



FOCUS – DOVE VA L'UNIVERSITÀ?

Istanze di professionalizzazione e *Faculty Development*: il ruolo della pedagogia nell'attuale sistema universitario

Matteo Cornacchia

Full professor | University of Trieste | Department of Humanities | mcornacchia@units.it

Professionalization and Faculty Development: Pedagogy's role in the contemporary university system

Abstract

The article examines the transformations that have reshaped the Italian university system over the past decades, with a specific focus on the pedagogical implications and the training of educational professions. After outlining the critical debate on the university in its relationship with the labor market, the paper highlights the role of pedagogy both in reshaping curricula and in supporting the evolution of professional profiles of teachers and educators. The final section discusses Faculty Development initiatives and Teaching and Learning Centres, identified as strategic spaces for innovation and professional dialogue. The study underlines the importance of pedagogical research as a crucial resource for interpreting current changes and for guiding the future of higher education.

Keywords

Higher Education; Pedagogy; Teaching; Faculty Development; Teaching and Learning Centre

Il contributo analizza le trasformazioni che hanno interessato il sistema universitario negli ultimi decenni, con particolare attenzione agli effetti delle varie riforme sui percorsi accademici delle professioni educative. Dopo aver ripercorso il dibattito critico sui rapporti fra università e istanze professionali, l'articolo mette in evidenza il ruolo assunto dalla pedagogia sia nella revisione dell'offerta formativa rivolta ai profili professionali di insegnanti e educatori sia nell'evoluzione della stessa docenza universitaria. In tale direzione, la parte conclusiva approfondisce i temi del *Faculty Development* e della diffusione dei *Teaching and Learning Centres*, individuati come spazi strategici di innovazione e confronto. Ne emerge un ruolo di protagonismo della ricerca pedagogica tanto nell'interpretare i cambiamenti in atto quanto nel definire i nuovi assetti dell'università.

Parole chiave

Università; Pedagogia; Didattica; *Faculty Development*; *Teaching and Learning Centre*

Premessa: i cambiamenti dell'università dal punto di vista pedagogico

Per una prima comprensione di quanto è avvenuto negli ultimi venti, venticinque anni nel sistema universitario italiano, risulta ancora estremamente utile la lettura del testo *Una ikea di università* di Maurizio Ferraris, pubblicato da Raffello Cortina in due diverse edizioni nel 2001, prima, e nel 2009, poi. Si ritiene opportuno motivare le ragioni di questo riferimento, pur con una doverosa avvertenza finale.

La prima risiede negli obiettivi fissati dalla stessa *call* di *Studium Educationis* all'origine di questo numero, in cui si sollecita una riflessione critica sullo stato dell'università pubblica italiana: le intenzioni, insomma, sono assai simili a quelle di Ferraris, il quale ha pure esplicitato la sua *idea*, giocando però sull'ambiguità con il termine *ikea*, per segnalare una deriva commerciale non tanto diversa da quella già da tempo in atto nei sistemi scolastici di tutto il mondo e puntualmente anticipata in tempi non sospetti anche da altri osservatori (su tutti si consideri Illich e il modo in cui ha reso il concetto di "istituzionalizzazione" fin dagli anni Settanta).

La seconda ragione si riferisce allo spazio temporale di otto anni compreso fra la prima e la seconda edizione: in altri termini Ferraris ha avuto modo di verificare "alla prova dei fatti" – come recita il sottotitolo dell'edizione del 2009 – le considerazioni espresse nel 2001 e constatare quale sia stato il reale impatto di una riforma universitaria che, come tutti i processi riformatori, richiede un congruo lasso di tempo per essere valutata nei suoi effetti, voluti e non.

La terza ragione è poi conseguenza del profilo dell'autore che, come egli stesso dichiara, lo legittima a prendere posizione:

che questa non sia una formula retorica lo garantisce il fatto che io all'università ci vivo e ci lavoro, come docente, da più di vent'anni, e che spero di passarci altrettanti [...]. Ho conoscenza, insomma, ma anche interesse, e l'una e l'altra vanno nella direzione di un miglioramento, non di un affondamento (Ferraris, 2009, p. X).

