualche anno. Le Facoltà di magistero nel 1995 divennero di Scienze della formazione e solo col decreto ministeriale 26 maggio 1998 si attivò il corso quadriennale di Scienze della formazione primaria. L'anno successivo, il decreto ministeriale n. 509 introdusse l'articolazione dei corsi prevista dal Processo di Bologna («3+2») e si giunse alla forma attuale di laurea a ciclo unico solo col decreto 10 settembre 2010, n. 249, determinando una scelta precoce per gli studenti. Nel 2003 la laurea acquisì valore abilitante per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, lasciando alle procedure concorsuali la sola selezione del personale e permettendo l'ingresso a scuola già a 24 anni anziché i 28 della scuola secondaria. L'istruzione universitaria è stata poi estesa agli educatori di nido dalla legge 13 luglio 2015, n. 107, per cui esistono ora corsi triennali specifici, e i profili professionali legati alla pedagogia e alla formazione sono stati ulteriormente definiti dalla legge 27 dicembre 2017, n. 205, vale a dire la legge di bilancio del 2018. Le sedi che forniscono questa formazione sono passate da 24 a 33 nel 2019 e rimangono corsi a numero programmato. Vincenzo Schirippa segnalava il totale di posti a circa 7.000 annui<sup>46</sup>, mentre nel decreto ministeriale 4 agosto 2023, n. 1027, i posti spartiti tra le 41 sedi sono 10.262<sup>47</sup>.

Nell'alternanza politica dei primi anni Duemila, la legge 28 marzo 2003, n. 53, sotto il ministero di Letizia Moratti, fu il primo tentativo di superare le SSIS. La

<sup>45</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra. Didattica e tirocinio formativo per l'insegnamento nella scuola secondaria*, Edizioni ETS, Pisa 2002, pp. 9-12.

<sup>46</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 665; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, Scholé, Brescia 2019, pp. 217-218; F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, cit., pp. 173-174.

<sup>47</sup> I decreti in vigore sono accessibili tramite le pagine dei corsi di laurea abilitanti: <https://corsi.unibo.it/magistralecu/ScienzeFormazionePrimaria/iscrivere-al-corso>.

legge recepiva quanto elaborato nel 2001 dal gruppo presieduto da Giuseppe Bertagna, che prevedeva una revisione estensiva del sistema di formazione e assunzione per mettere sullo stesso livello gli insegnanti di tutti i gradi scolastici. Tra abrogazioni alterne e mancati decreti attuativi, le procedure di accesso alle SSIS furono infine sospese dalla legge del 6 agosto 2008, n. 133, per l'anno successivo, senza una verifica approfondita degli esiti per la costruzione di un percorso successivo<sup>48</sup>. L'abrogazione delle SSIS e le riforme successive, inoltre, si inseriscono in un contesto di crisi economica e di riduzione della spesa pubblica, iniziata con l'incarico di Mariastella Gelmini all'Istruzione. Allo stesso tempo, in sede politica avevano prevalso i sostenitori di una formazione più tradizionale e disciplinare, i quali percepivano una marginalizzazione della preparazione scientifica a favore di quella pedagogica. Il responsabile di un nuovo gruppo di lavoro, Giorgio Israel, pur riconoscendo il valore di una preparazione psico-pedagogica e didattica, riteneva le soluzioni precedenti viziate da «estremismi ideologici. Tale [era] l'idea che le conoscenze disciplinari siano secondarie o irrilevanti, che l'unica cosa che conta sia 'insegnare a insegnare'»<sup>49</sup>.

Nel vuoto lasciato dalle SSIS è stato istituito il Tirocinio formativo attivo (TFA) col decreto ministeriale 10 settembre 2010, che si è sovrapposto col Percorso abilitante speciale (PAS) per reintegrare i supplenti del periodo 1999-2012 con decreto ministeriale 25 marzo 2013, n. 81. La legge 13 luglio 2015, n. 507, avrebbe dovuto abrogare il TFA per istituire il sistema di Formazione iniziale e tirocinio (FIT) insieme al personale di potenziamento e a contratti triennali per i docenti a tempo determinato. Il potenziamento è stato gestito male dal Ministero, i contratti sono tornati annuali dopo la consultazione dei sindacati e il FIT è stato abrogato dalla finanziaria del 2018 ancora prima di essere attivato<sup>50</sup>. Infine, il decreto ministeriale 24 agosto 2017, n. 616, firmato da Valeria Fedeli, ha regolamentato l'accesso aggiungendo come requisito i cosiddetti '24 CFU', oggi in regime di deroga<sup>51</sup>. Tutti questi percorsi hanno scontato carenze organizzative e normative ben documentate dai ricercatori coinvolti e la SSIS rimane il percorso più duraturo e meglio

<sup>48</sup> G. Argentin, A. Cavalli, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, il Mulino, Bologna 2010, p. 49; M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., p. 2; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 157-161.

<sup>49</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 722; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 161-163; Il blog di Giorgio Israel offre una panoramica delle tesi sostenute e dei linguaggi usati all'epoca, che si possono ritrovare in discorsi pubblici più recenti: <https://gisrael.blogspot.com/search?q=gruppo+di+lavoro>.

<sup>50</sup> M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 251-252.

<sup>51</sup> W. Panciera, A. Savio, *Manuale di didattica della storia. Formazione e aggiornamento per i docenti di scuola secondaria*, Le Monnier, Milano 2022, pp. 174-178; <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+24+CFU/>.

strutturato per la formazione dei docenti secondari italiani. IL rischio che i 60 CFU ripetano i problemi delle precedenti soluzioni è quindi significativo.

Consultando gli obiettivi dei rispettivi decreti, è possibile riscontrare la minore complessità del decreto ministeriale 26 maggio 1998 rispetto all'allegato A dei 60 CFU. I due testi danno per assodata l'importanza delle relazioni educative, della dimensione collegiale, della professionalità, delle metodologie e dei «bisogni formativi e psicosociali» degli allievi; definiscono quindi un profilo avanzato di un docente immerso nella comunità scolastica nel suo insieme. Il profilo indicato per le SSIS, in soli 12 punti, non sottolinea la didattica inclusiva e l'uso della tecnologia quanto le nuove normative, ma esplicita in modo chiaro due principi che lo distinguono dai nuovi provvedimenti. Mentre nei 60 CFU i riferimenti all'autonomia scolastica si limitano ai corsi sulla normativa, il profilo del 1998 pone come fine dell'insegnante l'«assumere il proprio ruolo sociale nel quadro dell'autonomia [...] nella consapevolezza dei doveri e dei diritti dell'insegnante» in un contesto europeo multiculturale, quando l'autonomia e le istituzioni europee come le conosciamo erano all'inizio. Altrettanto esplicito è il punto 2, secondo cui l'insegnante, dopo la padronanza nella disciplina di propria competenza, deve saper «ascoltare, osservare e comprendere gli allievi»<sup>52</sup>. Nel nuovo profilo, invece, questo aspetto è declinato in più competenze, sempre positive e a favore degli studenti, ma non includono in modo così chiaro l'ascolto e la comprensione, che Moscato definisce come capacità fondamentali. Il profilo attuale potrebbe confermare che «l'ascolto attivo è una strategia comunicativa in genere sottovalutata» e, per quanto possa essere apprezzata a parole, nei fatti «non si considera che [...] possa essere oggetto anche di acquisizione e sviluppo»<sup>53</sup>. Almeno a un primo livello di lettura, questa enfasi non emerge dai nuovi provvedimenti, pur definendo un profilo di notevole densità per il quale una formazione breve può non essere adeguata<sup>54</sup>.

Per evitare un eccesso di abilitati rispetto alla domanda, l'attuale sistema prescrive una regolazione attenta del numero di iscritti da parte del Ministero, come per Scienze dell'educazione. Secondo il professore Mauro Piras, uno dei punti fallimentari della SSIS era stato proprio uno squilibrio tra gli studenti in uscita e gli insegnanti richiesti, pur essendo il corso a numero chiuso<sup>55</sup>. Essendo l'istruzione

<sup>52</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 244-245.

<sup>53</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano 2013, pp. 139-141.

<sup>54</sup> Per una panoramica delle competenze significative in diversi disegni di legge: R. Capobianco, *La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze. Un'indagine esplorativa*, «Formazione & Insegnamento», XX, 3 (2022), pp. 457-474.

<sup>55</sup> M. Campione, E. Contu, *Liberare la scuola*, cit., p. 250.

un sistema quasi del tutto pubblico e statale, il Ministero ha gli strumenti per prevedere quanti insegnanti saranno davvero necessari e questa presa di responsabilità dovrebbe favorire la stabilizzazione del corpo docente, per ridurre il precariato e la discontinuità didattica. Che il numero sia chiuso o aperto, le cattedre disponibili rimangono limitate e prevedibili; quindi, gli insegnanti che vi accedono non cambiano in funzione del precariato che si accumula, se non per manovre di carattere politico, come nel caso del 2017 con la ‘Buona scuola’.

Reintroducendo il tirocinio per gli insegnanti della scuola secondaria dopo la parentesi di 24 CFU, i 60 CFU compiono però una scelta diversa rispetto alle SSIS. La tesi qui sostenuta è che, in fase di elaborazione, il percorso di formazione sia stato progettato attorno al tirocinio scolastico e che debba essere sfruttato in fase di applicazione per compensarne la durata insufficiente. Dato il valore potenziale dei tirocini per l’intera comunità scolastica, l’organizzazione dei Centri dovrebbe dare priorità a renderli subito ottimali per offrire un’esperienza formativa efficace e portare nel dibattito pubblico le prove definitive della necessità di un percorso di specializzazione stabile per gli insegnanti.

### **La centralità dei tirocini nella formazione degli insegnanti**

In più contributi, il tirocinio scolastico è indicato come un’esperienza formativa cruciale che intreccia teoria e pratica per gli insegnanti in formazione, mentre a livello di sistema promuove cooperazione tra gli ambienti scolastici e universitari per un avanzamento delle pratiche didattiche<sup>56</sup>. Questa funzione del tirocinio si trova in forma compiuta nelle indicazioni UNESCO del 1966, richiamando anche la formazione in servizio e una larga cooperazione in materia di politiche scolastiche<sup>57</sup>. Il tirocinio risulta un legame vitale tra esperienza pratica e riflessione teorica indispensabile per la formazione iniziale dei docenti.

Maria Teresa Moscato definisce il tirocinio come «periodo iniziale di pratica professionale dentro a un ambiente di lavoro, a fianco di un professionista più esperto», momento «ineliminabile e [...] fondamentale della formazione». Si differenzia da altre forme educative precedenti, come l’apprendistato, perché il tirocinante ha già concluso un percorso formativo e gli è riconosciuto un certo grado di competenza e autonomia. Questa condizione è compatibile con la

<sup>56</sup> Ivi, p. 254; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 151-152.

<sup>57</sup> ILO, *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and the UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) – Revised edition 2016*, International Labour Office, Ginevra 2016.



supervisione di un tutor, che nella capacità di guidare il tirocinante esprime il massimo grado di maturità professionale. Nella realtà, l'introduzione in ogni ambiente di lavoro è mediata da una fase di «noviziato informale», ma qui il riferimento sarà esclusivo per il tirocinio come pratica istituzionalizzata e sistematica. In entrambi i casi, il tirocinio si colloca in una «fase delicata della vita adulta»<sup>58</sup>, a maggior ragione per l'insegnante, che nell'arco della propria carriera dovrà curarsi di centinaia di studenti in contesti complessi.

