

Formazione docente e responsabilità sociale: verso un'Università inclusiva e impegnata per le sfide educative contemporanee

Teacher training and social responsibility:
towards an inclusive and committed university that meets contemporary educational challenges

Giorgio Crescenza

Associate Professor of General and Social Pedagogy, Department of Legal, Social and Pedagogical Sciences (DIKE), University of Tuscany, giorgio.crescenza@unitus.it

OPEN  ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Crescenza, G. (2025). Teacher training and social responsibility: towards an inclusive and committed university that meets contemporary educational challenges. *Pedagogia oggi*, 23(1), 83-90.
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-10>

Copyright: © 2025 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-012025-10>

ABSTRACT

The training of university teachers is today a strategic priority, especially in a context marked by profound and complex social, cultural, political, economic, digital and pedagogical changes. This article explores, from a theoretical and methodological perspective, the role of the teacher as educator and agent of change, emphasising his/her responsibility in the promotion of active citizenship and the construction of a socially responsible university. The focus is on the importance of an integral and integrated education, capable of combating phenomena such as hatred, violence and exclusion, and of promoting educational environments based on dialogue, justice and inclusion. The contribution of innovative didactics and communities of practice is emphasised, as is the need for continuous, flexible and participatory training paths. In this framework, teacher training is seen not only as an institutional duty, but as a fundamental right, an essential condition for guaranteeing a quality educational offer that meets contemporary challenges and international standards.

La formazione dei docenti universitari rappresenta oggi una priorità strategica, soprattutto in un contesto segnato da profondi e complessi mutamenti sociali, culturali, politici, economici, digitali e pedagogici. L'articolo esplora, da una prospettiva teorica e metodologica, il ruolo del docente come educatore e agente di cambiamento, sottolineandone la responsabilità nella promozione della cittadinanza attiva e nella costruzione di un'Università socialmente responsabile. L'attenzione si concentra sull'importanza di una formazione integrale e integrata, capace di contrastare fenomeni come l'odio, la violenza e l'esclusione, e di promuovere ambienti educativi fondati sul dialogo, sulla giustizia e sull'inclusione. Viene valorizzato il contributo della didattica innovativa e delle comunità di pratiche, così come la necessità di percorsi formativi continui, flessibili e partecipati. In questa cornice, la formazione docente è letta non solo come un dovere istituzionale, ma come un diritto fondamentale, condizione essenziale per garantire un'offerta formativa di qualità, coerente con le sfide contemporanee e gli standard internazionali.

Keywords: society, university teaching, professional education, skills, social challenges

Parole chiave: società, insegnamento universitario, formazione professionale, competenze, sfide sociali

Received: April 16, 2025
Accepted: June 13, 2025
Published: June 30, 2025

Corresponding Author:
Giorgio Crescenza, giorgio.crescenza@unitus.it

Introduzione: formare per trasformare

L'Università è oggi attraversata da un processo di profonda trasformazione, compresa l'esponenziale crescita – accanto alle più tradizionali università in presenza - di atenei privati e telematici, che coinvolge tanto le strutture organizzative quanto le pratiche didattiche e formative. Una delle modalità attraverso cui è stato ripensato il sistema universitario italiano si è fondata sulla predisposizione di modelli, procedure e dispositivi di valutazione ispirati all'assicurazione del processo di qualità. Siffatti strumenti, ancorché stringenti, possono assumere il significato di leve per l'innesto di processi di miglioramento continuo (Baldacci, 2019; Striano, 2019), all'interno di un processo di riflessione sui risultati. In questo quadro, si afferma una vera e propria cultura della valutazione, da intendere non come misurazione fine a sé stessa, ma come cultura della qualità e della riflessività, capace di sostenere l'innovazione, di valorizzare le esperienze e di orientare le scelte in funzione delle diversificate esigenze formative e sociali contemporanee.

Questa prospettiva richiede una valutazione che non sia lineare o riduttiva, ma piuttosto multidimensionale, in grado di cogliere la complessità dei fenomeni educativi e di restituire senso al lavoro di una pluralità di attori, valorizzando l'interconnessione tra insegnamento, ricerca e terza missione (Del Gobbo, 2016). Il sistema universitario, infatti, non può più essere concepito come un insieme di compartimenti separati, ma come un ecosistema dinamico in cui *governance*, progettazione, azione didattica e riflessione critica devono dialogare costantemente per generare valore pubblico. Tale ecosistema, tuttavia, rischia di essere compromesso se si favorisce l'espansione di modelli universitari orientati al profitto e caratterizzati da un'offerta formativa esclusivamente telematica. L'attuale crescita esponenziale degli atenei privati e telematici, spesso sostenuta da logiche di mercato e da investimenti finanziari esterni, rischia di minare la coesione del sistema pubblico, di ridurre la qualità dell'insegnamento e di amplificare le disuguaglianze, trasformando l'accesso al sapere in un servizio commerciale anziché in un diritto universale.