Sulla base di quest'ultima considerazione, dovremmo ritenere che chiunque abbia un ruolo professionale all'università vada automaticamente considerato un "addetto ai lavori" e, dunque, titolato a esprimersi. Ciò induce, però, a esplicitare l'avvertenza finale poco sopra anticipata: quello di Ferraris non è uno studio *evidence based*, ma un libro d'opinione, basato appunto sulla sua esperienza e sulla sua visione (molto critica) dei fatti e, come tale, condivisibile o meno. Il presente contributo, invece, intende porre la questione in termini più specifici a partire dalla constatazione che la *call* di *Studium Educationis* non è stata indirizzata all'intera comunità accademica, ma a una sua parte, quella cioè che coincide con l'ambito scientifico-disciplinare in cui la rivista è collocata, ovvero «l'ampio spettro delle linee di ricerca afferenti al campo di studi della pedagogia generale e sociale, in dialogo con gli altri domini pedagogici e con le scienze umane, sociali e della vita» (dal sito della rivista). Le riflessioni che seguono, pertanto, non derivano dall'essere genericamente "addetti ai lavori", bensì "studiosi e ricercatori" di ambito pedagogico, dunque con la prospettiva di soffermarsi su quelle trasformazioni del mondo accademico che, più di altre, sollecitano un pensiero pedagogico o interpellano direttamente la pedagogia per precise ragioni di merito. In secondo luogo, e sempre con l'obiettivo di non rimanere sul piano delle opinioni, si cercherà di condurre il discorso separando, di volta in volta, ciò che va considerato "possibile" da quei processi che, invece, ci paiono "ineludibili" sulla base di precisi fatti o tendenze. Nell'ordine, saranno considerati il rapporto fra università e mondo del lavoro, la specificità dei corsi di studio a indirizzo pedagogico rispetto al mercato delle professioni educative e, infine, il contributo della pedagogia alle iniziative di *Faculty Development* e allo sviluppo dei *Teaching and Learning Centre* negli atenei italiani.

1. Sul concetto di "riforma"

Ciò che nel testo di Ferraris (edizione 2009) viene indicato come "riforma" è, in realtà, un articolato processo iniziato sul finire degli anni Novanta e protrattosi almeno per il primo decennio degli anni Duemila. Nella circostanza si evidenziava la natura *bipartisan* del progetto, ideato dai governi di centrosinistra e poi sostanzialmente messo in atto da governi di centrodestra, anche in ragione del fatto che le sue premesse

risiedevano nel “processo di Bologna”, dunque in un accordo promosso dal Consiglio d'Europa per la realizzazione di uno spazio comune dell'istruzione superiore¹. Quello che non poteva essere colto per mere ragioni cronologiche era, invece, il prosieguo della vicenda, perché alcuni dei cambiamenti più radicali si sarebbero concretizzati subito dopo la pubblicazione del testo, a cominciare dalla Legge 30 dicembre 2010, n. 240, con cui l'allora Ministra Gelmini intervenne sulla governance degli atenei.

Alcune di quelle novità oggi sono già state superate da ulteriori evoluzioni: si pensi, in particolare, a quanto accaduto alla figura dei ricercatori universitari junior e senior a tempo determinato (i cosiddetti RTDa e RTDb, a seconda della lettera utilizzata dal comma per inquadrarli), in sostituzione dei quali esiste ora un unico regime contrattuale di sei anni con una *tenure track* finale (da cui l'acronimo RTT), introdotto dalla L. 29 giugno 2022, n. 79. È sufficiente limitarsi a questo esempio per segnalare un primo dato su cui riflettere: l'attuale sistema universitario va considerato un cantiere aperto, soggetto a molteplici e continue revisioni, spesso fra le pieghe di dispositivi normativi di varia natura (decreti “mille proroghe”, leggi di bilancio, Decreti del Presidente del Consiglio ecc.) che rendono la materia particolarmente instabile e, conseguentemente, anche la sua analisi². È comprensibile che il discorso possa apparire eccessivamente tecnico e discostarsi dai temi della call: in realtà rivela una sorta di evoluzione nelle procedure adottate dal Legislatore, perché se in passato le cosiddette “riforme” avevano un loro impianto per così dire “monolitico”, coincidente con una legge (la “legge di riforma”, appunto), poi sono state affidate a “leggi delega”, di solito consistenti in un solo, corposo, articolo dal quale derivano indicazioni per successivi “decreti attuativi”, e infine, come si è visto, si sono frazionate in dispositivi di varia natura. Al di là dei tecnicismi, la questione non è di poco conto perché pone un problema di regia, non sempre chiaramente riconoscibile, e delle effettive motivazioni all'origine di un provvedimento, da ricercare in concrete istanze di “risparmio”, “semplificazione” o “urgenza” piuttosto che in prospettive culturali chiare e definite. Anche la constatazione di Ferraris sulla convergenza *bipartisan* fra centrosinistra e centrodestra esplicita, sostanzialmente, il medesimo principio: le riforme, anziché essere ascrivibili a precise visioni sui fini dell'università, con conseguente assunzione di responsabilità da parte di chi le sostiene sulla base di una adesione ideologica, sembrano essere imposte alle parti politiche da fattori contingenti e trasversali. Due ulteriori esempi, volutamente scelti per la loro attinenza con l'ambito pedagogico, dovrebbero agevolare il prosieguo del discorso.