Nella scuola italiana, il tirocinio era parte integrante dell'istruzione magistrale dalla fine dell'Ottocento, almeno per la scuola primaria. La legge Casati prevedeva già una forma di breve apprendistato, che era rivolto ad alunni e alunne dell'istruzione magistrale fino a 18 e 17 anni di età<sup>59</sup>. Il tirocinio fu ridimensionato nel 1923 dalle riforme di Giovanni Gentile, che privilegiava la cultura dell'insegnante rispetto alla pratica didattica, in linea con l'idealismo del ministro e una visione esclusivamente disciplinare dell'insegnamento. Le idee gentiliane, combinate a un fraintendimento della Pedagogia, sembrano aver fissato a lungo l'impressione che precedere l'esperienza diretta e autonoma dell'insegnamento fosse inutile o dannoso. Giuseppe Bottai sembrò voler reintrodurre l'«assistentato» nel 1940, ma il tirocinio pratico, sotto forma di anno di prova e formazione iniziale, fu reintrodotta solo con la legge 20 marzo 1982, n. 270, e scontò la scarsa integrazione tra lavoro in classe e corsi teorici<sup>60</sup>. Una ricerca bibliografica anche superficiale rileva l'esistenza di materiale per i tirocini degli istituti magistrali, detti anche «esercitazioni didattiche», dall'inizio del Novecento fino agli anni Settanta, ma sarebbe necessario rintracciare accenni anche nei manuali di altre materie<sup>61</sup>.

L'esempio più antico è la *Guida al tirocinio scolastico* del pedagogista Saverio De Dominicis, pubblicata in più edizioni e ristampe tra 1898 e 1919 da Paravia, uno dei maggiori editori per l'istruzione. L'edizione del 1912, sottolineava che «vi è dunque nel tirocinio un elemento nuovo che non è nell'insegnamento della pedagogia: vi è il 'fare'. Lo studio della pedagogia rende possibile il tirocinio [...], ma non si avrebbe vera preparazione all'ufficio della scuola, se il pensare e l'operare non

<sup>58</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola*, cit., pp. 30-32.

<sup>59</sup> N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. pp. 60, 64-66, 96, 111-112; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit. pp. 119-120, 210.

<sup>60</sup> CESP, G. Gabrielli, D. Montini, *La scuola fascista. Istituzioni, parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*, Ombre corte, Verona 2009 p. 39; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime 1922-1943*, La nuova Italia, Scandicci 1996, p. 118; D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, cit. p. 278; F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri, *Manuale di Storia della scuola italiana*, cit. p. 214; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 91-93, pp. 132-133.

<sup>61</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Esercitazioni per il secondo corso normale*, Paravia, Torino 1906; G. Laeng, M. Laeng, *Guida alle esercitazioni didattiche di tirocinio magistrale*, La Scuola, Brescia 1973.

si fondessero in uno [...] l'arte dell'educazione e dell'insegnamento scolastico»<sup>62</sup>. Contestando «empirici» e «idealisti», sosteneva la necessità di accompagnare preparazione scientifica alla pratica, per evitare di mettere davanti alle classi maestri impreparati come non si sarebbe tollerato per altri professionisti dello Stato moderno, come medici, ingegneri e avvocati.<sup>63</sup> Secondo l'impostazione delle *Guida*, le esercitazioni magistrali prevedevano l'osservazione della vita scolastica nel dettaglio, dallo status normativo dei maestri (dipendenti statali dal 1911) alle condizioni dell'edilizia. De Dominicis riteneva il tirocinio una tappa cruciale nel progresso dell'istruzione e si era già espresso in modo chiaro al riguardo nel 1898:

Mi è parso per ultimo, che elevando il tirocinio si elevi la carriera del maestro e la si liberi da moleste e nocive concorrenze. Perché oggi tutti coloro che sanno alcun che, si tengono capaci d'insegnare? Perché ancora è imperfetta e vacillante l'arte della scuola<sup>64</sup>.

Nonostante lo scarso impatto formativo dei tirocini del Novecento, dagli anni Ottanta in poi si ritrovano testi specifici che ne sottolineavano l'importanza nell'istruzione magistrale e accoglievano le riforme dei programmi per il ruolo nuovo che attribuivano ai maestri e alle maestre, oltre alle prospettive pedagogiche più recenti<sup>65</sup>. Per simili ricerche a livello di scuola secondaria è stato necessario aspettare il 2000 e l'attivazione delle SSIS, ma il modello disciplinarista del 'travaso' ha ancora sostenitori nel mondo accademico, come risulta dalle dichiarazioni di Salvatore Settis, ex-direttore della Normale di Pisa<sup>66</sup>.

In un articolo del 2018, Salvatore Settis aveva attaccato duramente le didattiche disciplinari e la pedagogia, dimostrando di non comprenderne i caratteri e inventando con esercizi retorici un 'mostro' da abbattere. La sua tesi era che la «tecnica dell'insegnare [...] parente stretta della 'scienza delle comunicazione' e della pubblicità commerciale» avesse «infettato le nostre menti» e ridotto a uno svalutato «bagaglio ingombrante» il sapere disciplinare dell'insegnante. Nella sua visione, l'«insegnante ideale è chi sa benissimo la storia o la matematica» e sa

<sup>62</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Parte Prima. Esercitazioni per il secondo corso normale*, Paravia, Torino 1912, pp. 9-10.

<sup>63</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico*, 1912, cit., pp. 3-4.

<sup>64</sup> S. De Dominicis, *Guida al tirocinio scolastico o pedagogia applicata per le scuole normali e i maestri. Parte Prima. Esercitazioni per il secondo corso normale. Prima ristampa*, Paravia, Torino 1899, pp. 4-5.

<sup>65</sup> P. Bertolini, G. Balduzzi, *Impariamo a insegnare. Proposte di lavoro per il 'tirocinio'*, Zanichelli, Bologna 1990; R. Gatti, V. Gherardi, *Professione insegnante. Corso di tirocinio*, Armando, Roma 1992; R. Zonta, *L'infanzia a scuola. Teoria e pratica educativa per le esercitazioni di tirocinio e metodologia didattica ad uso della scuola magistrale e dell'istituto professionale, corso per assistente di comunità infantili*, Editrice Padus, Cremona 1993.

<sup>66</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/salvatore-settis/>.

quindi «insegnare con passione» perché ama i «contenuti» anziché i «metodi», perché «la conoscenza si propaga per contatto fra esseri umani, e sono i contenuti che ne assicurano il travaso da una generazione all'altra». In breve, questa è l'argomentazione di Settis, che ha adottato pure un linguaggio polarizzante e semplificatorio, poco adatto alla propria posizione accademica. Per esempio, Settis scrive di una «catena millenaria» della trasmissione della conoscenza e mette il lettore di fronte a un 'dilemma' retorico inappropriato: «E prima di scegliere da che parte stare, pensate un momento: salireste mai su un aereo sapendo che ai comandi non c'è un bravissimo pilota, ma un esperto in didattica del pilotaggio?»<sup>67</sup>.

Data la violenta polemica contro un intero settore della ricerca, in molti hanno risposto all'articolo. Il pedagogista Massimiliano Fiorucci ha chiarito sullo stesso quotidiano che «nessuno tra coloro che si occupano di discipline pedagogiche e didattiche pensa che si possa insegnare qualcosa senza conoscere l'oggetto dell'insegnamento», ma il sapere disciplinare non è sufficiente per saper insegnare bene, soprattutto nel contesto plurale della scuola di massa. Fiorucci aveva inoltre individuato l'implicito riferimento al modello tradizionale del Liceo classico – ma anche della Normale – «frequentato da poche persone, ben selezionate all'ingresso per classe sociale, censo, origini, capitale sociale, economico e culturale dove nessuno presentava particolari difficoltà, dove i professori potevano diffondere e travasare il loro sapere senza particolari disturbi». Settis ha dunque risposto solo alla critica di elitarismo («Assiomi non dimostrati, che dunque non è possibile confutare»), ignorando le argomentazioni di Fiorucci, e ha richiamato la passione del «Discorso della Montagna» di Gesù, che non è una concreta prova storica a suo favore e appare più irragionevole se citata da un archeologo<sup>68</sup>.

È la posizione di Settis a essere assiomatica, basata su conoscenze insufficienti del mondo scolastico e della ricerca pedagogica. Nella risposta di Cristiano Corsini e Federico Batini sono evidenziate le lacune del ragionamento di Settis e si ricorda che «la pedagogia e la didattica postulano in realtà un rapporto dialettico tra 'come', 'cosa', 'perché' e 'a chi' insegnare. Un rapporto molto più complesso della sua contrapposizione tra 'come' e 'cosa'»<sup>69</sup>. Settis e Fiorucci non sono le

<sup>67</sup> <https://www.officinadeisaperi.it/paideia/scuola-la-catena-spezzata-del-sapere/>; <https://www.insegnareonline.com/rivista/editoriali/conoscenze-competenze>; <https://www.officinadeisaperi.it/paideia/scuola-la-catena-spezzata-del-sapere/>; <https://laricerca.loescher.it/i-contenuti-e-il-contatto/>; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 20-21.

<sup>68</sup> <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Il-fatto-quotidiano-Risposta-tagliata-Fiorucci-Replica-Settis.pdf>; <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/03/2018-03-20-SIPED-Direttivo-Lettera-Fiorucci-in-risposta-a-Settis.pdf>.

<sup>69</sup> <https://laricerca.loescher.it/i-contenuti-e-il-contatto/>.

uniche voci di questo dibattito. Settis ripete le idee del suo predecessore Gentile, che nel febbraio 1925 – dopo le dimissioni dal governo Mussolini – aveva manifestato al Senato la stessa ostilità alla pedagogia, lo stesso modello del ‘travasato’ da chi sa ai «minori di lui» e il riferimento al ‘mistico’ «contatto»:

Io non amo la pedagogia, non sento la pedagogia; io sono nemico della pedagogia, di quella pedagogia che è stata il tormento delle nostre scuole normali, che vorrebbe essere il tormento delle Università, di tutti i futuri insegnanti, insegnando loro pedantesco quello che non può essere insegnato, quella che è un’arte spontanea del nostro cuore di educatori, quella che è genialità dell’uomo che viene a contatto con altri minori di lui, che insieme con loro si avvia per l’ascesa della vita e dello spirito<sup>70</sup>.

Un simile modello è sostenuto dalla professoressa di liceo e scrittrice Paola Mastrocola<sup>71</sup>, secondo cui insegnare sarebbe una «naturale conseguenza» della propria passione per la ricerca letteraria. Nonostante ciò, nei brani citati da Matteo Morandi manca un qualsiasi riferimento a cosa significhi insegnare, anche a studenti con interessi o da contesti diversi. Al contrario, emerge una visione nostalgica, catastrofista e irrealistica dell’istruzione, mentre la letteratura sembra avere un valore ovvio, con «grandi opere di grandi autori» che si devono studiare a scuola con rigore, senza adattamenti<sup>72</sup>. Ancora nel 2024, su *Avvenire*, Mastrocola ribadisce come non si possa chiedere a un insegnante «di diventare altro: educatore, psicologo, animatore e possibilmente amico», accusando gli interventi dal 2000 in poi di aver creato una «scuola del sorriso permanente» che è la rovina della cultura definita dall’autrice<sup>73</sup>. L’esempio di Mastrocola è significativo per il successo editoriale e la longevità di una retorica precisa, che si oppone a ogni riqualificazione dell’istruzione al di fuori delle discipline e dei metodi riconosciuti come tradizionali. Giuseppe Bertagna ricorda invece che, oltre la conoscenza disciplinare, per il corpo docente è «indispensabile sapere come, quando e dove, a quali condizioni e perché agire in un modo o nell’altro» per favorire l’apprendimento degli studenti che ha davanti, che possono ormai provenire da contesti molto diversi<sup>74</sup>.

