

Enhancing design competence in education: reflections on the model of an experience in the field

Potenziare la competenza progettuale in educazione: riflessioni sul modello di un'esperienza sul campo

Giuseppe C. Pillera^a

^a *Università degli studi di Catania*, giuseppe.pillera@unict.it

Abstract

Starting from the definition of the design skills outlined in the recent TECO-D Pedagogy framework, this contribution wonders about which are the main contents related to the advancing of knowledge and the enhancement of educational design skills in the university studies after the Bachelor's degree and which alternative approaches to frontal education are feasible. The considerations made about the teaching *Progettazione e valutazione di interventi formativi sul territorio*, related to the Master's Degree programme in *Scienze pedagogiche e progettazione educativa* (LM-85) at the University of Catania, are intended as a contribution to reflect, both inside the Master's Degree, aiming at a better horizontal and vertical integration with similar teachings, and outside, by proposing a didactic approach to the educational design based on: the centrality of the evaluation in each phase of the design and implementation of interventions; teaching methods with a strongly situated and experimental imprint; and, finally, the use of ICT, especially aimed at supporting the laboratory activities.

Keywords: educational design; program evaluation; active learning; situated learning.

Sintesi

Partendo dalla definizione delle capacità di progettazione delineate nel recente framework TECO-D Pedagogia, il contributo si interroga su quali siano i principali contenuti relativi all'approfondimento di conoscenze e al potenziamento di abilità di progettazione educativa nella prosecuzione degli studi universitari dopo la laurea triennale e su quali approcci alternativi alla didattica frontale siano praticabili. Le considerazioni condotte intorno all'insegnamento *Progettazione e valutazione di interventi formativi sul territorio*, afferente al Corso di laurea magistrale in *Scienze pedagogiche e progettazione educativa* (LM-85) dell'Università di Catania, si pongono come contributo di riflessione, sia all'interno del Corso di studi, in funzione di una migliore integrazione orizzontale e verticale con insegnamenti affini, sia all'esterno, prospettando un approccio didattico alla progettazione educativa basato sulla centralità dell'istanza valutativa in ogni fase dell'ideazione e realizzazione degli interventi, su metodi di insegnamento dall'impronta fortemente situata e sperimentale e, infine, su un uso delle TIC mirato specialmente a supportare l'attività laboratoriale.

Parole chiave: progettazione educativa; valutazione di programma; apprendimento attivo; apprendimento situato.

1. Introduzione

La capacità di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi rappresenta uno dei traguardi formativi individuati nel framework TECO-D Pedagogia (Test sulle Competenze Disciplinari Pedagogia) per la classe di laurea L-19 (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone & Torre, 2019), in cui, tra gli obiettivi specifici comuni ai numerosi corsi di laurea analizzati, si rintracciano, sulla base dei descrittori di Dublino, conoscenze relative a teorie, modelli e metodologie di progettazione e valutazione in campo educativo formale, non formale e informale (conoscenza teorica) e la capacità di saperle applicare in maniera funzionale a differenti target (conoscenza applicata), sulla base di un'analisi di contesto in grado di approdare alla formulazione di problemi da tradurre in obiettivi e soluzioni di intervento specifiche (autonomia di giudizio). Dai risultati delle rilevazioni, altresì, emerge la necessità di un rafforzamento di questa fondamentale dimensione professionale. Tuttavia, seguendo quanto era già stato tracciato dall'apposito Gruppo SIPED Professioni educative (2013), è la stessa Vanna Iori – prima firmataria del disegno di legge che ha portato al recente riordino della normativa sulle professioni educative (L. n. 205/2017, cc. 594- 601) – che distingue sul piano funzionale i profili di educatore e pedagogo proprio in riferimento alla capacità progettuale, sottolineando come il primo si occupi di programmazione, attuazione, gestione e valutazione di azioni educative e “concorra alla progettazione” di servizi, sistemi e delle suddette azioni, mentre il secondo svolga “attività pedagogiche di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione” (Iori, 2017, p. 25).