Nel 2017 il mondo delle professioni educative è stato oggetto di due distinti provvedimenti con effetti – non di poco conto – sui corrispondenti percorsi universitari. Ad aprile il decreto legislativo n. 65 ha istituito il sistema educativo integrato da zero a sei anni e, con esso, la necessità di possedere una qualificazione universitaria (peraltro con specifico indirizzo) per operare nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia. A dicembre, sei commi della legge di bilancio 2018 (L. 205/2017) hanno tracciato i profili professionali di educatori e pedagogisti e hanno determinato i titoli universitari necessari per ottenere quelle qualifiche. Ora, senza esprimere giudizi di valore sui contenuti dei due provvedimenti, è indubbio che essi abbiano avuto due regie distinte e si siano concretizzati attraverso iter non esattamente lineari: il primo, infatti, è un decreto attuativo di una legge, la 107/2015, concepita per riformare il sistema di istruzione e formazione (la cosiddetta “Buona scuola”); il secondo è il risultato di un compromesso resosi necessario per evitare che la conclusione della legislatura interrompesse l'iter parlamentare di una proposta di legge (la cosiddetta “Legge Iori”) all'origine molto più articolata e dettagliata di quanto sia stato possibile condensare in sei commi di una legge di bilancio (che, peraltro, avrebbe altre finalità). Chi negli ultimi anni ha ricoperto funzioni gestionali nei corsi di studio della classe L-19 conosce perfettamente le storture dovute alla so-

1 Si colloca entro questo quadro il Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n. 509, con cui il nostro Paese ha recepito l'articolazione degli studi universitari in due livelli – lauree triennali e lauree specialistiche – e ha introdotto il meccanismo dei crediti formativi universitari per definire la quantità di impegno richiesto dai singoli percorsi in una prospettiva di mobilità europea. Come noto, il decreto è stato successivamente aggiornato attraverso il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, di cui si dirà a breve.

2 A titolo di esempio si segnala l'ipotesi – ripresa da vari organi di stampa e siti specializzati – di una possibile nuova riforma della governance degli atenei che estenderebbe il mandato dei rettori a 8 anni (4 + 4), rivedrebbe la composizione dei Consigli di Amministrazione e fornirebbe specifiche indicazioni per la redazione del piano strategico degli atenei (si vedano in proposito l'intervista rilasciata dalla Presidentessa della CRUI Ramacciotti al sito del *Sole 24 ore* il 12 novembre 2025 o l'articolo pubblicato dal sito www.roars.it in data 17 novembre 2025).

vrapposizione dei due provvedimenti: da una parte si è creato un vuoto temporale (ancora non sanato al momento in cui si scrive) nel riconoscimento dei titoli per lavorare nei servizi d'infanzia; dall'altra si è indotta nei corsi di studio un'articolazione curricolare sbilanciata, per cui solo indirizzi di studio specificamente rivolti alla prima infanzia consentono di lavorare anche in altri presidi socio-educativi.

Ancor più recente è il secondo esempio, relativo all'annosa questione della formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria di primo e secondo grado che, nel nostro Paese, è stata oggetto di ripetuti interventi – dalle scuole di specializzazione al controverso percorso del FIT (Formazione Iniziale e Tirocinio) – senza mai giungere, però, a una soluzione stabile e definitiva. L'ultima tappa della vicenda, con cui sono stati avviati i percorsi da 60 CFU (o da 30 e 36, a seconda delle abbreviazioni transitorie), è dell'agosto 2023 ed è stata normata da un Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, provvedimento solitamente giustificato da ragioni di urgenza, come abbiamo purtroppo sperimentato in periodo di pandemia. Ebbene, nel caso di specie l'urgenza era determinata dagli obiettivi (e relativi finanziamenti) fissati dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza circa l'immissione in ruolo di 70.000 insegnanti. Non potendo ripercorrere in questa sede i passaggi che hanno preceduto l'approvazione definitiva del decreto, ci limitiamo a segnalare come il pressing sui tempi abbia costretto a limitare il dibattito a pochi pareri istituzionali³, peraltro non sempre accolti, e a imporre agli attori coinvolti (atenei, uffici scolastici regionali, consisti) ritmi e soluzioni organizzative non esattamente in linea con quanto un percorso di formazione iniziale per insegnanti richiederebbe in termini di qualità ed efficacia.

2. Università, pedagogia e mondo del lavoro

Proprio perché tutti questi interventi – e i molti altri che si potrebbero richiamare, a partire dal discusso “semestre aperto” a Medicina – fanno intendere un *modus operandi* frammentato e soggetto a motivazioni indotte dalle circostanze, acquisiscono ancor più valore le domande “di senso” sull'università, quelle cioè che invitano a interrogarsi sulla visione del sistema accademico e sul suo mandato, convenzionalmente esplicitato nelle tre missioni della didattica, della ricerca e dell'impegno pubblico e sociale.

In questa sede, in particolare, ci si concentrerà sulla prima di esse perché, come si avrà modo di argomentare, negli ultimi anni è stata soprattutto la didattica ad aver avuto un significativo impatto sui settori pedagogici sia al loro interno, in termini di adeguamento dell'offerta formativa per le professioni educative, sia rispetto alle richieste avanzate a tale ambito dalle governance degli atenei. Ciò chiaramente non significa che ricerca e impegno pubblico-sociale abbiano minore importanza, ma è indubbio che la pedagogia, a differenza di qualsiasi altro gruppo disciplinare, abbia nella didattica una sorta di “meta-obiettivo” visto che essa rappresenta anche una sua specifica area di studio a carattere epistemologico (in tal senso si vedano le declaratorie del gruppo scientifico disciplinare PAED-02 e del settore scientifico disciplinare PAED-02/A).