<sup>70</sup> G. Gentile, *La riforma scolastica. Discorso pronunciato in Senato il 5 febbraio 1925*, Vallecchi, Firenze 1925, p. 24; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 82-83.

<sup>71</sup> <https://www.treccani.it/enciclopedia/paola-mastrocola/>.

<sup>72</sup> G. Chiosso, *Un libro per volta*, «Nuova secondaria», XXXIX, 5 (2022), p. 6; M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 7, pp. 172-173.

<sup>73</sup> R. Carnero, *La scrittrice. Paola Mastrocola: «Letteratura tra i banchi, maestra di attualità»*, «Avvenire», 1° gennaio 2024, <https://www.avvenire.it/agora/pagine/opere-tra-i-banchi-maestre-di-attualita>.

<sup>74</sup> G. Bertagna, *L’abilitazione all’insegnamento con i 60 CFU*, cit., p. 8.

La divisione tra sostenitori della formazione e conservatori è un dato di lungo periodo della scuola italiana, che ha avuto più volte ripercussioni sull'intero sistema scolastico; quindi, le parole devono essere soppesate per le conseguenze che possono avere quando raggiungono i vertici ministeriali o le scuole. Gli autori contrari alla pedagogia fanno riferimento alla passione come legittima solo per i contenuti e una ricerca personale e 'disinteressata' di un campo del sapere, il cui valore è ovvio e risiede nella sua integrità «millenaria» di generazione in generazione. Moscato contesta questa visione dell'insegnamento come «trasmissione» e dell'apprendimento come «ripetizione» di contenuti e propone l'impianto teorico che è alla base di questa ricerca. L'insegnamento è un atto di comunicazione e di promozione di conoscenze nella relazione educativa tra docente e discente, che è il fulcro della scuola. Questa «trasmissione culturale» si realizza solo nella reinterpretazione attiva, nella «'ri-generazione' della conoscenza nella mente di colui che riceve l'insegnamento», ma rimane una funzione secondaria rispetto alla «conquista di quell'autonomia personale [...] come compito ed esito del processo [educativo]»<sup>75</sup>. La passione per la propria disciplina è un tratto positivo, ma insufficiente e talvolta dannoso quando oscura le necessità degli studenti o rende personali i fallimenti professionali. Non si può concepire l'insegnamento senza la passione specifica per la comunicazione di un sapere «significativo» a un «destinatario percepito e riconosciuto come 'bisognoso' [...], ma anche 'degnò'» di essa. La padronanza della disciplina ottiene i migliori esiti – riscontrabili nell'esperienza – quando c'è «una forte intenzionalità comunicativa, ma anche un reale interesse sia per le discipline che insegnano, sia per gli allievi che incontrano». Tuttavia, l'oggetto didattico rimane l'elemento mediatore della relazione educativa, che deve avere come priorità gli studenti<sup>76</sup> anziché l'orgoglio accademico dell'adulto. Infatti, nei modelli di Gentile, Settis e Mastrocola l'attenzione sembra rivolta solo all'oggetto di studio e al ruolo attivo dell'insegnante.

Per concludere il ventaglio di opinioni avverse e favorevoli, si può rilevare che perfino il riferimento a Gentile è ancora spendibile in sede politica ed è stato usato dai ministri Luigi Berlinguer e Letizia Moratti, per contrapporre una presunta immobilità del sistema scolastico rispetto alle riforme organiche da loro promosse<sup>77</sup>. Lo statuto della formazione docente è ancora incerto in Italia, poiché ci sono sostenitori di un modello tradizionale che, pur avendo una cultura scientifica

---

<sup>75</sup> M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola*, cit., pp. 4-15.

<sup>76</sup> *Ivi*, pp. 14-15.

<sup>77</sup> CESP, G. Gabrielli, D. Montini, *La scuola fascista*, cit., pp. 15-16.

riconosciuta, sottovalutano i lettori e abbassano il livello del dibattito alla polarizzazione e allo scandalo. Per valorizzare l'esperienza di tirocinio, momento di massima interazione tra elaborazione disciplinare-didattica e pratica quotidiana, è necessario contestare sul piano attivo i 'residui' gentiliani, disciplinaristi e trasmissivi che hanno dimostrato la loro inadeguatezza nell'ultimo secolo.

Per una formazione universitaria pratica che precedesse l'ingresso a scuola fu necessario aspettare l'attivazione dei corsi in Scienze della formazione e delle SSIS. Il 1998, quindi, introduce un'importante svolta per gli insegnanti italiani, anche se non costituisce una novità nel panorama italiano né in quello europeo. Il tirocinio si rivelò un'opportunità cruciale per l'incontro tra la cultura universitaria e scolastica, da cui scaturirono anche riviste specializzate come *Università e scuola*, di cui l'Università di Udine conserva un indice generale online<sup>78</sup>. Nella quotidianità concreta, poi, i tirocinanti potevano attivare scambi positivi con docenti, studenti e colleghi, per creare le basi del proprio sapere professionale. Affiancato dal supervisore universitario e dal tutor scolastico, l'aspirante insegnante poteva giovare di una condizione ibrida peculiare – tra l'allievo e il maestro – in cui osserva, agisce e insegna a fianco di figure che hanno fatto del proprio sapere un oggetto didattico, che si prestano a farsi osservare e a cooperare col tirocinante<sup>79</sup>. In un simile sistema è possibile riconoscere sia gli elementi formali che informali di una vera e propria relazione formativa, il cui scopo è la rielaborazione di conoscenze e competenze cruciali. Si può sottolineare come il tirocinante debba osservare le relazioni educative dell'ambiente in cui è ospite e a sua volta è osservato anche dagli allievi mentre gestisce le proprie interazioni. Avendo sperimentato di persona un tirocinio curricolare di 180 ore a tempo pieno, quanto riportato dagli studiosi risulta familiare e l'esperienza è stata la più preziosa e formativa finora, anche per uno sguardo diretto nella vita scolastica.

Il decreto 26 maggio 1998 assegnava ai corsi di laurea almeno il 20% di crediti fin dal primo anno, con 100 ore per il settore di sostegno (art. 3) e prevedeva lo stesso per le SSIS (art. 4) su un totale di 250-300 ore per semestre. Il totale quindi doveva essere di almeno 100 ore annuali. Al tirocinio, svolto a scuola, si aggiungevano i laboratori, per «l'analisi, la progettazione e la simulazione di attività didattiche [...] con intervento coordinato di docenti di entrambe le aree» (art. 2). Nel tirocinio erano cruciali i supervisori a scuola, a cui erano richiesti 7 anni di carriera, esperienza documentata nell'aggiornamento professionale dei colleghi e una

---

<sup>78</sup> [https://cird.uniud.it/old-web/cird/UES/UES\\_GEN.HTM](https://cird.uniud.it/old-web/cird/UES/UES_GEN.HTM).

<sup>79</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., pp. 151-157.

partecipazione attiva alle sperimentazioni e alle ricerche didattiche. I tirocinanti dovevano essere quindi affidati a insegnanti selezionati tramite bandi di concorso, «esperti del processo di insegnamento/apprendimento» quanto di «conduzione di gruppi di insegnanti in percorsi di aggiornamento» (formazione adulta) e di ricerche didattiche innovative e complesse. Erano il concreto «raccordo fra mondo della Scuola ed Università» e operavano in un parziale esonero dall'insegnamento (9 ore settimanali al massimo), dato che il loro luogo di lavoro principale diventava l'università. Le responsabilità previste andavano dalla ricerca attenta delle scuole per ospitare i tirocinanti alla definizione del tirocinio, fino al rilevamento degli esiti e alla valutazione. Le culture scolastiche e universitarie avevano l'opportunità di interagire grazie ai supervisori, specialisti coinvolti integralmente nella formazione degli aspiranti insegnanti, anch'essi protagonisti di quell'incrocio. Nel 2002, per la sede di Firenze furono riconosciuti come significativi la regolarità di incontro tra i supervisori per regolare tutte le attività e il rapporto diretto con i specializzandi<sup>80</sup>. Essendo le SSIS a base regionale, ogni Centro ha documentato nel dettaglio le proprie attività e ha pubblicato studi di sintesi per promuovere il miglioramento della formazione. La rilevazione attenta delle esperienze di tirocinio garantisce oggi l'accesso a fonti preziose per il futuro corpo docente e la ricerca storica<sup>81</sup>.

Lo storico Walter Panciera individua l'esperienza del tirocinio come uno dei pregi più importanti delle SSIS, per «l'anello di congiunzione» che creava grazie ai tutor a scuola e quelli in sede universitaria, che seguivano l'intero percorso degli aspiranti insegnanti. Di simile avviso sono Antonio Santoni Rugiu e Saverio Santamaita, storici dell'educazione, per cui il tirocinio era stato «il momento più alto della formazione dell'insegnante»<sup>82</sup>. Caputo e Moscato però segnalano che questo legame si era creato solo con i docenti universitari delle discipline d'insegnamento, escludendo i docenti di Scienze dell'educazione dalle valutazioni dei tirocini e dalla tesi conclusiva del corso. Gli autori definiscono la mancanza di integrazione tra i due ambiti «disfunzionale» per la formazione degli studenti e sottolineano come l'organizzazione dei corsi e i numeri disomogenei abbiano anche

<sup>80</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 17-29.

<sup>81</sup> Tra i principali studi consultabili a Bologna si possono citare: D. Coppola, *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, CLUEB, Bologna 2005; L. Balduzzi, I. Vannini, *Nuovi insegnanti per una scuola nuova? un'indagine tra i docenti formati alla Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario (SSIS) dell'Università di Bologna*, CLUEB, Bologna 2008; L. Genovese, *Diventare insegnanti. Itinerari e strumenti per il tirocinio*, Monolite Editrice, Roma 2006; Ead., *La formazione dell'insegnante secondario tra teoria e pratica. Riflessioni e proposte per il tirocinio*, Armando, Roma 2005; S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit.; Per la scuola primaria un esempio recente è G. Battistella, M. Cecotti, F. Zanon, *Storie di apprendimento e formazione degli insegnanti. Il modello delle Storie nella pratica del tirocinio e della scuola*, Forum, Udine 2022.

<sup>82</sup> M. Morandi, *La fucina dei professori*, cit., p. 171; W. Panciera, A. Savio, *Manuale di didattica della storia*, cit., p. 81.

sfavorito una didattica seminariale e laboratoriale delle materie pedagogiche<sup>83</sup>. Il valore delle esperienze scolastiche era stato evidenziato nella ricerca di Andrea Strano a Ca' Foscari per il TFA, i cui partecipanti avevano individuato le «esperienze in contesti scolastici» come le più utili nello sviluppo delle competenze rispetto ad esperienze extrascolastiche o alla formazione teorica, universitaria e non<sup>84</sup>.