All'interno di questo scenario, si colloca con particolare evidenza il tema della formazione dei docenti universitari, oggi sempre più chiamati a svolgere un ruolo educativo complesso e poliedrico. Non si tratta soltanto di trasmettere conoscenze specialistiche, ma di contribuire alla formazione integrale e integrata dello studente e alla promozione di una cittadinanza attiva e consapevole. Il docente universitario è, a tutti gli effetti, un agente di cambiamento, un mediatore culturale e sociale che agisce dentro una cornice istituzionale chiamata a confrontarsi con sfide educative globali: dalla crescente complessità delle competenze richieste nel mondo del lavoro in continua trasformazione, alla necessità di contrastare i discorsi d'odio, la violenza e i processi di esclusione sociale (Crescenza, 2024a).

Educare in un'Università socialmente responsabile implica, quindi, ripensare contenuti, metodi, obiettivi e strumenti didattici, affinché la responsabilità e la riflessività non siano solo valori dichiarati, ma dimensioni concretamente presenti in ogni fase del processo formativo (Vallaey, 2014). È in questo senso che la formazione docente, oltre a essere un dovere istituzionale, si configura come un diritto fondamentale: un presupposto irrinunciabile per garantire un'offerta educativa di qualità, allineata alle migliori pratiche internazionali e concepita come responsabilità sociale.

Accanto all'insegnamento, anche la ricerca rappresenta per il docente un'attività centrale e strutturante. L'auspicio è che essa sia pubblica, ispirata alla scienza aperta, collegiale, soggetta a valutazione, scambio e confronto, visibile all'esterno e maggiormente incentivata. È considerata un elemento cruciale per lo sviluppo professionale e accademico, ed è sostenuta da percorsi formativi specifici, progressivi e pluriennali. La didattica, al contrario, è stata a lungo percepita come un'attività privata, condotta in solitudine all'interno dell'aula, raramente riconosciuta o incentivata. Sebbene costituisca un obbligo istituzionale, non prevede ancora una preparazione iniziale adeguata né sistemi strutturati di accompagnamento e valorizzazione. Troppo spesso viene considerata residuale rispetto alla ricerca, quasi come un'attività che le sottrae tempo e risorse.

È proprio su questa asimmetria che l'Università è oggi chiamata a riflettere e a interrogarsi. Promuovere l'innovazione didattica significa investire su una formazione continua, su una progettazione condivisa, su comunità di pratiche e di ricerca capaci di alimentare processi trasformativi reali e incisivi (Bufalino, 2024). Significa, soprattutto, riconsiderare la centralità dell'insegnamento all'interno del progetto universitario, riaffermandone il valore non solo tecnico o strumentale, ma etico e sociale.

In questa prospettiva, il contributo propone una riflessione sul rapporto tra formazione docente, responsabilità sociale e qualità educativa. A partire dall'idea che la didattica universitaria sia cruciale per co-

struire un'Università inclusiva, equa e dialogante con la società, l'articolo esplora pratiche, prospettive e condizioni per un rinnovamento autentico e sostenibile delle sue funzioni formative ed emancipative.

1. Centralità dello studente e innovazione

La centralità dello studente rappresenta oggi un punto cardine nella ridefinizione dei paradigmi formativi universitari. L'apprendimento viene inteso come un processo attivo e continuo di co-costruzione e ricostruzione della conoscenza, in cui lo studente non è più solo destinatario, ma protagonista dell'esperienza educativa. Numerose ricerche hanno evidenziato che metodologie didattiche centrate sullo studente favoriscono una maggiore significatività dell'apprendimento, migliorano la qualità dei risultati e potenziano l'efficacia complessiva dell'insegnamento (Trigwell, Prosser, 1996; Richardson, 2005).

