

Promoting design and organizational competences in the future educator

Promuovere competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore

Rosanna Tamaro^a, Concetta Ferrantino^b, Iolanda Sara Iannotta^c

^a *Università degli Studi di Salerno*, rtamaro@unisa.it

^b *Università degli Studi di Salerno*, cferrantino@unisa.it

^c *Università degli Studi di Salerno*, iannotta@unisa.it

Abstract

The unexpected social changes and the resulting consequences on the labor market require the improvement of the quality of the educational offer. Connected professionalisms need to be trained and formed again to comply collective demands. In accordance with aforementioned requests, university systems have to think over the educational path of educator, also in view of knowledge emerged from measurement tests TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018), defining fundamental core contents for this professionalism. This work expresses a few thoughts about curriculum organization to identifying strategies and methodologies for the promotion of design and organizational competences in future educator, aiming at practical arrangements and specific competences in the workplace.

Keywords: university; educator; L-19; organizational competences; design competences.

Sintesi

I repentini mutamenti che investono il sociale e le conseguenti ricadute nel mercato del lavoro, richiedono il miglioramento della qualità dell'offerta nei servizi educativi. Le professionalità connesse devono essere formate e *ri-formate* per rispondere alla domanda collettiva. Il sistema universitario, sulla base delle suddette richieste, deve ridisegnare il percorso formativo della figura professionale dell'educatore, anche in virtù di quanto emerso dalla rilevazione dei test TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018) e definire i contenuti *core* fondamentali al ruolo. Il contributo propone alcune riflessioni sull'organizzazione del percorso formativo, allo scopo di individuare strategie e metodologie possibili per lo sviluppo delle competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore, finalizzate alla successiva traduzione pratica nei contesti di lavoro.

Parole chiave: università; educatore; L-19; competenze organizzative; competenze progettuali.

1. Riflettere per progettare una didattica efficace all'università

Nel 2014, Margiotta, evidenziava come la riforma degli Ordinamenti Didattici (D.M. n. 509/1999 e D.M. n. 270/2004) stesse scontando, nei risultati discordi il “ritardo culturale nella didattica universitaria nel nostro Paese, nel sostenere le due innovazioni che il disegno dei percorsi formativi voleva perseguire” (Margiotta, 2014, p. 90)¹. Del resto, l'Università come istituzione riveste, per eccellenza, il ruolo di depositaria della conoscenza e si prefigge lo scopo di formare giovani cittadini e professionisti del domani, valorizzando il sapere in tutte le sue declinazioni: culturale, sociale e specialistico. L'arduo compito, in linea con le indicazioni normative, nazionali e internazionali, deve svolgersi in una “virtuosa sintesi” fra “strategie di generazione, rigenerazione e conservazione della conoscenza” (Felisatti & Serbati, 2014, p. 138). Congiuntamente, istituzioni e addetti ai lavori, docenti e formatori, devono rendere possibile la traduzione dei concetti in saperi spendibili nei diversi settori e contesti professionali, senza disattendere le richieste dell'altamente specializzato mercato del lavoro. Lo studente, nella dominante prospettiva dell'*homo oeconomicus*, è oggi principalmente un utente che rivendica la soddisfazione di un patto formativo che prevede una pluralità di servizi oltre alla formazione” (Limone, 2017, p. 258). Il mondo professionale e del lavoro richiede profili aperti, flessibili, altamente qualificati, dotati di una propensione al dialogo, al pluralismo delle proposte e delle prospettive in chiave *longlife longwide learning*. Tali considerazioni si rivolgono a ogni campo professionale, ma in special modo, vivono un momento di rinnovato interesse le professioni connesse all'educativo, a cui spetta produrre, organizzare, difendere ed espandere la soggettività del singolo *nel e per* la collettività. La stragrande maggioranza dei Paesi, riconosce nell'efficacia e nell'efficienza dei propri sistemi educativi e nella valorizzazione delle risorse umane, fattori d'investimento e obiettivi strategici, finalizzati alla garanzia di livelli di formazione adeguati. Lo scopo è quello di assicurare la competitività nonché lo sviluppo dei sistemi produttivi e, direttamente e indirettamente, promuovere l'educazione alla cittadinanza e la crescita democratica delle proprie comunità. Ricade sull'Università come ente, e sul docente quale principale interlocutore, la responsabilità di agire in funzione degli obiettivi di miglioramento e/o di sviluppo del sistema di istruzione terziario, per raggiungere gli standard condivisi.

