

Project design. Core contents for education and training professionals' education

Progettare. I contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione

---

Giovanni Bonaiuti<sup>a</sup>, Giovanna Del Gobbo<sup>b</sup>, Francesca Torlone<sup>c,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Cagliari*, [g.bonaiuti@unica.it](mailto:g.bonaiuti@unica.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Firenze*, [giovanna.delgobbo@unifi.it](mailto:giovanna.delgobbo@unifi.it)

<sup>c</sup> *Università degli Studi di Siena*, [francesca.torlone@unisi.it](mailto:francesca.torlone@unisi.it)

## 1. La rilevanza del contenuto core legato alla progettazione per un professionista in uscita dal CdL-L19

Questo numero di *Form@re* affronta il tema della progettazione e, nello specifico, del come individuare, predisporre, organizzare i *contenuti core* per avvicinare ai temi della progettazione i professionisti dell'educazione e della formazione (ricerca Teco-D Pedagogia). La progettazione è uno degli obiettivi fondamentali nella formazione dei professionisti della formazione e dell'educazione, professionisti che nel nostro Paese sono oggi preparati dalle istituzioni universitarie e, in particolare dai corsi di studio triennali in Scienze dell'educazione e della formazione (classe delle lauree L-19) e delle susseguenti magistrali in Scienze pedagogiche e della progettazione educativa. In quale modo l'università definisce i contenuti di base che consentono agli studenti di acquisire conoscenze e sviluppare competenze tali da renderli capaci di esplicitare e prevedere obiettivi, metodi, organizzazione, gestione e valutazione dei diversi tipi di azione educativa nei diversi contesti? In quale modo si arriva a delineare cosa debba trovare spazio in un percorso formativo universitario e in quale modo è pensabile trovare una coerenza tra gli articolati piani di studio di istituzioni diverse?

Tentare di rispondere significa recuperare il significato del concetto di progettazione in educazione ovvero ripercorrerne alcuni dei passaggi cruciali che hanno portato alla sua definizione. È altresì necessario riconoscere che la stessa esigenza di progettare la formazione universitaria è un'esigenza piuttosto recente e legata al dover dare, oggi come mai nel passato, risposte adeguate alle mutevoli esigenze di un mondo sempre più complesso e interconnesso e alla varietà dei ruoli e profili professionali che popolano la famiglia dell'educatore e del formatore. I rapidi cambiamenti sociali, la competizione internazionale, le veloci ridefinizioni dei saperi, la diversificazione dei contesti organizzativi che impiegano i laureati in Scienze dell'educazione e della formazione hanno sottoposto le università a continue riconfigurazioni organizzative, istituzionali e didattiche. Oggi resta ben poco dello spirito e del *modus operandi* dalla *universitas magistrorum et scholarium* medioevale, se non – forse – l'ambizione ad un ruolo centrale nella selezione, produzione e salvaguardia dei saperi fondamentali da consegnare alle giovani generazioni. L'università è da sempre luogo di custodia della tradizione e, allo stesso tempo, di ricerca, dibattito e dunque di innovazione. Il proposito costante, ancorché sfuggente, è dunque

---

<sup>1</sup> Il presente contributo è da ritenersi frutto di un confronto costante e sinergico tra i tre autori. Per ragioni di responsabilità scientifica, si specifica che a Giovanni Bonaiuti è da attribuire il paragrafo 1, a Giovanna Del Gobbo il paragrafo 2, a Francesca Torlone i paragrafi 3 e 4.