Tale approccio implica un passaggio da una didattica focalizzata unicamente sui contenuti teorici e disciplinari – pur fondamentali – a una visione orientata agli *learning outcomes*, in termini di conoscenze, capacità e competenze, come proposto dal progetto *Tuning*¹ (Villa Sánchez, Poblete Ruiz, 2008). Viene così valorizzato anche l'apprendimento informale e non formale, e lo studente è riconosciuto non solo come soggetto da formare, ma anche come risorsa per il contesto in cui apprende. Considerarlo *partner* nel processo formativo implica renderlo corresponsabile dei percorsi di qualificazione della didattica, promuovendo e diffondendo un dialogo costante tra docenti e discenti, capace di generare *feedback* significativi e di alimentare una cultura della qualità (Kember, Ginns, 2012).

Innalzare la qualità dell'insegnamento richiede dunque lo sviluppo di una cultura del dialogo (Pinto Minerva, 2002) e la promozione di pratiche partecipative, tra cui l'apprendimento attivo, collaborativo e laboratoriale, che ridefiniscono la docenza come una fertile interazione dinamica tra insegnanti, studenti e ambienti di apprendimento. Tuttavia, l'adozione di tali approcci incontra ancora ostacoli strutturali, come le aule sovraffollate, che limitano l'efficacia delle innovazioni e rendono necessario il ricorso a soluzioni integrative, tra cui l'uso di tecnologie interattive, tutoraggio e didattica di supporto.

L'innovazione, per essere significativa e sostenibile, deve basarsi su un'attenta analisi del contesto, su un monitoraggio continuo dei processi e su una valutazione finale capace di validare le scelte operate, sia in termini formativi che tecnico-organizzativi. È necessario, inoltre, adottare una logica interdisciplinare, promuovere percorsi sperimentali, incoraggiare l'autenticità degli apprendimenti e la personalizzazione dei percorsi formativi.

In questo scenario, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) rappresentano un'opportunità preziosa e ineludibile per sostenere nuove forme di insegnamento, apprendimento e valutazione (Flores-Lueg, Roig-Vila, 2019). L'impiego consapevole delle TIC consente di rendere la didattica più inclusiva e accessibile, rispondendo alla pluralità dei bisogni formativi e degli stili cognitivi. Le nuove generazioni, immerse nei linguaggi digitali, costruiscono parte significativa della loro identità attraverso ambienti connessi, in cui si sviluppano attività sociali, comunicative e di studio.

La didattica che integra le tecnologie come strumenti di mediazione educativa recupera la centralità dell'esperienza dello studente, valorizzandone la soggettività, la creatività e l'apprendimento riflessivo (Antonacci *et alii*, 2023). In questo senso, l'ambiente di apprendimento viene concepito non più come spazio fisico statico, ma come contesto dinamico, aperto, che stimola il *problem solving*, la cooperazione e la costruzione condivisa del sapere. L'educazione, così intesa, diventa il cammino verso la consapevole conquista della propria umanità (Morin, 2020).

Durante e dopo la pandemia di Covid-19, le TIC hanno dimostrato di poter ampliare la platea degli studenti, sostenere la continuità formativa e contrastare l'abbandono. L'*open access* e il *public engagement* si configurano, in questo senso, come strumenti per democratizzare l'accesso al sapere. Anche la valutazione

1 Il progetto *Tuning Educational Structures in Europe* nasce all'interno del Processo di Bologna con l'obiettivo di fornire un approccio metodologico condiviso per la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei corsi di studio. La sua finalità è quella di favorire la comparabilità e la trasparenza dei percorsi formativi, senza imporre standard uniformi, bensì rispettando la diversità dei sistemi educativi. Il cuore del progetto risiede nella definizione dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e delle competenze – sia generali/trasferibili che specifiche di area disciplinare – come base per costruire titoli di studio centrati sullo studente, orientati all'inserimento professionale e al ruolo attivo nella società.

necessita oggi di una revisione profonda: oltre alla valutazione “dell’apprendimento”, è sempre più centrale la valutazione “per l’apprendimento” (Boud, Falchikov, 2007), orientata a sostenere i processi di costruzione del sapere da parte dello studente.

Ad esempio, strumenti come l’autovalutazione non solo rafforzano la dimensione metacognitiva, ma promuovono una maggiore consapevolezza e autonomia nello studio. Valutare significa, dunque, anche educare a valutarsi, sviluppando la capacità di riflettere sui propri apprendimenti, sulle strategie adottate e sulle competenze acquisite (Vannini, 2022). Ciò richiede che il docente sia formato non solo alla valutazione dei risultati, ma anche alla progettazione di percorsi valutativi coerenti con gli obiettivi educativi e costruiti in dialogo con gli studenti.