Nel 2005, l'adozione del *Framework for the Qualification of the European Higher Education Area* (EHEA) sancisce l'accordo intergovernativo nell'ambito del processo di Bologna; l'obiettivo del documento, come noto, è quello di organizzare le qualifiche di ciascun Paese in un quadro generale condiviso a livello europeo. In modo particolare, l'adozione dei descrittori di Dublino ha disposto, o quantomeno avviato, la transizione verso percorsi di apprendimento basati sullo sviluppo di competenze. Tale condizione, insieme alla chiara definizione degli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, dovrebbe favorire l'occupabilità e la sostenibilità dei laureati immessi nei contesti professionali, poiché specificamente qualificati, nonché in grado di sostenere la mobilità connaturata ai sistemi di produzione e lavoro. Il Consiglio Universitario Nazionale (CUN) specifica come “gli obiettivi formativi specifici di un corso di studio indicano quale progetto formativo si intende proporre e qual è il profilo culturale

¹ L'autore chiarisce nel contributo quali aspetti volevano essere connaturati alle riforme in oggetto, ovvero da un lato la riforma curricolare avrebbe dovuto perseguire lo sviluppo delle competenze (culturali, professionali, trasversali, etc.) per sostenere e favorire l'occupabilità e la mobilità intellettuale e professionale; dall'altra, e a nostro avviso di conseguenza, portare a una nuova centralità dello studente, al fine di contrastare la dispersione e l'abbandono scolastico (Margiotta, 2014).

e professionale del laureato che si vuole formare, e servono (insieme al campo ‘Il corso di studio in breve’ della SUA-CdS) (Scheda Unica Annuale – Corso di Studio, *nda*) per presentare il corso all’esterno” (CUN, 2019, p. 10). La puntuale declinazione degli obiettivi formativi e la conseguente definizione delle caratteristiche del profilo in uscita, anche in termini di *outreach* (Galliani & Notti, 2014) permette una chiara definizione della figura professionale alla quale quello specifico corso conduce, offrendo agli studenti un valido riferimento per la scelta del percorso. Altresì permette agli Organi Accademici di definire conoscenze, abilità e competenze da includere e sviluppare nel *curriculum studiorum* attraverso il progetto formativo e didattico dei singoli insegnamenti.

Ma come promuovere un apprendimento basato sullo sviluppo di competenze all’università? In che modo l’offerta formativa, nei termini della proposta didattica erogata, può incontrare l’attuale domanda di formazione?

Rispondere ai quesiti esposti diviene cogente se ci si riferisce in particolare alla categoria dell’educatore professionale la cui storia ha subito nel corso del tempo un iter normativo lungo e complesso, teso a chiarire l’identità professionale e il ruolo degli educatori nei settori dell’educazione formale e non formale. La recente Legge Iori (D.D.L. n. 2443/2017) che realizza l’atteso riconoscimento giuridico di educatori e pedagogisti, rappresenta indubbiamente una grande svolta rispetto al travagliato percorso identitario, professionale e formativo dell’educatore. Alla luce della normativa, che va a definire il ruolo per le sue specificità e alla luce dei risultati dell’indagine TECO-D Pedagogia (Federighi, 2018; Torlone, 2018) svolta in diverse università italiane, diviene necessario, per gli studenti iscritti nei percorsi di Scienze dell’Educazione e della Formazione (L-19), sviluppare, approfondire e rafforzare la capacità progettuale, in vista del loro futuro professionale. Di fatto, con la normativa vigente, l’educatore socio-pedagogico, al termine del percorso universitario, dovrà essere in grado di programmare, attuare, gestire, valutare le azioni educative e formative dei servizi e dei sistemi pubblici e privati di educazione e formazione e, ancor più specificatamente, essere in grado di concorrere alla progettazione dei suddetti servizi e sistemi attraverso azioni educative adeguatamente progettate da rivolgere ai singoli soggetti (D.D.L. n. 2443/2017). Attualmente, l’adozione di un approccio efficientista delle risorse non può ritenersi sufficiente (Margiotta, 2014) allo scopo di soddisfare la complessa domanda di formazione e giovare, in termini di qualità dell’offerta formativa (Notti, 2012) e della proposta didattica alla soddisfazione dell’utenza. Diviene allora necessario un intervento diretto ad innalzare la qualità dei percorsi di studio universitari, secondo logiche integrate che inglobano la progettazione curricolare, le leadership e la governance dei servizi e della didattica, nonché la qualità del capitale umano interno all’università destinato alla formazione e alla ricerca (Capano & Regini, 2011).