A testimonianza della complessa elaborazione delle SSIS, già nel 2002 Carla Giovannelli aveva identificato nel tirocinio l'incontro proficuo tra teoria e pratica della formazione docente, che non è un «addestramento» come altri sembravano voler sostenere. Gli specializzandi, già in possesso di un'idea di cosa significhi insegnare, avevano così l'occasione di passare «dall'osservazione [...] all'intervento operativo» concordato coi tutor, per mettere a frutto e verificare la riflessione teorica, che rimane importante per ogni intervento educativo. Oltre all'esperienza didattica disciplinare, il tirocinio permetteva di affacciarsi sul mondo della scuola come comunità professionale, organizzazione burocratica e luogo di relazioni educative. Giovannelli individuava lo scopo di queste attività nel «formare una professionalità 'flessibile' in grado di adattarsi alle diverse realtà scolastiche e di interagire 'in situazione'», cioè le stesse competenze ricercate nei supervisori scolastici, cruciali anche nell'ambito delle autonomie scolastiche e dei compiti complessi propri dei docenti<sup>85</sup>.

Il Dpcm 4 agosto 2023 definisce nell'articolo 10 le figure dei tutor a cui si affideranno i centri di formazione. Nelle università si trova il tutor «coordinatore», con carica quadriennale, che assegna e supervisiona gli studenti per le attività di tirocinio, curandone da vicino la formazione. Negli istituti scolastici, i tirocinanti sono affidati a personale docente in servizio nella scuola secondaria, che li orienta e osserva nel periodo di tirocinio diretto. I centri possono verificare le capacità dei tutor ogni anno e sottoporre questionari di valutazione ai tirocinanti, i cui risultati saranno resi pubblici. I tutor appaiono quindi centrali per lo svolgimento dei tirocini, pur con un profilo semplice, soprattutto considerando le attività previste. L'Allegato 1 assegna 15 crediti di tirocinio diretto e 5 di indiretto, per un totale di 20 di cui 3 specifici per l'inclusione scolastica. Con 12 ore «in presenza dei gruppi-classe» per ogni credito, il carico di lavoro totale dovrebbe essere di almeno 180 o 240 ore, in cui i tirocinanti producono un «*E-portfolio*» dettagliato (art. 7), più o

<sup>83</sup> M. Caputo, M.T. Moscato, *Il modello TFA/PAS*, cit., p. 7.

<sup>84</sup> A. Strano, *Riconoscere le competenze per formare la professione docente. Il caso TFA*, «Formazione & Insegnamento», XI, 3 (2013), pp. 226-227.

<sup>85</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 83-99.



meno quanto previsto per le SSIS. Il tirocinio diretto definisce in modo esplicito una partecipazione totale alla vita scolastica, dall'osservazione alla cooperazione nelle attività didattiche, fino ad assistere ai «momenti di elaborazione collegiale» dei docenti. Il tirocinio indiretto, invece, serve a rielaborare le esperienze tra colleghi e coi tutor, anche per produrre una documentazione professionale sul tirocinio. In linea teorica, quindi, il decreto sembra promuovere quella interazione proficua tra insegnamenti universitari e attività pratica a scuola, aprendo anche le attività collegiali all'osservazione esterna. Se il tirocinio prevede per legge la partecipazione dei tirocinanti ai colleghi e la produzione-discussione di documentazione in sede universitaria (compresi i questionari), potrebbero esserci opportunità nuove di ricerca sulle interazioni a scuola, tra ragazzi e tra colleghi. Pur con crediti inferiori a quelli auspicabili, la riforma sembra avere un potenziale positivo e sarà necessario osservare la sua applicazione nel tempo, anche a livello di singolo ateneo e istituto.

Per una panoramica più completa è possibile confrontare la riforma con l'impianto delle SSIS e dei corsi di laurea per l'istruzione di base. I sistemi di formazione esteri richiederebbero una conoscenza approfondita che va oltre l'ambito di questo contributo. Rispetto alle SSIS si può notare subito la coincidenza tra le figure dei tutor, che però erano del tutto assenti nei 24 CFU. Nel caso delle SSIS, il ruolo dei supervisori era forse più valorizzato anche dal punto di vista della ricerca, ma si potrà trarre un vero confronto solo dal confronto tra le pratiche reali. Gli studenti che nel corso di laurea svolgono un tirocinio curriculare a scuola possono godere di un'esperienza formativa proficua grazie allo scambio quotidiano con la comunità scolastica; tuttavia, dal lato universitario non sarebbe previsto un livello di rielaborazione simile ai 60 CFU o alle SSIS. Il FIT avrebbe previsto un triennio di formazione che includeva il tirocinio a scuola da legare all'immissione in ruolo, ma è privo di applicazioni concrete da confrontare. Il TFA, invece, riscontrava ancora la scarsa integrazione tra lezioni teoriche e momenti pratici, in un percorso più breve della SSIS.

In definitiva, soprattutto nel confronto con la SSIS non risultano novità radicali riguardo al tirocinio. L'introduzione del portfolio e l'esplicita partecipazione a ogni momento di vita scolastica hanno il potenziale di distinguere questa riforma, ma sarà necessario osservarne l'applicazione e confrontarla con le pratiche concrete delle riforme precedenti. Le stesse SSIS hanno prodotto una documentazione dettagliata su specializzandi e tirocini, può essere positivo il recupero di quel modello dopo un decennio, ma la soluzione è forse troppo breve per non esporsi alle

critiche già citate. Inoltre, la lunga assenza del tirocinio nella scuola secondaria contrasta con il suo sviluppo ininterrotto nei corsi di Scienze dell'educazione ed evidenzia un divario culturale nei due settori. Il monte ore previsto, poi, va confrontato con le 200 equivalenti al 20% delle SSIS o quelle fattibili in un tirocinio curricolare di 6 crediti (150, fino a 180). In questo caso sarà necessario verificare se alle ore di tirocinio diretto si aggiungeranno momenti di rielaborazione fuori dalla scuola. Pur non essendo una novità, risulta chiaro che il tirocinio, con 20 crediti su 60, è il fulcro del nuovo percorso formativo, il cui impatto culturale potrà essere adeguato se iscritti, scuole e università ne comprenderanno il potenziale. È significativa la relazione di una tutor scolastica delle SSIS toscane, che sottolineava quanto il tirocinio fosse uno scambio reciproco che «spezza» una 'solitudine' professionale diffusa:

Le/i tirocinanti possono diventare una vera risorsa per la scuola. Aiutano a gestire il gruppo classe, sono portatori/trici di idee e valori innovativi nella comunità scolastica, aiutano a spezzare l'isolamento della classe e della professione insegnante. A questo riguardo si potrebbe aggiungere che la loro presenza aiuta l'insegnante a riflettere sul proprio lavoro, a mettersi in discussione e ad accettare di modificare il proprio atteggiamento, sedimentato con la prassi e la consuetudine<sup>86</sup>.

Secondo Enrico Carosio e Carlotta Pizzi, formatori del CASCO Learning di Parma, gli aspetti organizzativi e il rapporto fra colleghi rimangono critici, poco curati dalla formazione finora e spesso nocivi per lo stesso benessere del corpo docente. Recuperando il valore della collegialità e della responsabilità condivisa si possono favorire cambiamenti positivi nel contesto specifico italiano<sup>87</sup>. Il tirocinio può rendere queste pratiche più diffuse fin dall'inizio della carriera, che rimane un momento cruciale per il lungo percorso successivo. È esistita e rimane significativa una domanda di aggiornamento – anche di condivisione – che può essere soddisfatta dai nuovi corsi e centri di formazione e ricerca, se progettati in un'ottica di ampia cooperazione. Solo l'applicazione graduale e cooperativa dei provvedimenti può garantire la tenuta di qualsiasi strategia di riforma<sup>88</sup>, rendendo forse indesiderabile la semplice idea di riforma organica novecentesca.

<sup>86</sup> S. Ulivieri, G. Giudizi, S. Cavazzi, *Dal banco alla cattedra*, cit., pp. 98-99.

<sup>87</sup> E. Carosio, C. Pizzi, *Ripensare la scuola in termini di innovazione, benessere e relazione col mondo. L'esperienza della formazione docenti dall'inizio della pandemia a oggi. L'apprendimento tra innovazione e riferimenti scientifici*, «Ricerca Psicoanalitica», XXXIV, 1 (2023), pp. 229-236, pp. 234-236.

<sup>88</sup> F. Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, cit., p. 185.

Con l'attuazione dei 60 CFU e dei T&LC si è avviata forse una delle stagioni più favorevoli per la scuola, dopo anni caotici culminati nella pandemia. I tirocini si possono dimostrare il nesso indispensabile per recuperare uno scambio sistematico e diffuso tra scuole e università, tra formazione e ricerca, per ottenere un impatto positivo immediato dalle riforme, prima che qualsiasi professionista dell'apprendimento ottenga una posizione stabile, dai nidi alla formazione adulta. In questo modo, gli avanzamenti di oggi potrebbero cominciare un progresso cumulativo verso un'istruzione migliore.

DAVIDE PERFETTI  
*University of Bologna*

## **Impacts and Challenges of Teaching and Learning Centers: a first overview**

### **Impatti e Sfide dei Centri di Insegnamento e Apprendimento: una prima panoramica**

VIRGINIA CAPRIOTTI, ALICE LOCATELLI\*

*This contribution aims to propose a first literature review on the topic of Teaching and Learning Centers (TLCs). By analyzing a series of selected papers published between 2019 and 2024, this article focuses on two themes frequently appearing in the current academic debate. On the one hand, the role of TLCs in supporting and promoting innovation in educational and teaching practices during the pandemic and, on the other hand, the link between these institutions and the Faculty development issue. By comparing case studies and national and international experiences, the analysis of the existing literature thus provides an opportunity to reflect on the function of TLCs in the contemporary context.*

**KEYWORDS:** TEACHING AND LEARNING CENTERS; HIGHER EDUCATION; FACULTY DEVELOPMENT; INNOVATION; EDUCATION CHALLENGES.

*Il contributo propone una prima rassegna bibliografica sul tema dei Teaching and Learning Centers (TLCs). Tramite l'analisi di alcuni studi pubblicati tra il 2019 e il 2024, si sono individuate nello specifico due tematiche: da un lato, il ruolo che i TLCs hanno svolto nel supportare e promuovere l'innovazione delle pratiche educative e didattiche durante la pandemia, dall'altro il legame tra queste istituzioni e il Faculty development. Tramite il confronto tra casi di studio ed esperienze nazionali e internazionali, l'analisi della letteratura consente di individuare spunti di riflessione sul profilo e sulla funzione di queste istituzioni nel contesto contemporaneo.*

**PAROLE CHIAVE:** CENTRI PER L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO; EDUCAZIONE TERZIARIA; FACULTY DEVELOPMENT; INNOVAZIONE; SFIDE EDUCATIVE.

---

\* Although this paper is the result of a joint work by the authors, paragraph 2 can be attributed to Alice Locatelli and paragraph 3 to Virginia Capriotti. The introduction and conclusions were written by both authors.

## Introduction

As the national and international scientific literature points out, «in recent years, the globalization of higher education combined with the dissemination of digital technologies generated a strong political and social pressure for universities to continuously innovate their teaching and learning practices» (Pérez-Sanagustín et al., 2022, 3). From this point of view, Teaching and Learning Centers (TLCs) – the first of which was created at the University of Michigan in 1962 by Wilbert McKeachie (Lotti et al., 2022, 76) – play a crucial role, as highlighted by several scientific studies.