Per realizzare tutto questo, le Università sono chiamate a riconoscere la valutazione come parte integrante della professionalità docente e a garantirne una formazione specifica.

A tal proposito afferma Margiotta (2015):

Formare, educare, istruire costituiscono le strutture chiave di ogni atto che la pedagogia considera oggetti specifici della propria indagine [...]. Educare, istruire e formare sono, peraltro riconosciute come il motore silenzioso dello sviluppo e dell’innovazione; ma al contempo ne costituiscono la filigrana problematica centrale con cui misurarsi per poter dar senso allo sviluppo compatibile in una società complessa quale è quella presente. Unanime è poi la considerazione che educare, istruire e formare non sono da intendersi come patrimoni naturali della specie umana, ma come il risultato di processi di interventi artefatti; dobbiamo, cioè, fare ricorso al valore trasformativo e inventivo dei loro sistemi d’azione per individuare le questioni di senso entro cui orientarci e guadagnare specificazione, padronanza e valore aggiunto alle nostre scelte e alle nostre decisioni (p. 17).

In questa prospettiva, la competenza pedagogica rappresenta il sapere fondativo necessario a orientare le scelte di priorità e rinnovamento delle forme di accesso ai saperi. Infine, anche l’internazionalizzazione costituisce oggi un potente motore di innovazione didattica. I progetti di mobilità, lo scambio con colleghi e studenti provenienti da altri contesti culturali, l’apertura a un pubblico globale stimolano e potenziano il pensiero critico, la flessibilità metodologica e l’arricchimento reciproco.

Solo confrontandosi con altre prospettive è possibile ripensare e dinamizzare la propria didattica, uscire da schemi consolidati e dal rischio della riduzione dell’innovatività e rispondere alle sfide della formazione contemporanea in modo creativo e generativo.

2. Università e responsabilità sociale

In continuità con la riflessione fin qui condotta sul ripensamento della didattica universitaria e sul ruolo trasformativo del docente, si impone oggi una più profonda consapevolezza della responsabilità sociale dell’Università come istituzione altamente educativa. L’Università non può più essere intesa soltanto come luogo di produzione e trasmissione del sapere, ma va riconosciuta nella sua piena funzione *civile, etica e politica*, capace di generare impatto sociale, orientare le trasformazioni culturali, promuovere coesione e giustizia. Infatti, il contesto contemporaneo – segnato da crisi ambientali, disuguaglianze globali, trasformazioni tecnologiche e accelerazione della conoscenza – impone all’istruzione superiore un compito radicalmente nuovo: quello di contribuire alla costruzione di una società fondata su valori democratici, sulla solidarietà e sul rispetto dei diritti umani.

In questo scenario, la responsabilità sociale dell’Università non si esaurisce nella dimensione esterna della cosiddetta “terza missione”, né può essere limitata alla diffusione culturale o al trasferimento tecnologico. Essa investe in profondità la natura stessa dell’istituzione universitaria, chiedendo che le sue quattro funzioni – formazione, ricerca, terza missione e *public engagement* – siano orientate in modo integrato a promuovere uno sviluppo umano sostenibile, equo e partecipato. Ciò implica superare logiche autoreferenziali e aprirsi a un dialogo costante con i bisogni reali delle comunità e del territorio, valorizzando in particolare le voci e le esperienze di chi, troppo spesso, resta ai margini dell’accesso al sapere e ai diritti di cittadinanza.

Nel cuore di questa visione si colloca la figura del docente universitario come raffinato mediatore cul-

turale e soggetto politicamente e pedagogicamente responsabile. In questo senso, è pertinente il concetto formulato da Antonio Gramsci (2000) di *educazione come egemonia*, quando scrive:

Il rapporto pedagogico non può essere limitato ai rapporti specificamente scolastici [...]. Questo rapporto esiste in tutta la società nel suo complesso e per ogni individuo rispetto ad altri individui, tra ceti intellettuali e non intellettuali, tra governanti e governati, tra élites e seguaci, tra dirigenti e diretti, tra avanguardie e corpi di esercito. Ogni rapporto di egemonia è necessariamente un rapporto pedagogico (p. 30).