2. L’importanza della progettazione per i professionisti dell’educazione

I sistemi universitari, come già accennato, sulla base delle carenze riscontrate nella rilevazione dei test TECO-D (Federighi, 2018; Torlone, 2018) e sulla base dello sbocco occupazionale degli educatori, devono ridisegnare la formazione, andando a definire ancora più specificatamente quali contenuti *core* siano fondamentali al ruolo professionale. Elemento centrale è dato sicuramente dalla necessità di progettazione. Ciò è determinante già a partire dai primi anni 2000, in quanto specificatamente per il nido d’infanzia, uno degli sbocchi professionali garantiti dalla L-19, la valutazione del progetto è divenuta essenziale per assicurare la certificazione e l’accreditamento nelle agenzie educative (Ferrari, 2015). Il che implica indirettamente la capacità da parte dei professionisti

dell'educazione e della formazione di sviluppare conoscenze e competenze di formazione e progettazione.

La progettualità educativa costituisce una delle metacompetenze indispensabili alla pratica educativa e pedagogica, insieme all'intenzionalità, la riflessività e la deontologicità (Milani, 2013; Milani & Deluigi, 2010). La progettualità è la capacità di passare da un piano ideale a quello reale e consente di promuovere le finalità, gli obiettivi e gli intenti sperati in realtà desiderate e raggiungibili, è responsabilità di determinare le condizioni e le opportunità per dare compimento e possibilità di essere alla persona, ai gruppi e alle comunità nella loro concretezza (Milani, 2017).

A livello della formazione universitaria è possibile sviluppare *core contents* tali da rendere i futuri educatori capaci di esplicitare e prevedere una progettazione educativa nei diversi contesti in cui si troverà ad operare?

Per fare ciò è necessario che i futuri educatori siano formati a comprendere cosa sia l'attività di progettazione e le relative fasi metodologiche; alla distinzione terminologica, teorica e pratica di ciò che s'intende per progettualità, progettazione e progetto; alle basi delle diverse metodologie di ricerca partecipativa, dalla ricerca-azione a la ricerca basata su progetti, in modo da poter sperimentare una lettura più attenta e critica del contesto in cui si troveranno ad operare; ad una maggiore apertura alla possibilità di lavorare attraverso un'interazione tra teoria e pratica; alla predisposizione di specifici laboratori collegati alle discipline che possano favorire lo sviluppo dei precedenti punti e abituare al futuro lavoro in *équipe*.

L'attività di progettazione è un processo unitario ma che parte dalla capacità di analizzare i bisogni formativi, sociali, culturali di quella specifica utenza in quello specifico contesto, per poi poterne andare a definire obiettivi, contenuti, risorse, risultati, strumenti, monitoraggio e valutazione (Tammaro, 2018). Parlare di progetto significa considerare complessivamente tutti i bisogni e includerli attraverso i diversi modelli presenti in letteratura, per poter dare il segno di una proposta educativa ancorata alla risposta antropologica, teleologica e assiologica (Milani, 2017).

La progettazione coinvolge direttamente gli operatori e le diverse professionalità coinvolte, è un costrutto che deriva da un processo intenzionale, razionale, dotato di senso e orientato allo scopo, è inoltre un insieme strutturato di azioni finalizzate, il cui svolgersi è condizionato dall'esistenza di un determinato contesto di azioni, risorse e vincoli (Lipari, 1987). La progettazione rimanda, quindi, alle azioni del progettare che rientrano nella gestione di questa competenza. Il progetto, infine, è il risultato dell'ideazione, ma è anche ciò che realmente si svolge, è il processo stesso messo in atto: si esce quindi, da una visione statica, dall'idea che il progetto sia ciò che scriviamo, per comprendere che è ciò che attuiamo, sperimentiamo e costruiamo costantemente (Milani, 2017). Progettare chiede di scegliere, di selezionare, di indicare: questo processo non può che essere frutto di dialogo democratico, aperto, plurale, ma capace, poi, di concretizzarsi in una proposta educativa condivisa, segno di un'etica democratica. Sembra un'osservazione scontata, ma ancora oggi, molti educatori, nei diversi contesti, da quello scolastico, comunitario, penitenziario, etc., non prendono parte direttamente alla fase di progettazione di un'attività o di un servizio, ma si trovano ad agire in un contesto già definito altrove e da altri (Milani, 2017). Questo costituisce un limite non solo alla professionalità educativa ma rischia di demotivare gli educatori perché "la mancanza di partecipazione tende a produrre la mancanza di interesse e di cura da parte di coloro a cui essa è negata. Ciò che ne risulta è una mancanza corrispondente di effettiva responsabilità" (Dewey, 1954, p. 262) e, pertanto, una caduta etica della tensione intenzionale e progettuale educativa.

