



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

Publicazione 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 <i>Editorial</i> (A.M. Falzoni)	5
La sfida dei Teaching and Learning Centers. Tra scenari internazionali e declinazioni nazionali. Una introduzione <i>The challenge of Teaching and Learning Centers. Between international scenarios and national settings. An introduction</i> (F. Magni)	9
I Teaching and Learning Centres come hub di innovazione per i nuovi ecosistemi dell'apprendimento <i>Teaching and Learning Centres as Innovation Hubs for new Learning Ecosystems</i> (M. Costa, B. Baschiera)	18
Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo delle competenze trasversali: una panoramica sul Teaching Learning Center (TLC) dell'Università degli Studi dell'Insubria <i>Fostering teaching innovation and soft skills development: a overview of the University of Insubria's Teaching Learning Center (TLC)</i> (S. Bonometti, L. Ferri)	36
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 <i>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</i> (M. Bassi)	50
'Abbraccia il futuro e libera l'innovazione in aula': un'esperienza di promozione dell'innovazione del TLC dell'Università di Torino <i>'Embrace the future and unleash innovation in classroom': an experience promoting innovation by the TLC of the University of Turin</i> (F. Emanuel, B. Bruschi, E.M. Torre, L. Locapo)	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 4th, 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

**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) italiano¹, 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 Italia², 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 pluridecennali³, mettendo a regime un sistema coerente e stabile, riaffermando sulla base della migliore letteratura scientifica internazionale in tema di *Teacher education*⁴ un

¹ 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.

² 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.

³ 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.

⁴ *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 campo⁵, rilanciando allo stesso tempo una forte collaborazione tra università e scuola, nonché una prospettiva di alternanza formativa integrata e ricorsiva tra teoria e pratica⁶. Queste nuove strutture – pur tra le difficoltà e le contraddizioni che sembrano permanere in questa fase di avvio della riforma⁷, 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 azione⁸.

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 insegnamento⁹.

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.

⁵ 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.

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

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ 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 insegnamento¹⁰. 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).

¹⁰ 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 2023¹¹. L'autrice innanzitutto, dopo essere stata presidente del *Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD Network)*¹², 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

¹¹ 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.

¹² <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 integrità 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 studenti¹³, 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-insegnamento¹⁴.

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.

¹³ 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.

¹⁴ 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