Tornando, dunque, alle questioni di fondo della formazione universitaria, uno dei dibattiti più ricorrenti, fin dalle origini ottocentesche dell'università moderna, riguarda il controverso rapporto fra studi universitari e mercato del lavoro⁴. Se da una parte è del tutto comprensibile che una laurea venga presa nella prospettiva di un determinato avvenire professionale, dall'altra è lecito chiedersi fino a che punto le scelte strategiche sull'offerta formativa degli atenei debbano essere dettate prevalentemente (se non esclusivamente) dal sistema produttivo e occupazionale: è soprattutto questo secondo aspetto ad aver sollecitato molte voci critiche, a cominciare dal noto pamphlet di Martha Nussbaum del 2010 sui rischi legati alla (presunta) subalternità dell'istruzione a logiche di utilità e profitto. Al di là dell'opinione che ciascuno

3 Oltre ai pareri delle organizzazioni sindacali e del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), per la componente universitaria sono stati interpellati il Consiglio Universitario Nazionale CUN e la Conferenza dei Rettori (CRUI), le cui indicazioni segnalavano proprio il problema di realizzabilità del percorso nei tempi indicati dal decreto.

4 Vengono qui considerati, in particolare, gli scritti kantiani e humboldtiani. Ne *Il conflitto delle facoltà* di Kant (1798) si criticava la distinzione tra facoltà “superiori” e “inferiori” stabilita attraverso criteri di utilità determinati dai governanti; nello scritto intitolato *Sull'organizzazione interna ed esterna degli istituti scientifici superiori in Berlino* (1810), Humboldt rivendicava i principi di libertà e solitudine della scienza rispetto al rischio di ingerenze statali dettate da ragioni di opportunità (Bellatalla, 1997).

può avere in proposito, la tendenza a dare sempre più rilievo alla componente professionale è testimoniata da alcune evidenze oggettive.

Anzitutto, il Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, sull'autonomia didattica degli atenei prefigurava già vent'anni fa l'esistenza di corsi di laurea *professionalizzanti* o *ad orientamento professionale* e sebbene questi particolari percorsi siano stati istituiti solo di recente – precisamente nel 2020 – l'espressione “lauree professionalizzanti” è entrata nel gergo accademico per indicare, sia pure in maniera non del tutto corretta, quei percorsi che hanno una specifica aderenza a precisi sbocchi professionali. In realtà lo stesso decreto estende questa attenzione a qualsiasi corso, sottolineando che i contenuti degli ordinamenti didattici dovrebbero essere individuati “previa consultazione con le organizzazioni rappresentative del mondo della produzione, dei servizi e delle professioni con particolare riferimento alla valutazione dei fabbisogni formativi e degli sbocchi professionali” (art. 11, comma 4). Il principio è poi recepito dalle Linee guida per il processo di autovalutazione, valutazione e accreditamento (il famigerato AVA3 dell'ANVUR), ove si legge che la progettazione dei corsi di studio dovrebbe coinvolgere attori interni ed esterni includendo, fra questi ultimi, le organizzazioni e le istituzioni potenzialmente interessate al profilo culturale e professionale dei laureati. Insomma, nell'attuale sistema l'accREDITAMENTO iniziale prevede la verifica della sussistenza di determinati requisiti per avviare un nuovo corso di studio: vi devono, cioè, essere condizioni interne (docenti di riferimento, spazi, attrezzature ecc.) ed esterne (in sintesi, una precisa domanda professionale che giustifichi quell'investimento) per ottenere il nullaosta all'attivazione da parte dell'ANVUR.

Se tale procedura vale in generale per qualsiasi indirizzo di studi, nel caso dei corsi riconducibili all'ambito pedagogico la proiezione sui profili professionali in uscita è ancor più evidente e vincolante. La pedagogia accademica, nel corso degli ultimi tre decenni circa (indicativamente da quando, nei primi anni Novanta, il corso di laurea in Scienze dell'educazione sostituì definitivamente il precedente percorso quadriennale in “Pedagogia”), ha vissuto una netta accelerazione nel processo di distanziamento epistemologico dalla matrice umanistico-filosofica per intraprendere un tragitto che oggi la colloca in una posizione diversa, al punto che i corsi a essa riconducibili vengono solitamente annoverati fra quelli *professionalizzanti* (con la cautela sopra ricordata, chiaramente). Pur consapevoli dei rischi legati a eccessive semplificazioni, ci pare di poter affermare che la “ragion d'essere” della pedagogia nell'attuale assetto organizzativo e didattico del sistema universitario italiano sia legata a due principali mandati, entrambi caratterizzati da precise istanze professionali: il primo è finalizzato alla formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, comprese le relative specializzazioni per il sostegno (lo potremmo definire, sul piano dei contenuti, l'ambito “scolastico”); il secondo, invece, è orientato alla formazione degli educatori socio-pedagogici e dei pedagogisti (ambito che invece potrebbe essere riferito al “sociale” per la natura dei servizi e delle tipologie di intervento implicate). La rilevanza del nesso con la dimensione professionale è testimoniata, fra le altre cose, dalla funzione (direttamente o indirettamente) abilitante dei vari percorsi implicati, chiaramente esplicitata nell'ambito scolastico, ma in via di definizione anche per l'ambito sociale alla luce della recente Legge 15 aprile 2025, n. 55, con cui sono stati istituiti gli albi professionali di educatori e pedagogisti. In altri termini l'università, nel farsi carico del tradizionale mandato formativo, si assume anche l'onere di certificare la sussistenza dei requisiti per l'accesso alla professione o per il suo esercizio immediato.