È opportuno che gli studenti siano in grado di comprendere che una buona progettazione è basata su un'attenta lettura del contesto, in quanto rappresenta il momento in cui si raccolgono informazioni sia sui bisogni dell'organizzazione, che degli individui (Tammaro, 2018), allo scopo di generare un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e significativo (Ausubel, 1998) per i clienti soggetti all'intervento, per il committente, che formula una domanda di formazione e per il formatore stesso, che è agente dell'intervento. Per il futuro educatore, che si troverà appunto ad agire in contesto e a riconoscere questi bisogni, conoscere le diverse metodologie di ricerca può essere utile a guidare la progettazione. Tuttavia, un elemento determinante per gli stessi, è quello di comprendere che in campo educativo le metodologie rigidamente sperimentali non sono sempre proponibili (Brown, 1992), in quanto sono numerosi i fattori non controllabili che possono influire sui risultati di quell'azione o progetto messo in atto, ed è difficile pertanto giungere a delle generalizzazioni, ossia riconoscere che quel progetto educativo che è stato significativo grazie a quell'approccio per quel contesto, lo sia anche in contesti e con soggetti differenti. Pertanto, per rispondere alle esigenze dell'indagine educativa, si deve ricorrere ad un tipo di ricerca che risponda alle problematiche del contesto in cui si opera, prevedendo un coinvolgimento dei soggetti della comunità, operatori ed esperti interni ed esterni (Notti, 2012). Nel campo dell'educazione è presente un vasto insieme di interventi che pretendono di essere capaci di migliorare i risultati educativi e, in molti casi, gli stessi educatori, devono scegliere tra una miriade di proposte per decidere quali interventi meritino considerazione. Un esempio a cui gli studenti possono far riferimento nel dover operare, sia per poter progettare in maniera efficace ed efficiente, sia per i risvolti formativi che la stessa consente, è quello relativo alla Ricerca-Azione, in cui il ricercatore, in questo caso lo stesso educatore, non è neutro, ma profondamente ed emotivamente coinvolto nell'azione di cambiamento e miglioramento. Di fatto, nella ricerca azione, il soggetto e l'oggetto diventano i protagonisti dell'azione condividendone tutte le fasi, anche la stessa fase progettuale (Notti, 2012). Come suggerisce Bondioli (2015), è necessario generare una promozione dall'interno, in quanto è dall'immersione nella situazione che possono emergere i punti di vista, le necessità e poter generare un'azione insita al miglioramento, in cui la stessa valutazione è intesa come un'attività negoziale, partecipata, costruita e condivisa da tutti i soggetti coinvolti. Altra dimensione metodologica importante è la sperimentazione progettuale, un approccio di natura interdisciplinare che trova le sue fondamenta nella ricerca educativa. La ricerca basata su progetti, o design-based research, mira a verificare la bontà di un progetto operativo elaborato soprattutto da esperti sulla base di un insieme coerente di assunzioni teoriche. Nel caso della ricerca-azione, invece, la presa di consapevolezza e la definizione dell'obiettivo dell'intervento nascono dal contesto pratico nel quale sono coinvolti operatori e consulenti e da una ben guidata costituzione e dinamica del gruppo collaborativo coinvolto. Ambedue cercano di verificare la qualità dell'intervento realizzato a partire dai riscontri che possono cogliere nella pratica attivata. A questo fine possono essere adottati sia metodi quantitativi ispirati a modelli classici di elaborazione dei dati, sia metodi qualitativi di tipo etnografico, in quanto si tratta prevalentemente in ambedue i casi di ricerca condotta per agire e per trasformare la realtà. Nel promuovere la progettualità, oltre a quanto brevemente accennato, risulta necessario sviluppare la collegialità, il lavorare insieme ad altre figure professionali, operatori, etc., in quanto componente della competenza progettuale; ciò può essere favorito, nella formazione universitaria, attraverso la valorizzazione di attività laboratoriale e l'interazione tra le esperienze del tirocinio dei ragazzi e il riscontro con la teoria. Ciò è utile per abituare l'educatore al futuro lavoro in équipe, nel quale si ritroverà ad operare. L'équipe educativa costituisce, infatti, il nucleo forte di una comunità capace di promuovere riflessività condivisa e processi di partecipazione attiva. Progettare richiede la capacità di riconoscere