rappresentato dal riuscire a distinguere i temi e gli autori da porre al centro dei propri percorsi formativi. La questione era senz'altro più facile quando al centro c'erano, indiscussi, Aristotele, Avicenna, Ippocrate o Galeno, ma i dilemmi sui saperi – quali aspetti trattare, da quali fallacie rifuggire, quali accostamenti considerare leciti, quali punti di vista accogliere o confutare – sono connaturati nella realtà accademica. L'idea che meglio riassume questa tensione è rappresentata dal concetto di curriculum, il cui etimo latino derivante dal verbo *currere* (correre, procedere in una competizione) e che rimanda all'idea dinamica di un percorso da tracciare prima di poterlo compiere. In educazione, il primo uso noto del termine è riscontrabile nella *Professio Regia*, opera pubblicata postuma nel 1575 da Petrus Ramus, dove viene strettamente legato al desiderio, inizialmente calvinista, di segnare con precisione una traiettoria finalizzata a portare ordine nel percorso di studi e dunque nell'educazione. Sebbene ancora oggi il curriculum indichi la descrizione di un percorso di studio, così come avveniva nel diciassettesimo secolo all'Università di Glasgow e nelle altre istituzioni anglosassoni che per prime adottarono il termine, la sua definizione sottende un processo analitico e progettuale del tutto diverso. Non solo perché sono aumentate le discipline e, all'interno di queste, i contenuti e il dibattito tra studiosi, ma soprattutto perché a partire dal Novecento, con la grande rivoluzione pedagogica inaugurata dall'attivismo, è del tutto diversa l'idea dell'insegnamento e soprattutto degli scopi affidati all'apprendimento. L'insegnamento, nel passato, si risolveva in gran parte nel trasferire negli allievi i contenuti di conoscenza astratti definiti apriori dai *magister*. Il verbo e l'abilità oratoria del docente erano le uniche garanzie richieste. È solo con l'industrializzazione e l'esplosione di una moltitudine di nuovi saperi e nuovi mestieri, oltre che con la progressiva estensione dell'istruzione a fasce sempre più ampie di popolazione, che diventa pressante l'esigenza di progettare percorsi di insegnamento capaci di condurre a risultati di apprendimento tangibili e spendibili. Si inizia a parlare di efficacia e, anche in ambito educativo, si avverte il fascino dagli studi di Frederick Taylor sull'organizzazione scientifica del lavoro nelle imprese americane e si fa pressante l'esigenza di un approccio razionale nell'identificazione delle attività educative. Uno dei primi contributi teso ad avanzare l'idea che per preparare le giovani generazioni ai loro futuri ruoli nella società fosse necessaria una analitica disamina delle componenti costitutive delle attività svolte dagli adulti nei diversi ruoli professionali, familiari e civici, ovvero un'analisi dei bisogni della società, è formalizzata nel testo di John F. Bobbit (1918) intitolato proprio *The curriculum*. Negli anni successivi, anche a causa delle tensioni rappresentate dalla guerra fredda e della competizione internazionale tra i blocchi, entrano prepotentemente nel lessico pedagogico concetti come quelli di progettazione, pianificazione, monitoraggio, valutazione dei risultati e molti altri. Autori come Tyler, Bloom e Mager porranno al centro delle loro riflessioni l'essenza degli obiettivi formativi, la loro tassonomizzazione e dunque l'esigenza di procedere alla operazionalizzazione attraverso task analysis. La vera novità è lo spostamento dell'attenzione dal contenuto da insegnare, all'individuare, perseguire e assicurare apprendimenti rilevanti, quantificabili e spendibili. Il vero scopo del curriculum, allora, non è più l'indicare quali contenuti dovranno essere trattati in astratto o quali attività gli insegnanti dovranno svolgere, ma quali attività proporre agli allievi affinché possano arrivare a padroneggiare le conoscenze e capacità attese al termine del loro percorso formativo. Questi concetti, progressivamente, hanno stimolato l'esigenza di misurare e comparare i risultati – i *learning outcome* (LO) – impegnando e mettendo a confronto le stesse istituzioni formative. La logica di una formazione centrata sullo studente, e dunque di risultati di apprendimento intesi come acquisizioni utili, tangibili, qualificanti, riconoscibili e trasferibili nelle professioni è ormai accolta a livello internazionale. Il

sistema universitario europeo, nello spirito del processo di Bologna<sup>2</sup>, ne raccomanda la piena attuazione attraverso numerosi strumenti. Tra questi vale la pena menzionare i descrittori di Dublino<sup>3</sup>, una griglia tassonomica pensata per accompagnare all'identificazione e descrizione delle acquisizioni in uscita al termine della frequenza di un singolo insegnamento così come di un intero percorso di studio. Le tassonomie, così come già Bloom (1986) aveva suggerito, sono strumenti di progettazione capaci di favorire l'allineamento tra scelta dei contenuti, dei metodi didattici e dei sistemi di valutazione nella prospettiva di perseguire gli obiettivi formativi attesi.