Dal punto di vista pratico, ciò ha comportato un importante lavoro di revisione dell'impianto didattico dei corsi di studio: all'interno dei singoli insegnamenti, per finalizzarli a specifici profili professionali, e nella riorganizzazione complessiva dei curricula vista la sempre maggior valenza attribuita a tirocinio e laboratori non soltanto in termini quantitativi di CFU, ma di modelli di riferimento (aspetto, quest'ultimo, non comune ad altri percorsi di studio del comparto umanistico)⁵.

Si è trattato di un processo intenso, in alcuni frangenti quasi frenetico, sollecitato da ripetuti aggiornamenti normativi che, come si ricordava in precedenza, sono spesso risultati indotti da fattori contingenti o emergenziali. Sul piano dell'insegnamento primario, il corso di laurea in Scienze della formazione primaria è stato avviato nel 1998/1999 con la suddivisione in due indirizzi distinti (quello per la scuola dell'infanzia e quello per la scuola primaria) per poi essere riformato nel 2010 e giungere all'attuale

5 Rientra in questa logica la scelta operata da diversi corsi di studio per le professioni educative (di primo e secondo livello) di associare l'esperienza di tirocinio alla stesura di un PDP (*Personal Development Plan*), come documentato, ad esempio, da Frison e De Maria (2023).

ordinamento unico; decisamente più tormentata è la vicenda dell'insegnamento secondario, passata dalle SSIS ai PAS, al mai realizzato FIT, ai 24 CFU, per arrivare agli attuali 60 CFU; parallelamente, dal 2011/2012, prendevano forma i primi percorsi del TFA che, attraverso aggiustamenti più o meno vistosi, sono giunti alla recente attivazione del decimo ciclo. Sul piano dell'educazione sociale, invece, l'anno che ha segnato una sorta di "rivoluzione copernicana" del settore è il 2017, con i due provvedimenti poco sopra ricordati (D. Lgs. 65 e L. 205), attraverso i quali sono stati definiti, anche in termini di requisiti formativi, i profili dell'educatore specializzato per i servizi d'infanzia e dell'educatore socio-pedagogico. Sia pure per il limitato periodo transitorio compreso fra il 2018 e il 2020, non va trascurata l'esperienza dei corsi intensivi da 60 CFU rivolti a quanti già operavano nei presidi socio-educativi senza essere in possesso dei requisiti richiesti dall'aggiornamento normativo: è stata l'ennesima attestazione del forte nesso tra formazione accademica e identità professionale, spintosi a un punto tale da derogare a uno dei vincoli amministrativi più stringenti degli ordinamenti universitari, ovvero il possesso del diploma di scuola secondaria superiore.