In the Italian national context, also at the policy level, the importance of Teaching and Learning Centers (TLCs) has been particularly emphasized, as demonstrated by the National Recovery and Resilience Plan (NRRP). Indeed, the fourth mission of this strategic program focuses on improving educational services from pre-school to university, in order «to mitigate the COVID-19 socio-economic impact and make Italy a fairer, greener and more inclusive country, with a more competitive, dynamic and innovative economy». In particular, a key aspect of this mission is the improvement of teacher training: indeed, as is well known, the creation of three TLCs – planned for each geographical macro-area of Italy (North, Central, South and Islands) – is functional to the promotion of teacher skills, with a particular focus on digital innovation and pedagogical competencies.

According to the additional information provided in the annexes to the National Recovery and Resilience Plan, each Teaching and Learning Center will offer courses to support all teaching staff, including professors, tutors, and postgraduate students, in promoting new educational programs and integrating digital technologies into everyday school and university teaching. Specifically, this document emphasizes the significance of exploring new teaching methods that meet the needs of 21st-century learners, including interdisciplinary and problem-solving approaches. It also stresses the importance of ensuring that access to higher education is fair and inclusive, overcoming socio-economic, geographical, and cultural barriers.

Given the importance that these institutions are assuming today, this paper aims to present a preliminary analysis of national and international studies published in recent years on Teaching and Learning Centers, covering a period from 2019 to 2024.

A series of scientific contributions have been selected, focusing on two specific issues, frequently mentioned in national and international literature<sup>1</sup>: innovation in higher education and faculty development, with the aim to provide a first exploration of recent publications related to Teaching and Learning Centers, rather than a systematic review of the existing literature (Ghirotto, 2020).

Indeed, this paper is structured around two main sections that are closely related. The first one is dedicated to the key role of Teaching and Learning Centers during and after the pandemic, highlighting the challenges and innovations in higher education. The second section emphasizes the importance of supporting university professors to provide quality education for all students, illustrating the impact of TLCs from this point of view.

In each section, the most relevant contributions, published from 2019 to 2024, are discussed, focusing on the main elements the authors have pointed out. Indeed, it is only by comparing national and international experiences that it is possible to gain a broader view of the issue, identify the best practices adopted in different contexts and examine how educational institutions - both Italian and international - deal with similar challenges in order to improve teaching and learning processes.

### **Challenges and innovations in higher education: the key-role of Teaching and Learning Centers *during and after* the pandemic period**

As mentioned above, a first issue frequently highlighted in national and international literature is the key role played by TLCs during the COVID-19 pandemic, when academic institutions were faced with the need to review and modify their teaching methods, due to the long-lasting closure of schools and universities.

In this context of emergency, the importance of TLCs has increased and been more widely recognized, as several authors have pointed out. Among them is Schlesselman (2020), who illustrates the fundamental support that the Teaching and Learning Center of the University of Connecticut (USA) has provided to

---

<sup>1</sup> This research was carried out through the portal <https://bigsearch.unibg.it> (date of last access: 20th January 2024) entering "Teaching and Learning Centre" as a term in the search string, with specific criteria such as "contains the phrase", and selecting publications dated between 2019 and 2024. This research produced 118 publications, including 88 articles, 15 book chapters, 8 books, 3 journal articles, 3 web resources, 1 dissertation and 1 review article. However, many of these papers were not strictly relevant to the purpose of our research. Therefore, reviews, dissertations and online resources were not included in this study. Indeed, this article does not aim to provide a systematic review of the existing literature, but rather an initial exploration of recent publications related to teaching and learning centers (Ghirotto, 2020).

faculty members, helping them to develop a flexible model for planning online courses.

The issue of the transition to online teaching and the significant assistance that TLCs offer to teaching and learning processes also emerges in the contribution written by Eaton (2020), who extends the horizon of analysis to TLCs in the Canadian academic context, highlighting how these structures have assumed a particular relevance in supporting the continuity of teaching activities at a time of profound instability for academic education. Writing in “University Affairs”, known as «the most influential source of information on and for the Canadian university community», she highlights the central role that TLCs played in the Canadian context during the pandemic’s emergence, ensuring the continuation of teaching activities. Thanks to the technological support that the TLCs were able to provide to faculty and university staff – for example, at Simon Fraser University, the University of Calgary, Brock University and Concordia University – the TLCs proved not to be mere «support units» of the university institutions, but rather, as the author defines them in the title of her contribution, true «academic heroes», thanks to whom it was possible to provide lessons and exams in a way that had never been imagined before. In particular, the author emphasizes that the TLCs allowed the transition to distance learning, thanks to the presence of adequately trained staff able to meet the multiple educational challenges posed by the emergency. On the other hand, offering distance learning to their students was more complicated for institutions without TLCs. Considering these elements, it is therefore necessary to underline the fundamental role that TLCs play from an educational and training point of view, for both teachers and students: indeed, as the author writes, «they are crucial to the value proposition of higher education institutions».

Similarly, in a different geographical context, De Klerk, Krull and Maleswena (2021) have investigated students’ adaptation to distance learning caused by the COVID-19 pandemic, by analyzing an online program specially designed by the University of the Witwatersrand in South Africa. This program was developed to support students during the lockdown period, by providing them with the resources they needed to make the transition to online learning. It was based on Gilly Salmon’s (2002) five-stage model, which was used as a guiding framework for the development of the content offered. This model allowed the program to be organized progressively, starting from basic ideas about the use of digital technologies to strategies for improving the effectiveness of distance learning

and managing one's psychophysical well-being during the emergency period. The aim was to provide students with the necessary tools to face the new online learning environment successfully. As the authors illustrate, student feedback was good, with many expressing appreciation for the program and recognizing it as a key factor in alleviating the anxiety associated with the transition to a fully online learning environment. This initiative, sponsored by the Teaching and Learning Center, was seen as a crucial intervention to support students during great uncertainty and change.

While the study by De Klerk, Krull and Maleswena (2021) highlights the strategies adopted by the University of the Witwatersrand to support distance learning students during the pandemic, the analysis by Pérez-Sanagustín and colleagues (2022) broadens the perspective by emphasizing the need for a sustainable transformation of Teaching and Learning Centers. Indeed, the authors point out the difference between "transformation" and "metamorphosis" – the latter referring to a sudden and profound change – and highlight how Teaching and Learning Centers can play a central role in sustaining the metamorphosis that has taken place in higher education since the pandemic period. To guide higher education institutions in the design and implementation of TLCs to meet the challenges of the 21st century, the authors describe a model, the PROF-XXI framework, which includes, from a holistic perspective, a set of competences that TLCs should be able to develop. In fact, each TLC should be organized as «a complex, multi-layered, and multipurpose unit» (Pérez-Sanagustín et. al., 2022, 4). The PROF-XXI framework – structured in five dimensions (A. Teacher support; B. Student support; C. Leadership, culture and transformation; D. Technology for learning; E. Evidence-based practices) and five levels of competence (1. Development; 2. Innovation; 3. Value generation; 4. New challenges and opportunities; 5. Public accountability of impacts for continuous improvement) – can be used as «a self-assessment tool to help institutions understand their overall competence level, as a reference for strategic planning definition to identify the strategic aspects to develop, or as an accreditation framework to certify the innovation competence level of their TLC» (Pérez-Sanagustín et. al., 2022, 4).

The literature also highlights the role that TLCs have played in providing concrete support for the creation of digital platforms. This is the case of the project described by Ginty and Cosgrove (2023) in their paper "Building Digital Capabilities with DigitalEd.ie: Learnings from the Digital Transformation Journey at ATU 2023". In describing the project that led to the creation of the DigitalEd.ie



platform, the authors highlight the leadership role of the Teaching and Learning Center at Atlantic Technological University (Galway-Mayo, Ireland) in the development of this tool, which was particularly valuable to teachers, especially during the pandemic period. Indeed, in 2019, Atlantic Technological University (ATU), where digitization and the use of technology in education is a priority, received funding from the Higher Education Authority (HEA) to promote digital capacity building in higher education. As the authors point out, «the DigitalEd.ie knowledge platform and associated COVID remote teaching and learning services implemented in Atlantic Technological University 2020-22, has accelerated the rate of teacher engagement with digital education and technology enhanced learning tools» (Ginty and Cosgrove, 2023, 20). These aspects had an impact not only on teachers, but also on students, who benefited from greater involvement in classroom activities.

The importance of the support provided by the TLCs to universities and teachers during the COVID-19 pandemic is also emphasized in the Italian context, as shown by Bernardo and Bontà (2023). The authors focus on the Teaching and Learning Center of the University of Urbino (Italy), which played a crucial role in supporting teachers and students in the transition to online teaching and assessment, which required not only methodological reorganization but also the updating of teachers' technological skills.

Therefore, the University's TLC, renamed "Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL)" in 2015, represents an emblematic example of how ICT investments can facilitate the adoption of effective online solutions to provide flexible and accessible education for all, in times of uncertainty and otherwise. Thanks to the CISDEL, the University of Urbino has been able to meet the challenges of the pandemic, ensure the continuity of education and support the academic community.

Therefore, while these contributions analyze case-studies, strategies and experiences undertaken in different contexts to address the challenges of the pandemic, they also reveal some similarities. Indeed, they recognize the centrality of TLCs in encouraging the improvement of teaching and learning practices and in fostering pedagogical innovation. As Lotti highlights (2022), these institutions have some crucial macro-objectives, that need to be taken into account, such as «promoting the quality of university teaching; encouraging the training and self-training of teachers through forms of collaboration and participation; developing a professional collaborative environment and the individual and collective

professional growth of an inclusive academic community focused on student success; promoting innovative and alternative research practices in teaching» (Lotti et al., 2022, 78).

Although there are different types of TLCs - which can take the form of either a «university center with internal staff who plan and deliver training and research services and activities», but also an «office that plans training activities delivered by external parties», or a «faculty development committee» and a «faculty development training programme» (Lotti et. al., 2022, 81) - the difficulties experienced during the pandemic period offer an opportunity to reflect critically on the importance of fostering the development of TLCs, as several authors have pointed out. Indeed, given the support they have provided to higher education in times of crisis, the contributions considered here argue for the valorization of these institutions as an essential resource, in order to ensure their effectiveness in meeting the evolving needs of higher education in the 21st century.

### **Faculty Development, Teaching Innovation and Teaching Quality**

The national and international scientific literature on TLCs emphasizes not only their centrality during the COVID-19 pandemic, but also their crucial role in supporting the professional development of teachers. As several articles illustrate, strategies like the creation of interdisciplinary teams or the promotion of new teaching methods aim to address contemporary challenges such as technological advances, the adoption of student-centered pedagogical approaches and the improvement of graduates' employability.

In national and international contexts, the importance of reflecting on the issue of teachers' professional development has received particular attention. A recent publication represents an example of this aspect, the "Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers", edited by Neisler and colleagues (2023). This book provides an overview of the design, implementation and evaluation of Academic Professional Development Centers and offers opportunities for critical reflection and exploration of case studies worldwide. In the first part various contexts are considered, such as Australia, Latin America, China, and Africa. The second part identifies the features that ideally characterize an Academic Professional Development Centre, including a mission, organizational structure and planning, precise evaluation strategies, etc. The Handbook highlights the significant role of faculty development in improving student outcomes and preparation.