nell'altro, soggetto in formazione, genitore o stakeholders, un partner, ossia un soggetto pari, con il quale è possibile costruire un'intenzionalità e una progettualità comuni (Milani, 2013; Traverso, 2016). Il risultato del progettare non sarà identico se l'orizzonte non sarà democratico sia per i soggetti in formazione, sia per gli educatori e i partner sia, infine, per la società (Dewey, 1954). Progettare democraticamente, infatti, vuol dire "far crescere la consapevolezza di quanti più possibile circa i tempi cruciali per il lavoro, non considerandoli una variabile ininfluyente o conseguente ad altre variabili, quanto una variabile fondamentale per rendere reale la partecipazione e diffusa la decisionalità" (Michelini, 2006, p. 132) e significa alimentare la responsabilità educativa, rendendo l'équipe un soggetto affidabile. Far sperimentare può rappresentare la chiave di volta per promuovere la progettualità.

3. Promuovere lo sviluppo di competenze specifiche nella didattica universitaria

L'orientamento ormai acquisito, a livello nazionale per indicazione internazionale, richiede di formulare in termini di competenze gli obiettivi dei programmi formativi dei corsi universitari. Il processo di Bologna e l'adozione dei descrittori di Dublino rientrano fra quelle azioni che hanno dato avvio all'opportuna transizione verso la progettazione di percorsi di apprendimento finalizzati a sviluppare nei discenti conoscenze, abilità e competenze specifiche e trasversali ai diversi campi del sapere. Tra le definizioni di competenza proposte, assumiamo quella dell'European Qualification Framework (EQF) secondo cui si parla di competenze in relazione alla "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale" (EQF, 2009, p. 11). La complessità connaturata all'obiettivo da raggiungere ha condizionato le azioni, le strategie e i metodi per conseguire i target previsti.

La progettazione, come processo *agito*, richiede uno sforzo collegiale e democratico di scelta, selezione e presa di decisione in ciascuno specifico contesto di istruzione e formazione, per sviluppare e implementare una proposta didattica capace di incontrare la domanda di formazione. Per ciò che concerne la didattica all'Università questa da un lato deve promuovere l'occupabilità dei futuri laureati, dotandoli di quegli strumenti (in termini di conoscenze, abilità e competenze) che possano permettere loro di operare efficacemente nei contesti professionali e, dall'altro, favorirne la mobilità nazionale e internazionale (Serbati, 2019). Diviene fondamentale ripensare la progettazione dei percorsi di formazione universitaria, collocando al centro delle strategie didattiche lo studente (Limone, 2017) e i suoi bisogni, nel breve e nel lungo periodo. Una delle iniziative più significative in questo senso è certamente il progetto Tuning (Pellerey, 2011; Serbati & Zaggia, 2012; Tuning Educational Structures in Europe, 2010) il quale si proponeva di creare un lessico condiviso a chiarire la distinzione fra competenze e risultati di apprendimento e, al contempo, offrire supporto per la progettazione, implementazione e erogazione di percorsi di studio universitario, attraverso la sintetica definizione dei *profili di Laurea* (Tuning Educational Structures in Europe, 2010). Fra i passaggi chiave per una efficace proposta didattica e formativa l'esplicitazione dei *learning outcomes*, ovvero ciò che lo studente deve conoscere, comprendere ed essere in grado di padroneggiare al termine del percorso di insegnamento-apprendimento, con la certificazione del titolo acquisito.