Tutte queste istanze hanno ripetutamente chiamato in causa i pedagogisti, i quali, come ha sottolineato Corsi (2023), hanno fatto la loro parte "con prudenza e avvedutezza". Si è necessariamente avviata una profonda revisione interna dell'impianto epistemologico del gruppo disciplinare nel suo complesso, sono stati riconsiderati i rapporti con gli altri gruppi (si pensi, in particolare, a quello con i "disciplinaristi" nel caso della formazione degli insegnanti o a quello intra e inter-area CUN sull'*ubi consistam* degli studi umanistici), si è stati capaci di reinterpretare la funzione degli studi pedagogici a livello universitario anche per la loro funzione trasversale, divenuta negli ultimi anni sempre più ampia (non ci riferiamo solamente ai crediti pedagogico didattici che integrano quelli disciplinari nella formazione degli insegnanti: CFU pedagogici obbligatori si trovano nella formazione, anch'essa professionalizzante, degli educatori socio-sanitari, delle professioni sanitarie, degli assistenti sociali, degli psicologi). Se quanto stiamo descrivendo è avvenuto non senza fatiche e attraverso un profondo (a volte lacerante) dibattito sull'identità del sapere pedagogico – in tempi non sospetti Massa aveva già riflettuto sulla "fine della pedagogia" (1987) – va riconosciuta l'ascesa nel posizionamento accademico della pedagogia testimoniata dagli investimenti in termini di reclutamento operati dalla maggior parte degli atenei italiani. Assumendo come riferimento gli ultimi vent'anni, dal 2005 al 2025, i pedagogisti incardinati nelle università italiane sono passati da 585 a 893 unità (l'incremento è del 52,6%); allargando l'analisi a quanto accaduto internamente all'area CUN 11, nello stesso periodo di tempo i filosofi sono scesi da 1191 unità alle attuali 1059 (- 11,1%), gli storici da 1522 a 1025 (- 32,7%), i geografi da 403 a 351 (- 12,8%), gli antropologi da 209 a 202 (- 3,3%)⁶. Per contro gli psicologi, anch'essi interessati da una significativa revisione nell'ordinamento dei propri corsi di studio già a partire dall'istituzione dell'albo professionale negli anni Novanta e, ora, in ragione del valore abilitante della laurea, dell'attivazione del tirocinio pratico valutativo (TPV) e della prova pratica valutativa (PPV), sono cresciuti con un incremento percentuale molto simile a quello dei pedagogisti (+ 58,9%, da 1093 a 1737 in termini di valori assoluti). Insomma, pur mantenendo tutta la prudenza del caso, questi dati sembrano evidenziare una correlazione fra il progressivo modellamento di alcuni percorsi formativi a specifici profili professionali e gli investimenti fatti dagli atenei in termini di personale docente e ricercatore. Detta in altri termini: se è vero che l'offerta formativa universitaria si sta orientando sempre più a interpretare le istanze del mondo del lavoro – e lo diciamo senza giudizi di valore – è altrettanto vero che la pedagogia si è fatta attiva interprete del processo in atto.

3. La ricerca pedagogica per i *Teaching and Learning Centre* e il *Faculty Development*

Le considerazioni sul ruolo e sul mandato della pedagogia nell'attuale sistema universitario italiano si arricchiscono poi di una nuova prospettiva, sempre legata alla dimensione della professionalizzazione, rivolta però, in questo caso, all'interno dello spazio accademico.

Da qualche anno a questa parte, infatti, anche gli atenei italiani hanno iniziato a includere nei loro piani strategici le azioni di *Faculty Development*, ovvero tutte quelle iniziative finalizzate a migliorare le

6 Dati presenti sul database di CINECA cercauniversita.mur.gov.it alla sezione "Docenti Universitari".

performance del personale docente e ricercatore nei vari aspetti della loro attività professionale, da quelli legati allo studio e alla ricerca a quelli didattici, ma anche ai compiti gestionali e organizzativi. A livello internazionale – soprattutto nelle università anglosassoni – le prime forme di *Faculty Development* erano per lo più orientate a potenziare le competenze disciplinari e pedagogiche dei singoli docenti; nel tempo questa iniziale prospettiva si è rivelata insufficiente a soddisfare le loro esigenze e quelle delle istituzioni di appartenenza, divenute più complesse a seguito dei processi di globalizzazione e digitalizzazione. Gli approcci più recenti, pertanto, si impegnano ad affrontare questioni di vitalità e rinnovamento, che ampliano la consapevolezza personale, rafforzano le relazioni fra colleghi, supportano le missioni istituzionali dichiarate e si confrontano con la complessiva evoluzione del sistema universitario (Camblin Jr., Steger, 2000; Lotti, Serbati, 2025; Steinert, 2025).

In Italia la riflessione sul *Faculty Development* continua a essere focalizzata principalmente sugli aspetti didattici (Lotti, Lampugnani, 2020) e infatti si è intensificata parallelamente alla diffusione dei *Teaching and Learning Centre* (TLC) anche sulla scia di quanto accaduto durante e dopo la pandemia da Covid-19: il distanziamento forzato di quel periodo ha certamente accelerato il confronto sui modelli di insegnamento e gli stessi fondi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza hanno previsto per l'università misure indirizzate a sostenere la transizione digitale della didattica (in particolare attraverso la costituzione di tre *Digital Education Hub* nazionali) e le strutture formative per accompagnarla (l'attivazione di tre *Teaching and Learning Centre* nazionali)⁷.