It emphasizes the importance of well-trained and reflective teachers in enhancing the quality of education. The Handbook draws on national and international sources and includes examples and case studies that illustrate the impactful work of TLCs in faculty development.

In the American context, for example, several TLCs have recently introduced faculty development initiatives to promote inclusivity in response to discriminatory incidents on campus. Hengesteg and colleagues (2021) conducted a study at Iowa State University, investigating the institution's response to racism and homophobia episodes. These events increased student demand for the university administration to take more effective measures against discrimination. In response, the Centre for Excellence in Learning and Teaching (CELT) of Iowa State University introduced a mandatory training program for teaching staff, called *Inclusive Classroom Annual Training*. The study investigated the faculty's reflections on the training they received. It revealed that they appreciated the new perspectives they gained on viewing students not just as "knowledge vessels" but as complex and unique individuals in a state of development.

Remaining within the American context, Jacobs (2022) presents another example of faculty development promoted by a TLC. The contribution describes the results of the "Auxin Project"<sup>2</sup>, an initiative aimed at enhancing the Centre for Teaching and Learning activities at Stellenbosch University (USA). The program is designed to create a community of teachers who pursue academic excellence and adapt their teaching to the specific needs of students. The Auxin project aims to improve teaching effectiveness by balancing theoretical and practical aspects and supporting teachers' professional development in a contextualized and targeted way. At the root of the project, there is, as the author writes, the desire «to create occasions for educators to talk, to find colleagues, to be part of a community of practice», in the knowledge that «good things happen when teachers talk».

Regarding the role of TLCs in advancing educational methodologies, Watts' (2019) essay explores the challenges and evolution of TLCs in small private colleges in the United States. The analysis emphasizes the transformation of TLC roles, which moved from a traditional focus on faculty professional development to becoming facilitators of traditional and online teaching and learning (in particular during the pandemic emergency). Watts analyses the role of these TLCs in curriculum development, integrating teaching technologies, and supporting faculty development.

---

<sup>2</sup> The project's name refers to the Greek verb "auxano", meaning "to grow".

The research identifies TLC leaders as “strategic facilitators” who use various leadership styles - administrative, adaptive, and facilitative - to promote initiatives that ensure teacher training and active participation.

Moving to the Italian context, the literature analysis presents interesting case studies of faculty development. These studies provide valuable insights into the approaches and challenges in the Italian academic landscape.

Specifically, Fabbri and Romano (2019) provide a detailed analysis, showing how the Siena TLC embodies the ideals of innovation and pedagogical support that are fundamental for adaptation to contemporary educational and professional needs. The authors note that «one of the dilemmas European higher education systems faces is how to support the acquisition of strategic skills to enhance student employability and faculty professionalism» (Fabbri-Romano, 2019, 53). TLC activities at the University of Siena aim to develop transversal competences in teachers and students, aligning their professional identities with the workforce's needs. Students are encouraged to see themselves as active participants in their learning. At the same time, teachers are invited to experiment new teaching methodologies and share innovative projects that encourage reflection on their professional identity.

In a related context, another contribution by Fabbri and colleagues (2023) further enriches the debate by providing an overview of the Italian national panorama through the analysis of complementary case studies. This study, which focuses on the University of Siena and the University of Macerata, extends the understanding of the organizational strategies used to promote the professional development of teaching staff. Siena's TLC is dedicated to improving the professional skills of students and teachers, proactively responding to the needs of the labour market<sup>3</sup>, while the University of Macerata, through its Teaching and Learning Lab (TLL), illustrates a parallel commitment to promoting critical reflection on teaching practices<sup>4</sup>.

The choice of an innovative didactic approach centered on the development of transversal competencies promoted by the University of Siena's TLC reflects the broad movements in the field of Faculty Development (FD), as also illustrated in Antonella Lotti's (2020) contribution titled “Faculty Development: A Brief History

---

<sup>3</sup> In the summer of 2021, the University of Siena promoted the project “The Art of Teaching@Unisi”. It was designed like «a mosaic of microteaching modules that allowed Unisi faculty to cultivate, document, and reflect on teaching development across the technology-enhanced learning modality provided in the Spring Semester of 2021» (p. 98).

<sup>4</sup> The authors describe the “PRO3” Faculty development project at the University of Macerata. The project involved 60 faculty members from five departments, equivalent to 35% of the teaching staff. The project aimed to promote reflection on teaching methods by comparing and sharing experiences.

at the International and National Levels”. Lotti traces the historical evolution and strategies of FD, describing the history of FD, which began in the early 1960s at Michigan State University and was initiated by psychology professor Wilbert McKeachie. Within a few years, more than a hundred universities had established Centers with organizational autonomy, staff, and dedicated resources (Bergquist and Phillips, 1975) to develop programs dedicated to FD. In the context of Italy, where the history and evolution of faculty development is relatively recent, the author highlights that similar to other countries, the origins of faculty development in Italy can be traced back to early efforts to improve teaching effectiveness in academic higher education. In 2014, the PRODID (Preparation for Teaching Professionalism and Didactic Innovation) project was introduced at the University of Padua, making the whole approach relevant in Italy (Felisatti and Serbati, 2015)<sup>5</sup>. The author concludes by stating that after more than six decades of constant evolution, faculty development should now be considered an integral part of all levels of the educational system.

To remain within the Italian framework, Perla and Vinci (2021) present an example of a faculty development initiative. They emphasize the value of interdisciplinary teams in Centers for Teaching and Learning to enhance the professional development of university professors. These interdisciplinary teams collaborate actively in creating curricula to enrich teaching and ensure alignment between educational objectives and student learning outcomes. The University of Bari has been experimenting with this innovative approach since 2016. This culminated in creating the first Teaching Learning Laboratory (TLL) in 2017. The Bari TLL aimed to analyze teaching syllabi to assess their clarity and heterogeneity and examine the coherence between training objectives and learning outcomes, to develop guidelines for effectively drafting syllabi.

Viviana Vinci and Alessia Scarinci's 2022 study emphasizes the importance of improving the competencies of university professors in Italy to enhance student learning. The study highlights the need for lecturers to update their skills, particularly in digital and methodological areas, to address the evolving demands of technology integration and labour market relevance. Despite the crucial role of professional development, it is often overlooked or provided sporadically, as evidenced by the 2017 report on the Modernisation of Higher Education in Europe:

---

<sup>5</sup> The PRODID project aims to address the issue of supporting teaching in the innovation and qualification of teaching. The project's ultimate goal is to create the conditions for establishing a University Teaching Learning Centre that will operate in a stable form in the education of university teaching staff.

Academic Staff. Based on a survey of 721 teachers regarding their distance teaching experiences, the research emphasizes the urgent need for continuous professional development. The report recommends that teachers engage in development programs that foster community, experiential learning, and reflective practices to update teaching methods and perspectives. From this perspective, TLCs represent a strategic resource since they help to promote and improve teachers' professional skills: they «provide validation and valorization of academics' competences developed through training» (Vinci-Scarinci, 2022, 279).

In closing, the literature and case studies reviewed in this section collectively reveal the transformative role of TLCs in supporting the professional development of academics. From their early efforts at faculty development to their current strategies for meeting challenges of technology integration, student-centered learning and improving graduates' employability, TLCs are clearly playing a transformational role. The researchers' findings highlight the need for ongoing support for leaders and faculty who are active members of TLCs, emphasizing the importance of interdisciplinary collaboration, innovative pedagogical practices and continuous reflection on professional identity. Improving faculty development and TLC activities is a strategic element for universities that want to respond effectively to the challenges of higher education in the 21st century.

### **Towards a Preliminary Synthesis**

Through this first literature review, this article has outlined the essential role that Teaching and Learning Centers have played both in supporting higher education in times of crisis and in promoting faculty development, especially to meet the various challenges posed by the COVID-19 pandemic and the exponential acceleration of digitization. Today, their role also seems increasingly important in the light of all the other current issues affecting educational contexts, such as inclusion, multiculturalism, sustainability, etc. (Bertagna, 2023). Considering these aspects, it is crucial for teachers to be adequately prepared to provide their students with knowledge that can take root and become meaningful (Bertagna, 2017), both in school and university contexts.

As the analysis of several experiences, good practices and theoretical studies has shown, TLCs are configured as institutions for teachers' professional development, didactic innovation and quality of teaching in order to optimize students' educational success.

Although there is no standard model for these centers - which vary widely in size, mission, organization and available resources depending on the institution to which they are affiliated (Sorcinelli, 2002; Neisler, 2022; Austin, 2023) - the main aim of a TLC is to foster a culture that values teaching and learning and to provide support to the entire academic community, thereby promoting educational excellence (Wright et al., 2018; Dickens et al., 2019).

Indeed, TLCs provide a wide range of services through training and mentoring programs, resource development, support in solving teaching problems, and encourage innovation and continuous improvement in teaching methods, promoting a culture of excellence in teaching (Varma Nelson & Turner, 2017).

As recent studies point out, excellence in teaching must be recognized and valued at different levels, including as part of professional development (EUA, 2019). Following the guidelines of ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (2007, 2015, 2020), universities are encouraged to support, recognize and certify the pedagogical, design and assessment skills of teaching staff. Initiatives for the continuing professional development of professors, doctoral students and young researchers need to be intensified by adopting a holistic approach to academic development (Troelsen, 2021).

Considering these aspects, among the many themes that emerge from this initial national and international literature analysis, the emphasis on the role of TLCs from a pedagogical point of view seems particularly interesting. While developing different aspects and issues, most of the contributions highlight, in different ways, the benefits that the actions and programs promoted by TLCs can bring to learning and teaching processes.

In particular, these institutions not only help teachers to use new technologies and promote their digital skills, as happened during the pandemic, but also emphasize the figure of a teacher conceived as a *magister*, able to reflect on his teaching practice and provide students with meaningful knowledge (Bertagna, 2017; 2020). TLCs also relaunched the idea of education seen as self-development (Bertagna, 2017), thanks to the ability to critically analyze one's daily practices.

Furthermore, a common aspect that emerged from several contributions is that TLCs put scholars and students at the center of their work. Indeed, these institutions promote the creation of an inclusive and inspiring educational context by considering teachers and students as whole persons, working in synergy as singularities (Bertagna, 2018). TLCs enable students to participate in their education

and training actively. It is widely acknowledged that an educational process that is not perceived as a mere collection of notions and abstract concepts is necessary to engage the whole person in the learning process (Bertagna, 2020, 90). In accordance with the ultimate goal of education - which is not only to give knowledge but also to develop the potential of each individual and promote their integral development - TLCs aim to provide a comprehensive education for each person (Bertagna, 2020).

In conclusion, although current studies in the national and international context describe a plurality of experiences and show a lack of uniformity of these institutions (e.g. in terms of organization, structure, evaluation...), this initial literature review could provide theoretical reflections, case studies and good practices from which inspiration could be drawn, in order to strengthen the role of TLCs, which have all the potential to be identified as key players in leading institutions towards current and future challenges.