Il lavoro di ricerca affidato al Gruppo TECO-D Pedagogia, che rientra nel più generale interesse dell'EHEA, ha permesso la costruzione di quadro di riferimento dei contenuti

core comuni nell'ambito della formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione, in uscita dai Corsi di Laurea (CdL) L-19 attraverso la somministrazione di test e lo studio di precisi *learning outcomes* (Torlone, 2018). L'individuazione di contenuti disciplinari *core*, condivisa fra decisori, istituzioni ed enti rientra fra gli elementi determinanti ai fini dell'efficace ed efficiente progettazione dell'offerta formativa del corso di laurea. Del resto, come sostenuto da Serbati (2019), l'impegno dell'università si misura anche nella capacità di saper declinare in modo chiaro obiettivi formativi e *learning outcomes*, i quali permettono l'individuazione del profilo culturale e professionale del futuro laureato. Il progetto di ricerca TECO-D Pedagogia ha portato alla definizione di 6 Obiettivi Formativi Finali, declinati rispetto ai 5 descrittori di Dublino, ovvero:

- acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare la identità professionale;
- metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi;
- modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi;
- dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi;
- metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento;
- management delle organizzazioni educative e formative (Federighi, 2018).

Ai fini delle riflessioni proposte in questo contributo, si è deciso di soffermarsi sull'analisi di quegli Obiettivi Formativi Finali che, in relazione agli Obiettivi Specifici Comuni del CdL-L-19, enfatizzano la necessità di promuovere nel futuro educatore competenze progettuali e organizzative, poiché si ritengono le stesse connaturate alla professione per come oggi istituzionalmente definita nonché per come viene riconosciuta nel mercato del lavoro. L'obiettivo formulato negli esiti della ricerca TECO-D Pedagogia "modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi" rimanda alla necessità che il futuro educatore conosca "teorie, metodologie e modelli per l'ideazione, il disegno, la gestione, il monitoraggio e la valutazione di progetti deve essere posseduta per essere applicata all'insieme dei tipi di azione formativa che possono essere presidiati dal professionista" (Federighi, 2018, p. 31). Per ciò che concerne invece, la competenza organizzativo-gestionale, al futuro educatore è richiesto di conoscere ed identificare le strutture organizzative dei servizi, coniugando la sfera pedagogico-didattica con quella organizzativo-economica e gestionale, in quanto "la conoscenza dei concetti-base e delle teorie dell'organizzazione e dei processi relazionali nella vita organizzativa consente [...] di leggere le organizzazioni all'interno, [...] comprenderne principi e valori, storia e cultura" (Federighi, 2018, p. 32). Lo sforzo progettuale e didattico nel percorso del CdL-L-19 deve essere, dunque, finalizzato a dotare il futuro educatore di quegli strumenti che gli consentiranno di elaborare idee progettuali e strategie di intervento differenziate in base ai soggetti e ai contesti nei quali si troverà ad operare, padroneggiando altresì quel lessico specialistico che consentirà il confronto con i diversi stakeholder implicati e dunque, la gestione delle relazioni e delle dinamiche tipiche delle organizzazione.

Al proposito di proporre una progettazione per competenze nei CdL-L-19, efficace ed efficiente, un riferimento metodologico di rilievo è quello citato da Serbati (2019) e proposto da Biggs e Tang (2007), noto come *constructive alignment*. L'approccio si basa sostanzialmente su due principi cardini dell'insegnamento e dell'apprendimento: costruzione attiva della conoscenza da parte dello studente attraverso attività di insegnamento-apprendimento pertinenti e collegate (allineate) ai *learning outcomes* e ai compiti di apprendimento (Biggs & Tang, 2007). Il *constructive alignment* si esplica in 4 fasi, di seguito sinteticamente esposte:

1. definizione degli scopi in termini di *learning outcomes*;
2. selezione delle attività di insegnamento-apprendimento, prediligendo forme differenziate dalla comune lezione *ex-cathedra* (*project-based learning*, apprendimento laboratoriale, *peer-learning*, etc.);
3. valutazione e monitoraggio dei risultati attesi, attraverso strategie di valutazione con funzione formativa;
4. valutazione e certificazione dei risultati di apprendimento.

Come suggerito da Serbati (2019), le potenzialità dell'approccio *constructive alignment* risiedono nella possibilità di formalizzare la progettazione didattica, monitorando il progresso dell'azione di insegnamento-apprendimento in un continuo confronto fra lo stato delle cose e l'obiettivo da perseguire.