Un corso di laurea magistrale come quello in *Scienze pedagogiche e progettazione educativa* (LM-85), attivo presso l'Università di Catania dall'a.a. 2013/2014, si pone, dunque, come una formazione maggiormente specifica e approfondita rispetto alle competenze progettuali individuate dal TECO-D Pedagogia relativamente alla laurea triennale L-19 e come naturale prosecuzione di quel percorso di studi. I suoi laureati vanno a svolgere funzioni di ricerca, progettazione, coordinamento, supervisione, intervento e valutazione pedagogica in svariati contesti educativi e formativi nei confronti di persone di ogni età, negli ambiti familiare, culturale, giudiziario, ambientale, sportivo-motorio, dell'integrazione e della cooperazione internazionale, anche in situazioni problematiche (disagio, marginalità, criminalità, devianza, disabilità, mediazione culturale, comunità di recupero, terza età), di promozione socio-culturale (no profit, servizi socio-educativi pubblici e privati, comunità socio-assistenziali e riabilitative residenziali e non), di formazione professionale e di formazione continua nel settore pubblico e aziendale. Come si legge nel Regolamento del Corso di studi, la loro funzione di ricerca pedagogica si esplica nella predisposizione di monitoraggio e valutazione dei processi educativi generali e delle politiche educative del territorio. Inoltre, devono essere capaci di realizzare una lettura dei bisogni educativi e formativi, individuali e di gruppo. Come esperti in progettazione educativa e formativa e sul terreno delle metodologie di intervento possono elaborare e coordinare itinerari formativi rivolti a singoli, a gruppi, a istituzioni, con particolare riguardo ai servizi educativi (pubblici e privati), alle famiglie, agli organi di gestione e amministrazione. Tra gli sbocchi occupazionali previsti e inquadrati al 7° livello del Quadro Europeo delle Qualifiche, secondo il Regolamento, il corso prepara anche alla professione di *Esperti della progettazione formativa e curricolare*, così come definito dalle codifiche ISTAT 2.6.5.3.2¹.

¹ <http://professioni.istat.it/sistemainformativoprofessionioni/cp2011>

Nel contesto del CDLM-85 descritto, l'insegnamento di secondo anno *Progettazione e valutazione di interventi formativi sul territorio* (6 CFU, 36 ore) si propone di fornire il quadro teorico e le competenze metodologiche utili a progettare, monitorare e valutare programmi e progetti educativi e formativi in ambito extrascolastico, dedicando una particolare attenzione, in coerenza con il *curricolo B - educazione ambientale e territorio* in cui è inserito l'insegnamento, al campo di applicazione di un'educazione allo sviluppo sostenibile. Rifacendoci al costrutto di competenza proposto dalla Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE), daremo brevemente conto delle conoscenze e delle abilità di cui promuoviamo lo sviluppo, mettendo in evidenza l'approccio didattico impiegato ai fini del rafforzamento di una competenza di progettazione educativa per un non-teaching educator. Le riflessioni che seguono si riferiscono alle ultime due annualità dell'insegnamento (a.a. 2018-2019 e 2019-2020), curate dallo scrivente.