Anche in questo caso, uno sguardo oltreoceano è utile a circostanziare la nascita dei TLC, perché le prime esperienze in tal senso si sono registrate negli Stati Uniti fra gli anni Sessanta e Settanta, in una fase storica caratterizzata dall'incremento demografico e dalla conseguente necessità di rivedere l'impostazione didattica dei docenti in contesti d'aula sempre più affollati ed eterogenei. Quanto sta avvenendo nei nostri atenei, invece, sembra dovuto a istanze ben diverse: oltre alla già riferita istanza di professionalizzazione dei percorsi formativi, i dati demografici indicano una tendenza diametralmente opposta a quanto si è verificato nelle università americane mezzo secolo fa, al punto da rendere le previsioni sulle future iscrizioni una delle questioni più rilevanti dei prossimi anni. Di recente la Conferenza dei Rettori italiani (CRUI) ha avviato il dibattito attraverso la convocazione degli Stati Generali dell'Università (19 e 20 dicembre 2024), nel corso dei quali il tema del cosiddetto "inverno demografico" è stato presentato in tutte le sue sfumature a partire, chiaramente, dalla sua correlazione con l'assegnazione del Fondo di Funzionamento Ordinario (FFO). Esiste però anche un versante "didattico" della questione, sia per la necessità di fare i conti con aule che potrebbero progressivamente svuotarsi (con l'avvertenza, tuttavia, di leggere il fenomeno incrociando il dato quantitativo con quello qualitativo sulle caratteristiche della transizione scuola-università nella cosiddetta "generazione Z") (Ciampi, Finco, 2024) sia per la capacità degli atenei di intercettare domande e utenze finora poco considerate adeguando la propria offerta e le proprie metodologie. La rapida diffusione degli atenei telematici rappresenta in tal senso l'altra faccia della medaglia e, senza voler porre qui la questione in termini comparativi per la complessità dell'analisi, è indubbio che la *platformization* e l'infiltrazione dell'*edtech* nel campo dell'istruzione terziaria siano aspetti ineludibili per qualsiasi discorso sull'innovazione didattica e, più in generale, sull'evoluzione del sistema universitario (Piromalli, 2025).

Ebbene, di fronte agli scenari appena delineati, i TLC si vengono a configurare come spazi di approfondimento e confronto finalizzati ad accompagnare docenti e ricercatori nella revisione dei loro stili di insegnamento ed è chiaro che per le loro finalità, comunque legate alla prima missione, il contributo dei pedagogisti, in qualsiasi forma si manifesti – dalla responsabilità diretta dei centri alla semplice consulenza – appare determinante. Lo confermano, peraltro, almeno due fatti. Il primo è rappresentato dalla nascita, nel 2018, dell'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento in università* (ASDUNI), dalla cui attività scientifica sono derivati molti spunti utili ad organizzare centri e azioni di *Faculty Development* (anche alla luce dell'affiliazione di ASDUNI all'ICED,

7 I tre *Digital Education Hub* sono *EDUNEXT* (*Next Education Italia*), avente come capofila l'Università di Modena e Reggio Emilia; *EDVANCE* (*Digital Education Hub Higher Education*) facente capo al Politecnico di Milano; *ALMA* (*Advanced Learning Multimedia Alliance for Inclusive Academic Innovation*), con capofila l'Università Federico II di Napoli. La sub-iniziativa del PNRR che prevedeva la creazione di tre *Teaching and Learning Centre*, invece, non è stata più finanziata, senza tuttavia intaccare la diffusione autonoma di tali centri nei vari atenei italiani.

l'International Consortium for Educational Development). Il secondo coincide con la costituzione in seno alla CRUI di un tavolo di lavoro dedicato ai TLC, con lo scopo di mettere in rete gli atenei per condividere esperienze, modelli organizzativi, programmi e prospettive. In entrambi i casi il significativo apporto – quantitativo e qualitativo – dei pedagogisti rivela la consistenza di un filone di ricerca in espansione, ancora una volta caratterizzato da evidenti nessi con la sfera professionale (in questo caso riferibile al profilo dei docenti universitari), fortemente incoraggiato dai vertici, centrale e periferici, del sistema universitario alla luce delle istanze di cui si è detto. A ulteriore riprova della fecondità di queste traiettorie non va poi dimenticata l'attenzione posta anche dalla *Società Italiana di Pedagogia* attraverso un gruppo di lavoro dedicato.

Prima ancora dei numerosi aspetti di contenuto, dalla struttura dei TLC alla valutazione della loro efficacia, ciò che preme evidenziare sono i significati culturali e politici del fare ricerca sul *Faculty Development*.

Sul piano culturale una parte consistente del lavoro dei pedagogisti si è concentrata nell'esplorare quell'articolato spazio riferibile all'*educazione degli adulti* e a dare concretezza – in termini di studi, pratiche, esperienze, metodologie – ai principi del *lifelong learning* e dell'apprendimento permanente. Ancor più nel concreto, tale attività si è manifestata in innumerevoli iniziative di formazione continua rivolte al mondo delle professioni in generale, ma con una comprensibile predilezione per il lavoro educativo, affidandosi, di volta in volta, a paradigmi andragogici, riflessivi, trasformativi, alle comunità di pratiche. Eppure, questo imponente impegno indirizzato allo sviluppo professionale di educatori e insegnanti di ogni ordine e grado sembrava non riguardare la categoria della docenza universitaria, per la quale sono soprattutto l'attività di ricerca e la partecipazione ai convegni – comunque secondo sensibilità individuali – a svolgere la funzione di aggiornamento. La sfida culturale, dunque, consiste nella capacità dei TLC di promuovere all'interno delle rispettive comunità accademiche atteggiamenti e disposizioni di apertura al cambiamento e all'esplorazione di nuovi approcci didattici nella consapevolezza che le pratiche di insegnamento e la natura stessa dei percorsi universitari sono soggetti a evoluzione.