Non si tratta quindi semplicemente di aggiornare la propria didattica o di acquisire nuove competenze tecniche, ma di ripensare radicalmente il proprio ruolo pubblico, riconoscendo che ogni gesto educativo è anche un atto sociale e politico, un intellettualismo che sia consapevolmente impegnato a intervenire nella lotta politica servendosi della forza della cultura (Baldacci, 2017). Il docente è oggi chiamato ad assumere un profilo professionale che sappia integrare dimensione accademica e tensione etica, sapere disciplinare e sensibilità pedagogica, capacità di progettazione e riflessività critica.

Infatti, la responsabilità educativa del docente universitario non si esprime unicamente nella trasmissione dei contenuti, ma si articola nella costruzione di spazi relazionali significativi, nell'attivazione di processi riflessivi, nella promozione di ambienti di apprendimento capaci di riconoscere e accogliere l'altro come soggetto portatore di esperienze, bisogni e risorse. L'atto educativo diventa così una pratica trasformativa, orientata alla formazione integrale del soggetto, in cui si intrecciano conoscenza, etica e impegno sociale (bell hooks, 2023).

In questa cornice, diventa imprescindibile affrontare una delle questioni più gravi e pervasive del nostro tempo: la diffusione crescente dei discorsi d'odio, della violenza verbale, dell'intolleranza e della svalutazione dell'altro. Fenomeni che attraversano i *social media*, il dibattito politico e, non raramente, anche gli ambienti educativi, scolastici e universitari. L'Università non può sottrarsi a questa sfida. Al contrario, è chiamata a esercitare una funzione attiva di *resistenza culturale*, di educazione alla responsabilità linguistica, alla cittadinanza plurale e al pensiero critico.

Contrastare la violenza simbolica e verbale non significa semplicemente richiamare codici di comportamento, ma costruire, giorno dopo giorno, una cultura dell'alterità, del rispetto e della parola dialogica, che si fonda su pratiche educative fondate sull'ascolto e sulla relazione, sulla decostruzione degli stereotipi, sulla promozione di una comunicazione inclusiva e non ostile (Fiorucci, 2020; Crescenza et al., 2024b). Il docente universitario, in tal senso, non è solo uno specialista di contenuti, ma un educatore etico, capace di modellare e modulare, con il proprio stile comunicativo e relazionale, una comunità accademica basata sulla fiducia, sull'empatia e sulla corresponsabilità.

La responsabilità sociale, dunque, non è un orizzonte astratto, ma una concreta pratica di giustizia educativa, che si declina nella quotidianità delle relazioni d'aula, nella progettazione dei corsi, nella valutazione, nella ricerca e nella gestione delle dinamiche istituzionali. Richiede che l'Università si pensi non come un'arena competitiva, ma come una comunità educante, orientata al *bene comune* (Milani, 2014). Così, la responsabilità sociale universitaria si esprime attraverso il dare risposte significative ai problemi reali del proprio tempo, senza rinunciare al rigore del sapere né alla profondità della riflessione.

Occorre, pertanto, ripensare l'intero impianto della formazione accademica alla luce di questa sfida: dalla revisione dei *curricula* alla formazione pedagogica dei docenti, dalla valorizzazione dell'interdisciplinarietà alla costruzione di ambienti di apprendimento equi e generativi. In gioco vi è non solo la qualità dell'offerta formativa, ma la possibilità stessa di un'Università capace di essere motore di trasformazione democratica, laboratorio di convivenza e di pace, luogo di ricostruzione del senso.

Solo un'istituzione che assume fino in fondo la propria responsabilità sociale può contribuire a formare professionisti competenti e cittadini consapevoli, in grado di abitare il mondo in modo critico, aperto, responsabile e solidale

3. Prospettive per una formazione docente universitaria responsabile

In uno scenario globale segnato da forti accelerazioni economiche, culturali e tecnologiche, la riconfigurazione dell'Università si presenta come un processo complesso e multidimensionale, che coinvolge la sua missione politica e culturale, i modelli organizzativi e gestionali, i paradigmi della ricerca, l'impianto pedagogico-didattico e la relazione con il territorio. L'Università, sin dalle sue origini, ha svolto la funzione di generare e trasmettere conoscenza per formare *élites* culturali destinate a ricoprire ruoli di responsabilità.

Oggi, tuttavia, la conoscenza assume un valore strategico e diffuso, divenendo un *bene comune*, accessibile e trasformabile, e al contempo un *asset* economico fondamentale in un contesto sempre più interconnesso e post-industriale (Drucker, 2012). In questo quadro, il nesso tra ricerca, formazione e impatto sociale va ripensato radicalmente, ponendo l'accento sulla capacità trasformativa dell'istruzione superiore.