2. Progettazione è valutazione.

Il corso, richiamati i principali modelli di progettazione in ambito socio-educativo (top-down e partecipativo), dedica la gran parte dell'impegno a illustrare tecniche, fasi, oggetti e strumenti di progettazione (Torre, 2018), inquadrati nell'ottica di una valutazione continua dei processi stessi che la generano e non solo degli esiti che è in grado di produrre. I fattori messi a fuoco, dunque, sono quelli relativi alla ricerca valutativa di programma come dispositivo metodologico trasversale a tutte le fasi della scrittura progettuale. Dall'analisi del problema alle formulazioni di ipotesi causali; dall'indagine sui bisogni a quella sul contesto intorno al target identificato; dall'ideazione di strategie di intervento alla formulazione degli obiettivi (utilizzo di tassonomie, modello SMART), al disegno di un impianto di valutazione dei loro esiti mediante appropriati indicatori; dalla stesura del piano delle attività all'utilizzo di strumenti di progettazione operativa, gestione e monitoraggio (SWOT analysis, work plan, diagramma di Gantt, piano finanziario): ogni passaggio della progettazione viene proposto come momento di riflessione e validazione nei confronti dell'intero processo, in termini di coerenza tra le sue parti, di verifica delle ipotesi causali rispetto al problema e delle conseguenti ipotesi di intervento, di rispondenza ai bisogni più o meno manifesti nel contesto di intervento e alle sue peculiarità culturali, sociali e professionali, di possibilità di produrre esiti di valutazione utilizzabili e interessanti per tutti gli attori coinvolti nel programma, committenti/finanziatori, operatori, beneficiari finali, decisori politici, etc. (Guba & Lincoln, 2007). A questo fine, inoltre, vengono approfonditi, sulla scorta del dibattito che ha visto a lungo contrapporsi sostenitori dei metodi quantitativi e qualitativi (Patton, 2007), le principali metodologie di indagine sulla valutazione di programma, cercando di porre in evidenza la flessibilità, la triangolazione e il mixing di metodi e fonti di informazione che dovrebbero caratterizzare un piano di valutazione ancorato alle specificità del progetto di intervento e al suo contesto di realizzazione.

La progettazione, dunque, è proposta come un processo valutativo complesso, partecipato, ricorsivo e circolare:

- complesso, perché complessa è la realtà dei problemi socio-educativi che si propone di risolvere, in cui, sebbene la matassa delle relazioni causali tra condizioni e fenomeni cognitivi, comportamentali, sociali sia quasi sempre difficile da districare, il progettista dell'educazione è chiamato a un'interpretazione in grado di individuare linee di azione coerenti con le problematiche più rilevanti

e urgenti, fondate su una pluralità di analisi e di fonti di informazione, attagliate ai contesti di intervento. In riferimento particolare all'ultimo punto, la progettazione è chiamata dunque ad aprirsi ad approcci partecipativi, che garantiscono al progettista e al valutatore la più profonda conoscenza delle culture e dei punti di vista implicati: come ci ricorda Cronbach, (2007), infatti, “il pregio di una ricerca non va ricercato nella forma dell'indagine bensì nella pertinenza delle informazioni” (p. 184);

- approcci partecipativi, dunque, responsabilizzano gli attori coinvolti, permettendo al valutatore di riconoscerne e accoglierne gli apporti lungo l'intero processo (dalla fase di analisi del problema fino a quella di valutazione dei risultati) e mettendolo nelle condizioni non tanto di sentenziare sugli interventi più efficaci, quanto di negoziare obiettivi, indicatori, strumenti, momenti ed esiti di valutazione tra le diverse anime, spesso confliggenti, di un percorso progettuale;
- ricorsivo, perché ciascuna fase della programmazione dell'intervento e della sua realizzazione impone una riflessione e chiama in causa aspetti di giudizio che possono (e forse devono) arricchire e modificare gli assunti e gli esiti delle fasi precedenti;
- circolare, infine, perché la valutazione sul raggiungimento degli obiettivi previsti, mettendo a nudo i principali ostacoli incontrati, identificando le attività con maggiore probabilità di successo, lasciando emergere ulteriori temi e problemi e tesaurizzando, così, l'esperienza progettuale, dovrebbe favorire la programmazione di nuovi e più avanzati interventi che prendano le mosse proprio dai traguardi non raggiunti a pieno.