4. Conclusioni

Una progettazione accurata richiede la necessità di considerare la pratica educativa nella sua globalità (Pellerey, 2005). In questa direzione, i sistemi universitari, messa in discussione la proposta formativa e didattica erogata, devono organizzare la propria offerta per favorire la traduzione dei contenuti disciplinari in saperi spendibili nel mondo professionale, nella prospettiva del *patto formativo*, completo, trasparente e condiviso. L'articolazione del progetto formativo dovrebbe essere indirizzata alla promozione di quel *set* di competenze professionali (pedagogiche, didattiche, manageriali, organizzative, progettuali, etc.) oggi necessarie all'esercizio delle professioni educative, tenendo conto delle specificità dei diversi contesti in cui l'educatore andrà ad operare.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (1998). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Using Constructive Alignment in Outcomes-Based Teaching and Learning Teaching for Quality Learning at University* (3rd ed., 50-63). Maidenhead: Open University Press.
- Bondioli, A. (2015). Promuovere dall'interno: un'estensione dell'approccio del valutare, riflettere, restituire. In A. Bondioli, & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.
- Capano, G., & Regini, M. (Eds.). (2011). *Tra didattica e ricerca: quale assetto organizzativo per le università italiane? Le lezioni dell'analisi comparata*. Roma: Fondazione CRUI.
- CUN. Consiglio Universitario Nazionale (2019). *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici a.a. 19/20*.
https://www.cun.it/uploads/4088/GUIDA_regolamenti_didattici_19-20.pdf?v=
(ver. 15.07.2020).

- Disegno Di Legge 2443 del 13 dicembre 2017 (c.d. “Legge Iori”) recepito in parte nella legge 27.12.2017 , n. 205. *Disciplina delle Professioni di Educatore Professionale Socio Pedagogico, Educatore Professionale Socio-Sanitario e Pedagogista*. http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/17/DDLPRES/0/980756/index.html?part=ddlpres_ddlpres1-articolato_articolato1. (ver. 15.07.2020).
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- EQF. European Qualification Framework (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) 2009*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (ver. 15.07.2020).
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formative dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 8(3), 19–36. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609> (ver. 15. .07.2020).
- 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.
- Ferrari, M. (2015). Perché valutare la valutazione. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 57-71). Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Galliani, L., & Notti, A. M. (Eds.). (2014). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Limone, P. (2017). Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione docente. In N. Paparella (Ed.), *Il management didattico nelle università. Una responsabilità da condividere* (pp. 249-263). Napoli: Giapeto.
- Lipari, D. (1987). *Idee e modelli di progettazione dei processi formativi*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Margiotta, U. (2014). Insegnare, oggi, all'Università. Un master per la didattica universitaria. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 89–105.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Michelini, M. C. (2006). *Progettare e governare la scuola. Democrazia e partecipazione: dalla progettazione educativa all'organizzazione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, L. (2013). *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipe educative*. Torino: SEI.
- Milani, L. (Ed.). (2017). *Competenza pedagogica e progettualità educativa*. Brescia: Morcellina ELS-La Scuola.
- Milani, L., & Deluigi, R. (2010). Competenze dell'educatore per una pedagogia del corpo. In L. Milani (Ed.), *A corpo libero. Sport, animazione e gioco* (pp. 103-122). Milano: Mondadori Università.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto Ministeriale 3 novembre 1999, n.509. *Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*.

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509.
- Notti, A. M. (Ed.). (2012). *La ricerca empirica in educazione. Metodi, tecniche e strumenti*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti (Design-Based-Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721–737. <https://pellerey.unisal.it/ricerba.pdf> (ver. 12.05.20).
- Pellerey, M. (2011). La valutazione nelle e delle strutture educative. Valutare i corsi di laurea ai fini di una loro qualificazione nel contest dell'area europea di istruzione superiore. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 4, 189–194.
- Serbati, A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Dipace & V. Tamborra (Eds.), *Insegnare all'Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 37-56). Milano: FrancoAngeli.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: Una proposta per I corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9, 11–26.
- Tamaro, R. (2018). *Valut/Azione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la valutazione dei contenuti core del Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 8(3), 37–60. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24682> . (ver. 29.04.20).
- Traverso, A. (Ed.). (2016). *Metodologia della progettazione educativa. Competenza, strumenti e contesti*. Roma: Carocci.
- Tuning Educational Structures in Europe (2010). *A Guide to formulating degree programme profiles. Including programme competences and programme learning outcomes*. http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf . (ver. 15.07.2020).