VIRGINIA CAPRIOTTI  
*University of Bergamo*

ALICE LOCATELLI  
*University of Bergamo*

## References

- Atenas, J., Havemann, L., Timmermann, C. (2020). Critical literacies for a datafied society: academic development and curriculum design in higher education. *Research in Learning Technology*, 28.
- Austin, A.E. (2003). Creating a bridge to the future: preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26(2), 119-144.
- Beach, A.L., Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Rivard, J.K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Routledge.
- Benbow, R.J., Lee, C., Hora, M.T. (2021). Exploring college faculty development in 21st-century skill instruction: an analysis of teaching-focused personal networks. *Journal of Further and Higher Education*, 45(6), 818-835.
- Bernardo, M., Bontà, E. (2023). Teaching and Learning Centers and Coordinated Technologies for an Effective Transition at COVID-19 Pandemic: Time to Massive Distance Learning and Online Exams. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 19(2), 22-29.
- Bertagna, G. (2018). *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze*. Edizioni Studium.
- Bertagna, G. (2020). *La scuola al tempo del covid: Tra spazio di esperienza ed orizzonte d'attesa*. Edizioni Studium.
- Connelly, S. (2023). Teach How? Faculty's Role in Centers for Teaching and Learning. *Virtual Advising Techniques: Connecting to Promote Student Success*. 9, 18.
- Coryell, J.E. (2016). Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers: US Models of Resources and Support, Lessons Learned, and Building a Culture of Teaching and Learning Excellence. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 71-83.
- De Klerk, D., Krull, G., Maleswena, T. (2021). Rapid Orientation of Students for Emergency Remote Learning during the Covid-19 Lockdown. *Journal of Student Affairs in Africa*, 9(1), 61-75.



- Dickens, E., Cruz, L., Alderson, J., Atias, D., Graham, R., Hurney, C. A. Wang, C. (2019). Starting a center for teaching and learning. *POD Speaks*, 3, 1-6.
- Eaton, S.E. (2020). The Academic Heroes of COVID-19. *University Affairs*, 61(3), 43.
- EUA. (2019). Promoting a European dimension to teaching enhancement. A feasibility study from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project. Brussels: European University Association.
- EUA Trends. (2015, 2017, 2018). Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- Fabbri, L., Romano, A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 163, 53-65.
- Fabbri, L. et al. (2023). "Innovation as Socially Shared Practice: The Contribution of the Teaching and Learning Center." *REM: Research on education and media*, 15 (1), 95-102.
- Ghirotto, L. (2020). *La systematic review nella ricerca qualitativa*. Carocci.
- Ginty, C., Cosgrove, A. (2023). Building Digital Capabilities with DigitalEd. ie: Learnings from the Digital Transformation Journey at ATU. *Ubiquity Proceedings*, 3(1), 7-21. DOI: <https://doi.org/10.5334/uproc.63>
- Hengesteg, P.S., Bestler, L., Marcketti, S.B. (2021). "18 is not a magic number": Faculty Reflections on Student Development Theories in Creating Inclusive Classrooms. *Innovations in Higher Education*, 46, 707-732.
- Jacobs, A.H.M. (2022). Can a program enhance professional development in the work of a teaching and learning center? in G. Young (ed.), *Academic Development and Its Practitioners: A View from the Inside*.
- Jerez Yáñez, Ó., Aranda Cáceres, R., Corvalán Canessa, F., González Rojas, L., & Ramos Torres, A. (2019). A teaching accompaniment and development model: possibilities and challenges for teaching and learning centers. *International Journal for Academic Development*, 24(2), 204-208.
- Jones, M.K. (2022). Centering Teaching and Learning Centers in Instructional Systems Design Conversations. *TechTrends*, 66, 903-904.
- Kuzu, E.H., Demir, S., Akbulut, Y. (2021). Examination of Teaching and Learning Centers in Higher Education: A Qualitative Study. *Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 108-125.
- Lotti, A. (2020). Faculty Development. Brief History at International and National Level. *Scuola democratica*, 24(3), 545-559. Il Mulino.
- Lotti, A., Lampugnani, P. A. (eds.). (2020). *Faculty Development in Italia: Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Lotti, A., et al. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Lotti, A., Serbati, A., Doria, B., Picasso, F., & Felisatti, E. (2022). Teaching and Learning Centre: Analysis of Key Elements. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 75-88.
- Lotti, A., Bracco, F., Carnasciali, et. al. (eds.). (2023). *Faculty Development: la via italiana (Full Papers, RICERCA, Scienze Sociali)*.
- Mettetal, G., Schult, C.A. (2022). At the Heart of the Campus: A Faculty-Led Teaching and Learning Center. In G. Young (ed.), *Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education*, 14. Palgrave.
- Neisler, O. J., et al. (2023). *The Palgrave Handbook of Academic Professional Development Centers* (1st ed.). Springer International Publishing.
- Pérez-Sanagustín, M., et al. (2022). A Competency Framework for Teaching and Learning Innovation Centers for the 21st Century: Anticipating the Post-COVID-19 Age. *Electronics*, 11(3), 413.
- Pérez-Sanagustín, M., Kotorov, I., Teixeira, A., Mansilla, F., et al. (2022). A Competency Framework for Teaching and Learning Innovation Centers for the 21st Century: Anticipating the Post-COVID-19 Age. *Electronics*, 11, 413.
- Perla, L., Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2021, 11-30.

# RECENSIONI

**A. Porcarelli, *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022.**

Il libro *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale* è ricco di spunti di riflessione non solo per coloro che aspirano o già insegnano religione a scuola ma anche per coloro che operano come catechisti, pedagogisti o studenti nell'area delle scienze umane. Lo sguardo ampio con cui questo testo affronta la tematica dell'IRC consente una piena comprensione dell'argomento e rappresenta un'occasione di formazione: disporre di una visione pedagogica può fare acquisire una rinnovata consapevolezza per le figure sopra citate, e tale certezza, può riflettersi nelle modalità attraverso cui esse svolgeranno il loro operato del quale, a loro volta, ne beneficeranno gli educandi. Il volume è stato scritto da Andrea Porcarelli, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Padova, e propone una complessa analisi sull'insegnamento della religione a scuola all'interno di un contesto multiculturale, ripercorrendone la storia, il dibattito sotteso anche a livello internazionale fino a delinearne l'identità pedagogica. Il testo si apre con una riflessione sulla società post-secolare caratterizzata, sulla base delle teorizzazioni di Berger, da un 'pluralismo inclusivo' che abbraccia i discorsi religiosi e secolari, e che coinvolge l'esperienza religiosa di ognuno. L'essenza stessa di quest'ultima può essere indagata attraverso alcuni dispositivi concettuali come la 'religiosità', quale vissuto di tipo psichico e relazionale che attiene alla ricerca di senso e si traduce in una forma di 'spiritualità'. Altresì, tra le categorie psicologiche esaminate dall'autore

vi sono quelle di 'atteggiamento religioso', che conduce a consolidare il rapporto fra la persona e il 'Radicalmente Altro', di 'disponibilità religiosa' che consente di rispondere in modo religioso agli interrogativi volti alla ricerca di significato ed infine di 'senso religioso'. Ed è proprio a partire da queste premesse che l'autore si concentra sul legame fra la dimensione religiosa e il processo educativo esaminandolo da diversi punti di vista: secondo la *weltanschauung* lo sviluppo della persona – e del suo pensiero morale – può avvenire grazie all'incontro fra l'educazione e una qualsiasi tradizione religiosa, mentre, l'educazione della 'religiosità' coinvolge anche le disposizioni interiori della persona educabile. Un interessante approfondimento che propone l'autore attiene a una ricerca empirica di ambito pedagogico svolta dal Gruppo di ricerca della SIPED (Società Italiana di Pedagogia). La ricerca, tra le diverse tematiche indagate, cercava di comprendere quale fra gli ambiti elencati (come la catechesi in parrocchia, associazioni giovanili) gli intervistati ritenessero significativo per la loro educazione religiosa durante l'infanzia e l'adolescenza. Pertanto, i dati di ricerca esposti offrono interessanti spunti di riflessione per i lettori del libro, in quanto mettono in luce alcune percezioni soggettive delle persone rispondenti su cui è possibile ritrovare similarità con la propria esperienza personale, porsi interrogativi o giungere a nuove consapevolezze. Va però precisato, spiega l'autore, che il punto cardine per comprendere appieno le ragioni di tipo pedagogico sottese all'insegnamento della religione nel contesto scolastico è rappresentato dalla funzione che gli è affidata: per alcuni autori è istruire, per altri è educare attraverso l'istruzione. L'autore infatti precisa che in base a «come interpretiamo la missione e la funzione complessiva della scuola,

leggeremo anche il ruolo e la funzione delle diverse discipline e di tutti gli insegnamenti (compresi quelli religiosi)» (p. 27). Tuttavia, prima di analizzare la normativa scolastica relativa all'IRC e le indicazioni, l'autore guida il lettore all'analisi delle radici su cui poggia lo sviluppo dell'insegnamento religioso all'interno del contesto italiano. Sono dunque esposti alcuni documenti come lo Statuto Albertino, la Riforma Gentile, la Legge Casati e la Legge Coppino. Inoltre, spiega l'autore, a distanza di diversi anni dai Patti Lateranensi (1929) fu emanato il Decreto luogotenenziale n. 459 (1945) con i Programmi per le scuole elementari e materne secondo i quali il programma destinato alla scuola materna prevedeva l'insegnamento delle preghiere maggiormente conosciute invece, il programma rivolto alla scuola elementare mirava a favorire la rinascita della vita della nazione. E proprio a seguito della Costituzione della Repubblica italiana (1948) vengono emanati i Programmi didattici per la scuola primaria (1955) che sanciscono una continuità con quanto indicato all'interno dei programmi emanati nell'anno 1945. Per la scuola media fu pubblicata la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 che prevedeva la Religione come un insegnamento obbligatorio e la centralità della fede e dei suoi elementi caratterizzanti come la vita nella Grazia e i precetti morali. Tra i diversi testi, utili da ricordare, vi sono la Dichiarazione conciliare sull'educazione cristiana e il Documento di base per il rinnovamento della catechesi che proponeva un orientamento alla catechesi di tipo cristocentrico e la centralità dei diversi ambienti facenti parte della vita della persona. Infine, si assiste ad un'importante svolta nell'anno 1967 in cui furono pubblicati i programmi di Religione per la scuola superiore i quali mantengono un'impostazione di tipo catechistico e, a seguire, furono redatti gli

*Orientamenti* per la scuola materna statale che evidenziano la necessità di un'educazione coinvolgente il bambino nella sua pienezza nella quale è inclusa anche l'esperienza religiosa. Da quanto illustrato emerge la complessità del percorso che ha sancito l'evoluzione dell'IRC in tale scenario: ogni documento o normativa ha condotto ai nostri giorni, contribuendo a delineare l'attuale concezione dell'insegnamento religioso all'interno delle nostre scuole.