A conclusione delle sue 95 tesi, Cronbach (2007) sottolinea che “la qualità scientifica non è lo standard principale; una valutazione dovrebbe mirare ad essere comprensibile, corretta e completa, e credibile agli occhi dei sostenitori di tutti i punti di vista” (p. 187). Al di là di ogni tecnicismo, infatti, una valutazione di programma “è un processo attraverso il quale la società acquisisce informazioni riguardo a sé stessa”, informazioni che “dovrebbero contribuire a un dibattito illuminato riguardante piani alternativi di azione sociale” (ivi, p. 179). È questo che spinge lo studioso a definire una teoria della valutazione sia come “teoria relativa alle modalità di accertamento dei fatti”, sia come “teoria dell'interazione politica” (ivi, p. 180). Non potendo e non dovendo sottrarsi ad una sua utilizzazione da parte dei decisori politici, la valutazione di programma dovrebbe convenientemente e consapevolmente orientarsi verso un'articolazione democratica e pluralistica dei suoi processi, senza cedere a forzature su oggetti e metodi imputabili all'assunzione di ottiche mono-referenziali imposte dagli attori più potenti/influenti, e mirando sempre ad una capacità di utilizzazione politico-sociale dei risultati più ampia possibile.

3. Didattica è sperimentazione

Come insegnare e come apprendere metodi e strumenti di progettazione così come delineati? A nostro avviso, all'interno di un'area di competenza difficilmente perimetrabile, caratterizzata da attraversamenti di saperi molteplici e, come abbiamo visto, connotati in senso fortemente contestuale e operativo, due elementi, ancora una volta legati a una dimensione formativa situata, dovrebbero guidare una didattica della progettazione, nell'ottica della prassi da cui, in educazione, tutto parte e a cui tutto ritorna: l'ancoraggio a contesti specifici, quantomeno in chiave esemplificativa, e l'adozione di un approccio

laboratoriale, che possa agire da setting di sperimentazione (e valutazione) concreta delle conoscenze e delle abilità progettuali.

Riguardo al primo punto, il corso *Progettazione e valutazione di interventi formativi sul territorio* declina tecniche e metodi di progettazione su diversi contesti di azione formativa, cui dedichiamo tre-quattro incontri (8-10 ore) che si snodano a partire dal tema della sostenibilità dei processi di sviluppo delle nostre società e dell'educabilità a condotte sostenibili di singoli e comunità (Calvano, 2018; Luppi, 2013). Basandoci sul framework dello sviluppo sostenibile delineato a partire dalla Conferenza di Rio – inteso come responsabilità *glocale* e individuale e articolato nella triangolazione di ambiente, economia e società quali polarità attraverso la cui interrelazione valutare praticabilità, equità e vivibilità dei modelli di sviluppo – l'insegnamento contribuisce a strutturare solidi punti di ancoraggio scientifici ed etici per orientarsi tra le sfumate competenze legate ai vari ruoli che la figura dell'educatore può assumere. Il corso attraversa dunque i contesti più specifici dell'educazione all'ambiente, al benessere, alla salute; dell'azione di empowerment delle comunità locali – di cui sottolineiamo gli inevitabili passaggi di ricostruzione narrativa delle esperienze, della memoria e delle tipicità espresse da un territorio (Caldelli & Tantillo, 2006); degli spazi urbani in cui considerare la possibilità di interventi educativi e formativi diretti all'inclusione e al cambiamento sociale (in questo senso vengono approfonditi perciò gli ambiti dell'inserimento professionale e di una formazione continua, attenta al genere e alla provenienza culturale). I contesti brevemente delineati sono affrontati anche per mezzo di approfondimenti basati su simulazioni e case history che, mettendo a fuoco esperienze precise e concrete ed essendo accompagnate da piste di riflessione quali una serie di domande-stimolo o elementi di problem posing/problem solving, vengono a costituirsi come momenti di consolidamento, rinforzo e ristrutturazione degli apprendimenti (Castoldi, 2017), finestre di contatto con alcune delle realtà professionali più immediatamente connesse al profilo in uscita ed elementi di raccordo fra le lezioni frontali e la pratica laboratoriale.