Ne deriva l'urgenza di ridefinire il ruolo del docente universitario, da erogatore di contenuti (*dispenser of knowledge*) a facilitatore di apprendimento (*manager of learning*) (Badley, Habeshaw, 1991), capace di mediare tra saperi disciplinari, istanze educative, bisogni territoriali e sfide globali. Tale trasformazione implica una formazione docente solida, strutturata e continua, fondata su un insieme articolato di competenze che spaziano dall'ambito disciplinare a quello pedagogico, metodologico, relazionale, comunicativo, organizzativo e riflessivo. Il docente, infatti, opera oggi in contesti multiformi, caratterizzati da modularità, pluralità di interventi formativi, valutazioni complesse, rapporti con il mondo del lavoro, uso intensivo delle tecnologie e internazionalizzazione (Corbi *et alii*, 2016).

Una formazione autenticamente responsabile non può limitarsi a trasmettere tecniche o strumenti, ma deve favorire la costruzione di un'identità professionale consapevole, capace di integrare dimensioni epistemiche, etiche e politiche del fare docenza. Ciò richiede percorsi che prevedano momenti di riflessione critica sul proprio agire, esperienze condivise di autoformazione, pratiche collaborative basate su comunità di apprendimento, ricerca e sperimentazione. L'efficacia della formazione risiede, infatti, nella possibilità di attivare dinamiche *community-based*, in cui i docenti possano confrontarsi, co-progettare, analizzare bisogni e criticità, valorizzare esperienze e buone pratiche (Perla, 2018).

In questa prospettiva, investire nella professionalità docente produce effetti positivi misurabili in termini di qualità della didattica, soddisfazione degli studenti, innovazione metodologica e miglioramento complessivo del sistema accademico. Sarebbe, dunque, compito degli Atenei offrire un sostegno stabile, integrato nelle politiche istituzionali, che riconosca e promuova la formazione continua come processo permanente, accessibile, certificabile, e professionalmente valorizzato e valorizzante.

Una tale formazione dovrebbe articolarsi in forme flessibili, modulari e differenziate in base ai destinatari e ai livelli di esperienza. Dalla formazione preliminare e iniziale rivolta a dottorandi, assegnisti e docenti neoassunti, a quella continua per approfondimenti tematici e metodologici, fino alla formazione esperta, pensata per figure di *mentoring*, *coaching* e *leadership* educativa: tutte le fasi del ciclo professionale dovrebbero essere accompagnate da dispositivi adeguati e riconoscibili, in grado di orientare lo sviluppo individuale e collettivo. Solo così sarà possibile contrastare forme episodiche o improvvise di aggiornamento e garantire qualità, equità e sostenibilità ai processi formativi interni all'Università.

Infine, nella prospettiva europea dell'apprendimento permanente, la formazione dei docenti universitari si inserisce in un più ampio disegno di riposizionamento della formazione terziaria come spazio aperto, inclusivo e innovativo. Il docente universitario deve essere in grado di sviluppare competenze trasversali che supportino l'*employability*, il *lifelong* e il *lifewide learning* (Aleandri, 2019), e contribuire a costruire un'Università capace di aprirsi a una popolazione sempre più eterogenea, accompagnando processi di qualificazione e riqualificazione professionale in un contesto di forte mobilità e incertezza. Ciò richiede di affrontare la sfida dell'autovalutazione professionale e della certificazione della qualità didattica, nella direzione di una cultura della responsabilità condivisa e della valorizzazione delle competenze, tanto individuali quanto istituzionali.

In definitiva, la formazione docente universitaria non è un'azione accessoria o marginale, ma un presupposto fondativo per l'Università che voglia definirsi pubblica, democratica e responsabile. Investire nella sua strutturazione, nel suo riconoscimento e nella sua valorizzazione equivale a investire nella possibilità di un'Università capace di educare al futuro e per il futuro.

4. Suggestioni conclusive per una pedagogia dell'impegno

La riflessione proposta ha inteso esplorare, da prospettive differenti ma interconnesse, il senso e la direzione di un cambiamento necessario e non più procrastinabile nel sistema universitario, a partire dal ripensamento e dal riposizionamento della formazione docente. L'urgenza che ne emerge non è solo organizzativa o metodologica, ma profondamente culturale e politica: riguarda il modo in cui concepiamo l'Università come istituzione educativa al servizio della collettività e il docente come figura chiave nella costruzione di una società più giusta, consapevole e inclusiva (Canevaro, 2015).