La seconda parte del volume dedica un approfondimento sulla dimensione pedagogica dell'IRC, utile per comprenderne l'identità come disciplina. In primo luogo, viene esposto il percorso entro cui si svolge la formazione di chi si avvia ad operare nel campo dell'IRC: la prima area riguarda lo studio delle scienze teologiche; la seconda attiene all'approfondimento della storia delle religioni, della psicologia religiosa ed altre scienze delle religioni generiche; la terza area è di tipo pedagogico-didattico. Un ulteriore punto da considerare è la struttura di tipo dialogico dell'IRC la quale, scrive l'autore, «si traduce in un'apertura al dialogo interdisciplinare, al dialogo con gli studenti ed i colleghi, al dialogo con le grandi istanze della cultura e della società contemporanea» (p. 100). In secondo luogo, l'autore esamina le indicazioni nazionali per l'IRC, le quali si articolano in base al grado scolastico. Nella scuola dell'infanzia l'IRC coinvolge i cinque campi di esperienza i quali, secondo le Indicazioni del 2012, sono: il sé e l'altro, il corpo e il movimento, immagini suoni, colori, i discorsi e le parole e la conoscenza del mondo che rimanda alla dimensione della meraviglia. Mentre, nell'ambito delle Indicazioni dell'IRC per la scuola primaria si parla di Traguardi per lo sviluppo delle competenze (TSC) che, scrive l'autore, «aggiungono un elemento pedagogico qualitativo esplicito, ovvero la necessità che i

TSC non esauriscano il loro ruolo nella sola funzione culturale, ma si aprano esplicitamente alla dimensione esistenziale» (p. 121). I traguardi indicati per la scuola secondaria di primo grado colgono i riflessi di quelli riferiti alla scuola primaria e sono quattro, tra questi si ricorda il quarto ed ultimo che è relativo ai valori morali i quali, a loro volta, ricordano la funzione della scuola in quanto «orienta alla vita» (p. 127). Per il secondo ciclo, invece, si indica la valenza della cultura religiosa nel suo essere fondamento per la crescita della persona.

A questo punto il volume si chiude con una riflessione circa la prospettiva del dialogo inter-religioso che tiene in considerazione l'identità pedagogica dell'IRC illustrata nelle pagine precedenti. L'autore pone la questione della confessionalità dell'IRC in quanto questa «non solo non è in contrasto con una forte apertura al dialogo interreligioso, ma ne rappresenta piuttosto una condizione agevolante» (p. 161-162). A questa si aggiungono due ulteriori condizioni: la presenza di una sintassi dialogica all'interno della grammatica istituzionale dell'IRC e l'assunzione di una postura dialogica in grado di supportare l'insegnamento. La tematica è esaminata a partire dalle considerazioni del teologo Michael Fuss in merito al paradigma dell'ospitalità che si traduce in «IRC come 'insegnamento ospitante'» (p. 163). Infatti, sottolinea l'autore, l'IRC di tipo dialogico esorta a «mettersi in viaggio, insieme a coloro che accetteranno di condividere tale esperienza partendo dal presupposto che ciascuno sarà accolto con la propria identità religiosa purché ci sia da parte di tutti la disponibilità a 'guardare verso la stella', ovvero a riconoscere l'importanza e la ricchezza dell'esperienza religiosa» (p. 166).

Questo libro si ramifica in un percorso molto dettagliato e minuzioso che conduce da un

lato ad una presa di consapevolezza – sulle motivazioni dell'insegnamento dell'IRC, sulla sua identità e dimensione pedagogica, su quei 'ponti' che hanno portato alla sua evoluzione – e dall'altro all'emersione del desiderio di approfondire la tematica. Le credenze e la religione rivestono un ruolo chiave nelle vite di ognuno e specialmente in quelle degli studenti, che sono chiamati a scegliere chi essere nel presente e nel futuro. E qui si colloca l'educazione alla religiosità che necessita di realizzarsi con competenza, intenzionalità e di conseguire finalità rilevanti per lasciare il segno: insegnare, infatti, significa proprio questo. Tale autentico cammino in cui è stato accompagnato il lettore può dunque rappresentare un momento di riflessione su quanto appena esposto e sull'importante ruolo che chi si occupa di IRC è chiamato a svolgere. Pertanto, ora, scrive l'autore, è possibile 'guardare avanti' (p. 170) verso nuovi sviluppi e possibilità in grado rendere sempre vive le suggestioni che questo insegnamento porta con sé.

PAOLA GARBIN  
*University of Padova*

**A. Potestio, *La circolarità non finita della pedagogia. Persona, relazione, «popolo»*, Edizioni Studium, Roma 2023.**

«La vita umana è relazionale», è con questa frase che l'autore, Andrea Potestio, sceglie di aprire il suo volume dedicato alla dimensione circolare e mai finita della pedagogia.

La prospettiva peculiare della pedagogia, idiografica, eccedente, mai completamente oggettivabile, «si basa sulla consapevolezza che ogni esperienza umana è inesauribile, singolare e strutturata sull'intima connessione tra le dimensioni differenti, ma intrecciate, che compongono ogni singolo essere umano: corpo e mente, concreto e astratto, percezione e riflessione» (p. 37). È mantenendo questa visione che l'autore sottolinea come le tre parole iniziali – 'vita' 'umana' 'relazionale' – racchiudano una condizione di moto, trasformazione e apertura che guida ogni persona, fin dalle primissime fasi di vita, ad entrare in 'relazione' con gli altri e con il mondo. Non a caso, Pareyson, come riporta Potestio, afferma «l'uomo non possiede la relazionalità, ma è relazionale» (p. 39). Qui, la relazionalità umana è infatti presentata come quella dimensione originaria, ontologica e intellegibile manifestata attraverso un'azione intenzionale, libera, responsabile e consapevole, che distingue l'essere 'umano', organico, da un essere inanimato e lo caratterizza in modo peculiare. È quindi grazie ad un moto dialogico che coinvolge il soggetto e l'oggetto della sua esperienza (sia esso reale o simbolico, concreto o spirituale, interiore o esteriore) che si origina e costituisce l'identità e la singolarità della persona, fatta di appartenenza, riconoscimento di un 'tu' (l'alterità) ed un 'io', e di libertà.

Secondo questi presupposti, nella prima parte del volume, viene descritto come l'oggetto

della pedagogia non può essere «riducibile ad un ente concluso e fisso» (p. 37), misurabile e studiabile meccanicamente secondo fatti concreti e storici o metodi determinati, ma esso è invece identificabile nel soggetto (persona), irripetibile e singolare, che muove i suoi passi nella relazione di carattere educativo/formativo e viene guidato a riconoscere le proprie potenzialità.

Per meglio chiarire questa posizione, l'autore sottolinea che la relazionalità umana è espressione di una condizione di «dualismo originario tra il soggetto e l'oggetto dell'esperienza» (p. 17). Infatti, secondo la riflessione aristotelica sulla socievolezza, l'uomo è relazionale nella sua essenza, costituita sia dalla dimensione della vita biologica, che consente di cogliere dolcezza e bellezza della vita stessa, che dalla dimensione della vita politica, in cui si ha la manifestazione categorizzante del *lógos*. Oltre a ciò «l'attività critica del pensiero si articola sulla possibilità di considerare un fenomeno, sempre diveniente, come ciò che è vero/utile/bello/buono» (p. 20), in questo senso accanto alla parola *lógos* si affianca quella di *noûs*, l'intuizione (*intus ire*) (ibidem). È grazie a questa intuizione che l'essere umano può cogliere concetti, idee, principi, andando oltre la percezione sensibile e cogliendo la profondità dell'esperienza, orientando così il proprio agire. Quindi, accogliendo la critica al logocentrismo di Derrida, l'autore afferma che il *lógos* da solo non è sufficiente a «raccolgere l'intera complessità dell'esperienza che forma l'essere umano» (p. 25); anche i limiti categorizzanti e gerarchizzanti del *lógos* devono essere affrontati onde evitare un'eccessiva radicalizzazione dualistica tra razionalità discorsiva e empiricità. È quindi il rifuggire da ogni tentativo di categorizzazione gerarchica o separazione che distingue il procedere circolare, asimmetrico, trasformativo e non finito della pedagogia da altre tipologie di 'scambio' (politico, sociale, economico).

Per indagare l'oggetto di studio della pedagogia si rende necessaria un'antropologia pedagogica «sufficientemente complessa e capace di prendere in considerazione l'integralità dell'essere umano, la sua natura singolare, la relazionalità che lo costituisce e le diverse polarità che ne formano l'identità» (p. 41). Siamo infatti di fronte a quella che l'autore definisce una danza dell'*agoghé* svelata nello spazio della relazione educativa/formativa e creata grazie alla naturale ed irripetibile singolarità di almeno due 'danzatori' (educatore e educando) portati «a vivere esperienze non finite, migliorative e circolari di manifestazione delle potenzialità inedite e imprevedibili di ciascuno» (p. 57).

A partire da questo legame originario con l'altro, nella seconda parte del volume, sempre mantenendo una prospettiva pedagogica, Postestio tenta di cogliere, nell'origine anche delle relazioni sociali, gli elementi che possono identificare la peculiare tensione trasformativa mai finita che caratterizza le relazioni educative/formative. Una tensione, circolare, che viene qui chiamata 'popolo'.

Analizzando il paradigma classico e moderno della categoria 'popolo' – grazie al pensiero di Platone, Aristotele, Cicerone e Tommaso D'Aquino, e poi Locke, Hobbes, Machiavelli, Rousseau e Kant – la tensione etica presente nell'idea di popolo, senza negare le dimensioni di violenza e conflitto insite anche nelle relazioni educative/formative, conferma la natura eccedente di ogni relazione umana che non può essere unicamente misurabile e riconducibile a tensioni conflittuali e bisogno di riconoscimento, ma è invece una «dimensione originaria e circolare che spinge ogni identità soggettiva a darsi, attraverso il rapporto con l'alterità, la propria migliore forma possibile accettando i limiti della realtà» (ibidem), ovvero i dispositivi presenti nei contesti sociali-politici-istituzionali in cui i soggetti vivono.

Seguendo le suggestioni di Rousseau e Kant, il discorso fa leva sulla visione positiva

dell'uomo secondo la quale l'uomo stesso può manifestare, nelle relazioni sociali, la propria essenza libera e buona «superando l'accezione riduttiva di popolo inteso solo come oggetto, parte e strumento che deve essere tutelato e protetto dai suoi stessi istinti negativi» (p. 93). A sostegno di questa tesi, l'autore identifica nel pensiero di Lévinas una soluzione non violenta al riconoscimento dell'altro; è l'incontro con il volto che consente l'instaurazione delle relazioni sociali. Il volto infatti è, allo stesso tempo, presentazione dell'identità del singolo e rivelazione dell'Altro, consente quindi di instaurare un legame originario che genera la relazione costante fra identità dell'io e alterità. Un legame che si costituisce grazie all'attesa, non violenta, e al rispetto del segreto infinito dell'alterità dell'Altro.

In prospettiva pedagogica, l'autore vuole quindi evidenziare l'intreccio tra la visione positiva dell'essenza umana e l'orizzonte etico – ovvero la naturale socievolezza umana – che generano la dimensione sociale e politica. È grazie ad una visione molteplice ed eccedente che è possibile teorizzare l'esistenza di uno spazio, implicito e potenziale, capace di ospitare quella tensione etica e trasformativa che, sempre parzialmente, si concretizza nelle relazioni sociali entro istituzioni politiche e civili. In questo senso, conclude l'autore, la prospettiva circolare e mai finita della pedagogia determina quella condizione di margine, un 'quasi', capace di consentire quel lento e libero cammino educativo/formativo che «ha come finalità la costante trasformazione degli individui in modo che, non comportandosi mai come sudditi e sempre come "un amabile straniero", riescano, modificando le cattive consuetudini sociali, a porre le basi per una reale vita relazionale o, nei termini rousseauiani, per un contratto sociale giusto» (p. 115).

ESTER GUERINI  
*University of Bergamo*