Ne consegue il secondo aspetto di rilevanza della ricerca sul *Faculty Development*, ovvero quello politico. Domandarsi infatti quali siano le istanze su cui realizzare le proposte di formazione continua per i docenti universitari (neoassunti e non) significa porsi a monte una domanda sulla loro identità professionale, con tutto ciò che ne consegue in termini di reclutamento, sviluppo di carriera e valutazione. Così come in passato si è ragionato a lungo su modelli di competenze e framework per delineare profili di una professionalità docente credibili e coerenti alle necessità della scuola – gli esempi, in tal senso, sarebbero davvero molti – anche per il versante accademico è necessario stabilire cosa sia lecito attendersi da un docente universitario ben sapendo che, a differenza di altri comparti del sistema di istruzione, egli è anche (forse dovremmo dire prima di tutto) un ricercatore. Anzi, come correttamente osservato da Felisatti e Serbati (2014), mentre la produzione scientifica è costantemente oggetto di valutazione tanto agli inizi della carriera (anche come fondamentale criterio di reclutamento) quanto in itinere, la questione nodale della formazione didattica e pedagogica viene data per acquisita *sic et simpliciter*, come fosse una diretta conseguenza della capacità di fare ricerca. La difficoltà nel trovare un equilibrio fra le due dimensioni è dimostrata dall'esistenza di un parallelo dibattito internazionale sull'opportunità o meno di distinguere fra *teaching* e *research universities* o di prevedere, all'interno dei singoli atenei, profili e carriere separate (Shin et al., 2014). Tali ipotesi, tuttavia, non sono al momento percorse nel nostro paese, ove la convivenza delle due attività non solo non è in discussione, ma risulta ora allargata anche ad altre funzioni, a partire dall'esistenza di una terza missione (e non più due) per includere, poi, gli incarichi gestionali.

Proprio all'interno del tavolo di lavoro CRUI sui TLC è stata data una certa rilevanza a una indagine condotta da un gruppo di ricerca olandese (van Dijk et al., 2020) che, attraverso l'analisi sistematica di numerosi framework internazionali, è giunta a delineare un'ipotesi di profilo del docente universitario. Ebbene, tale profilo si compone nel suo complesso di cinque macro-ambiti – *Educational scholarship and research*, *Teaching and supporting learning*, *Educational design*, *Assessment and feedback*, *Educational leadership and management* – e considera lo sviluppo professionale come l'effetto della loro sintesi. A questo punto il valore politico della questione dovrebbe essere ancor più chiaro: se la ricerca sul *Faculty Development* orienta la definizione di un framework condiviso di competenze dello staff accademico e tali competenze vengono poi assunte come base di valutazione per le politiche di reclutamento e progressione, avervi (o

non avervi) ruolo fa tutta la differenza del mondo. Siamo perfettamente consapevoli che il modello proposto dai ricercatori olandesi sia solo un'ipotesi su cui ragionare (per quanto elaborata a partire da un approccio *evidence based*) e che soprattutto sui compiti manageriali dei docenti vi siano molte riserve, ma il punto non è questo. Ciò che preme rilevare a conclusione del ragionamento è il posizionamento acquisito dalla pedagogia all'interno di un dibattito dai cui esiti potrebbero derivare molti dei cambiamenti dell'università italiana dei prossimi anni.

Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L. (1997). All'origine dell'università moderna "Il Conflitto delle Facoltà" di Kant. *Studi kantiani*, 10, 81-93.
- Camblin Jr. L., Steger J. (2000). Rethinking Faculty Development. *Higher Education*, 39, 1-18.
- Ciampi M., Finco M. (2024). La generazione Z fra incertezza e contingenza. Una ricerca teorico-empirica. *Metis Rivista di Sociologia*, XXXI, 1, 259-282.
- Corsi M. (2023). Per un progetto della pedagogia italiana. *Pedagogia più didattica*, 9(1), 51-64.
- Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 137-153.
- Ferraris M. (2009). *Una ikea di università. Alla prova dei fatti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frison D., De Maria F. (2023). L'autovalutazione delle Career Management Skills dei futuri professionisti dell'educazione e della formazione. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 65-72.
- Illich I. (1972). *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Lotti A., Lampugnani P. A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Lotti A., Serbati A. (Eds.) (2025). *Faculty Development. Lo statuto epistemologico alla luce delle evidenze scientifiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Nussbaum M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Piomalli L. (2025). L'università digitale tra Stato e mercato. Il caso degli atenei telematici in Italia. In A. Casavecchia, M. Pitzalis, D. Poliandri (Eds.), *L'Università dall'autonomia all'eteronomia?* (pp. 211-226). Roma: Tre-E Press.
- Shin J. C., Arimoto A., Commings W. K., Teichler U. (2014). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education Systems, Activities and Rewards*. London-New York: Springer.
- Steinert Y. (Ed.) (2025). *Faculty Development in the Health Professions*. London-New York: Springer.
- van Dijk E. E., van Tartwijk J., van der Schaaf M. F., Kluijtmans M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of framework for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365.