In un tempo in cui l'istruzione rischia di essere ridotta a prestazione, la valutazione a meccanismo di controllo e il sapere a merce, occorre ridefinire le coordinate etiche, pedagogiche e democratiche dell'agire universitario. La sfida è quella di disegnare spazi formativi che non siano solo trasmissivi, ma generativi di partecipazione e appartenenza, pensiero critico e trasformazione sociale. Ciò significa restituire profondità alla funzione docente, riconoscendone la complessità e investendo nella sua formazione continua come responsabilità istituzionale e diritto professionale.

Guardare alla formazione dei docenti universitari in un'ottica di responsabilità sociale significa ripensare la cultura accademica in chiave dialogica, inclusiva e capace di valorizzare la pluralità dei saperi e dei soggetti. In questo quadro, la qualità dell'insegnamento si intreccia con la giustizia educativa, e la ricerca si orienta all'impegno civico. Il rinnovamento dell'Università richiede dunque di riconoscere la formazione come processo trasformativo, fondato su una pedagogia critica e generativa, in grado di orientare l'agire accademico nella complessità del presente e verso un futuro più equo e condiviso.

Riferimenti bibliografici

- Aleandri G. (ed.) (2019). *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: Roma TrE-Press.
- Antonacci F. et alii (2023). Guardare al futuro abitando il performativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 20(43): 401-412.
- Badley G., Habeshaw T. (1991). The changing role of the teacher in higher education. *Journal of In-Service Education*, 17(3): 212-218.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). L'università della terza fase. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2): 11-13.
- bell hooks (2023). *Insegnare il pensiero critico*. Milano: Meltemi.
- Bound D., Falchikov N. (2007). *Rethinking assessment in higher education learning for the long term*. New York: Routledge.
- Bufalino G. (2024). What does the future hold for Italian universities? Critical perspectives from Bernard Stiegler. *Globalisation, Societies and Education*, 1-13.
- Canevaro A. (2015). Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto. *Studium Educationis*, XVI (3): 35-48.
- Corbi E., Chello F., Perillo P. (2016). La tras-formazione dell'identità professionale del professore universitario: pratiche narrative e riflessive per abitare la disaggregazione. *Metis*, 1: 33-51.
- Crescenza G. (ed.) (2024a). *Educare in tempi di odio e violenza. Sfide pedagogiche e istituzionali*. Bari: Progedit.
- Crescenza G., Pasta S., Zizioli E. (2024b). I discorsi d'odio e le manifestazioni della violenza. Prospettive pedagogiche e risposte educative nel tempo dell'imprevedibile. *Q-Times Webmagazine*, 16(4): 6-20.
- Del Gobbo G. (2016). Autoevaluación y evaluación compartida a través de constantes procesos de reflexión. In C. Hamodi Galán. *Formar mediante la evaluación en la universidad* (pp. 89-98). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Drucker P. (2012). *Post-capitalist society*. New York: Routledge.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Flores-Lueg C., Roig-Vila R. (2019). Fatores pessoais que incidem na autoavaliação de futuros professores sobre a dimensão pedagógica do uso de TIC. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(27): 151-171.
- Gramsci A. (2000). *Quaderni dal carcere. Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce [1949]*. Roma: Editori Riuniti.
- Kember D., Ginnis P. (2012). *Evaluating teaching and learning: a practical handbook for colleges, universities and the scholarship of teaching*. New York: Routledge.
- Margiotta U. (2015). *Teatro della formazione*. Roma: Carocci.

- Milani L. (2014). L'università come bene comune per il Bene Comune. *MeTis*, 7(2): 1-14.
- Morin E. (2020). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Perla L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)*: 79-88.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Richardson J. T. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational psychology*, 25(6): 673-680.
- Striano M. (2019). Università oggi: problemi aperti. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 22(2): 47-50.
- Trigwell K., Prosser M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21(3): 275-284.
- Vallaey F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 5(12): 105-117.
- Vannini I. (2022). *Una valutazione che analizza e ricostruisce*. Roma: Armando.
- Villa Sanchez A., Poblete Ruiz M. (2008). *Competence-based learning. Tuning Project*. Bilbao: University of Deusto.