Riguardo al secondo punto, infatti, sia una parte consistente delle lezioni che una gran parte dell'impegno richiesto, al di fuori di queste, agli studenti frequentanti, riguarda l'integrazione degli apprendimenti nel senso della loro mobilitazione e utilizzo (Castoldi, 2017), per mezzo dell'ideazione e la strutturazione di un compito autentico, inteso, in accordo con Glatthorn (1999), come risoluzione di un problema complesso e aperto, posto agli studenti come mezzo – sfidante, coinvolgenti e capace di promuovere la maturazione di competenze disciplinari e trasversali – per dimostrare la padronanza degli apprendimenti. Si tratta dello sviluppo, *step by step*, di un project work che, focalizzandosi in chiave critica sulla ricerca intorno ai problemi e conseguenti bisogni che caratterizzano il territorio su cui incide l'Università di Catania (un processo di analisi costruito collettivamente con il gruppo di discenti), illustri un possibile programma di interventi formativi di risposta. Il percorso di produzione del project work, cui si fornisce costante accompagnamento sia durante le lezioni che durante l'orario di ricevimento, era stato finora riservato agli studenti frequentanti. Tuttavia, l'inedita situazione determinata dalla pandemia da Covid-19, con lo spostamento di tutta la didattica universitaria in modalità distanziate e mediate dalle TIC, ha imposto una rimodulazione di tale attività, con lo svantaggio di dover rinunciare ad un approccio collaborativo per gruppi, ma con il vantaggio di poter aprire il laboratorio anche a chi è impossibilitato a frequentare in tempo reale le videolezioni, giacché trovandole registrate e potendone fruire in orari personalizzati, può anche accostarsi al lavoro di progettazione, che si svolge attraverso l'inserimento progressivo delle varie sezioni del progetto nel forum del corso ospitato dalla piattaforma e-learning di ateneo. Forti delle pregresse esperienze maturate nell'ambito

della didattica laboratoriale e collaborativa a distanza (Pillera, 2014; 2015; 2020), quest'ultimo aspetto, ossia la mediazione del forum, oltre a favorire un più puntuale e costante lavoro di tutoring/counselling sui progetti, salvaguarda la dimensione collaborativa, o meglio comunitaria, dell'apprendimento, attraverso lo stimolo della riflessione di ciascuno sulle strategie e le soluzioni adottate dai colleghi. Insieme ad un test intermedio di verifica degli apprendimenti e all'esame orale finale, l'esito del percorso laboratoriale costituisce un importante elemento di valutazione formativa dello studente, reso ancora più significativo dalle modalità testé descritte che prevedono un lavoro individuale realizzato all'interno di una comunità di apprendimento.

4. Conclusioni

L'acquisizione di schemi di atteggiamento o disposizioni ad agire (Castoldi, 2017) nei confronti delle conoscenze teoriche e procedurali oggetto dell'insegnamento, delle relative pratiche professionali e dei contesti in cui queste hanno luogo, del compito di realtà proposto, che richiede anche un certo livello di consapevolezza etico-professionale e presume un certo grado di interazione/confronto con sé stessi, col docente e con i colleghi, costituisce traguardo prioritario del corso, direzionato allo sviluppo di una base di competenza di progettazione educativa immediatamente spendibile e, soprattutto, fortemente orientante i necessari approfondimenti e le inevitabili ristrutturazioni connessi alla sua futura applicazione professionale. Sulla pista tracciata dalle riflessioni fin qui condotte, sarebbe utile, trascorso un ragionevole lasso di tempo, attivare un percorso di ricerca empirica basato sulla raccolta di evidenze in merito all'ipotesi che i risultati di apprendimento previsti da simili contenuti e metodologie di insegnamento contribuiscano allo sviluppo di competenze effettivamente ed efficacemente spendibili, post-laurea, nei contesti dei primi inserimenti lavorativi. Quello che per adesso possiamo affermare è che la recente introduzione dell'insegnamento *Progettazione e valutazione di interventi formativi del territorio* e, in generale, il rafforzamento del settore della progettazione educativo-didattica nel curriculum del Corso di studi rappresentano alcune delle principali risposte alle esigenze avvertite sia dagli studenti che hanno frequentato il tirocinio curriculare (nella maggior parte dei casi, tuttavia, svolto al primo anno di corso, dunque precedentemente all'insegnamento oggetto di questo contributo) sia dagli enti che li hanno ospitati, come rilevato in una ricerca di qualche anno fa, cui abbiamo collaborato, svolta proprio nell'ambito del monitoraggio delle attività di tirocinio (Corsini & Strongoli, 2017).

In conclusione, le sintetiche considerazioni condotte intorno al corso *Progettazione e valutazione di interventi formativi sul territorio*, che non esaurisce la rosa di insegnamenti di progettazione proposti nelle due annualità dal CDLM-85 dell'Università di Catania, si pongono come invito e contributo di riflessione sia all'interno del Corso di studi, dove le programmazioni didattiche di insegnamenti similari potrebbero perfezionare il loro raccordo in termini di integrazione orizzontale (utile ad evitare sovrapposizioni e ripetizioni) e verticale (funzionale a garantire progressività e propedeuticità degli apprendimenti), sia all'esterno, prospettando un approccio alla didattica della progettazione educativa basato sull'integrazione dell'istanza valutativa in ogni fase dell'ideazione, sviluppo e implementazione del programma di intervento, su metodi di insegnamento dall'impronta fortemente contestuale/situata e sperimentale/esperienziale e, infine, su un uso bilanciato delle TIC, mirato specialmente a supportare l'attività di laboratorio ed a favorire una *vision* comunitaria dell'apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Caldelli, A., & Tantillo, F. (2006). *Narrazione e sviluppo dei territori. Crescita di comunità e costruzione di identità complesse*. Trento: Erickson.
- Calvano, G. (2018). L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, & M. Piccinno (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà. Atti del Convegno Siped di Lecce 2018* (pp. 733-738). Lecce: Pensa Multimedia.
- Castoldi, M. (2017). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Corsini, C., & Strongoli, R. C. (Eds.). (2017). *Valutare il tirocinio universitario. L'esperienza del CdM in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania*. Catania: A.&G. – CUECM.
- Cronbach, L. J. (2007). Le nostre novantacinque tesi. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 178-187). Milano: FrancoAngeli.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). Framework TECO-D Pedagogia (Scienze dell'Educazione e della Formazione L-19). www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf (ver. 15.07.2020).
- Glatthorn, A. A. (1999). *Performance Standards & Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Gruppo SIPED Professioni educative (2013). *Documento di base sul Profilo di Educatore e Pedagogista in riferimento alla legge 4/2013*. <https://people.unica.it/scienzedelleducazioneedellaformazione/files/2012/11/Documento-SIPED-sulle-professioni-educative.pdf> (ver. 15.07.2020).
- Guba, E. G., & Lincoln, Y.S. (2007). La valutazione di quarta generazione. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 128-156). Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V. (2017). Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia Oggi*, XV(2), 17–30.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- Luppi, E. (2013). Progettazione e valutazione di un percorso formativo basato sui Learning Object per chi educa allo sviluppo sostenibile. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8(1), 21–46.
- Patton, M. Q. (2007). Il dibattito sui paradigmi: una sintesi utilitarista. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 188-239). Milano: FrancoAngeli.
- Pillera, G. (2014). Collaborare online per la progettazione educativa. Un ambiente web di scrittura collaborativa come laboratorio nella formazione universitaria. *Studi sulla Formazione*, 17(2), 183–198.
- Pillera, G. (2015). Blending pedagogic laboratory. University virtual classroom as collaborative environment for educational design (2009-2015). *EDULEARN15 Proceedings. 7th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 282-291). Barcelona: IATED.

- Pillera, G. (2020). Collaborare online per apprendere: l'esperienza di studenti universitari in un laboratorio di progettazione pedagogica. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 203–219.
- Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ver. 15.07.2020).
- Torre, E. M. (2018). *Dalla progettazione alla valutazione. Modelli e metodi per educatori e formatori*. Roma: Carocci.