## 2. La progettazione per learning outcome

La progettazione per learning outcome è una sorta di rivoluzione copernicana, avviata all'interno del Processo di Bologna con il Comunicato di Berlino del 2003 (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2003): inizialmente la sollecitazione era data dalla necessità di definire livelli comparabili di risultati di apprendimento nel quadro delle qualifiche in fase di sviluppo (QF-EHEA). Tra il 2003 e il 2005 sono stati definiti i due principali quadri di riferimento per i learning outcome: il *Qualification Framework* (QF) e, a livello di alta formazione, i richiamati Descrittori di Dublino. Nello stesso periodo si sviluppava anche la riflessione sulle possibili applicazioni nell'alta formazione, grazie a tre importanti iniziative: il Pan-European Tuning Project, le linee guida per il sistema ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) e, nel 2005, la prima elaborazione di *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESGs) per definire la correlazione tra learning outcome e criteri di qualità.

Il Progetto Tuning, attraverso un approccio bottom-up, avviava il confronto tra le Università europee per individuare modalità di costruzione del curriculum in base a competenze e learning outcome (González & Wagenaar, 2005), rappresentando un punto di riferimento sostanziale sul piano metodologico per la definizione dei core content di un'area disciplinare<sup>4</sup>. Tuttavia, la ricerca Tuning ha avuto il limite di riferirsi alla pedagogia

---

<sup>2</sup> Il processo di Bologna, come noto, è un accordo stipulato nel 1998 alla Sorbona di Parigi tra i ministri di vari Paesi europei e finalizzato alla realizzazione della così detta *European Higher Education Area* attraverso meccanismi di armonizzazione dei sistemi educativi finalizzata a permettere la mobilità dei cittadini europei e il mutuo riconoscimento dei titoli e delle qualifiche tra Paesi ([https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en)).

<sup>3</sup> I descrittori di Dublino (*Dublin descriptors*) sono stati formalizzati nel 2003, nello spirito del *processo di Bologna*, a partire dal lavoro di un gruppo di esperti di differenti Paesi europei a seguito della Conferenza di Praga (2001). Il loro scopo è quello di formalizzare ciò che uno studente dovrebbe saper fare alla fine del percorso sulla base di cinque componenti: knowledge and understanding; applying knowledge and understanding; making judgements; communication skills; learning skills ([http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors)).

<sup>4</sup> La *matrice di Tuning* rappresenta la sintesi operativa dei principi della nuova cultura della progettazione, il punto di incontro e di raccordo tra il livello micro, gli obiettivi formativi dei singoli insegnamenti e delle diverse attività didattiche offerte, e il livello macro rappresentato dagli obiettivi generali definiti dallo specifico Corso di studi sulla base dei vincoli posti dalle tabelle nazionali sulle Classi di laurea (D.M. 16/3/2007 in attuazione del D.M. n. 270 del 2004, c.d. riforma Moratti). Sulle righe della matrice vengono descritte le competenze, a partire dai domini espressi dai Descrittori di Dublino, declinati dai Corsi di studio e per ogni competenza vengono indicati i risultati di

come *pedagogy* e *didactics* (Federighi, 2018a) e non come scienza “capace di interpretare e orientare l’azione ai suoi vari livelli” (p. 23) attraverso il rapporto con le altre discipline.

Negli anni è stata sempre più riconosciuta la significatività dei learning outcome rispetto ad una riduzione tecnico-strumentale di dispositivo funzionale all’armonizzazione dei livelli o catalizzatore per la mobilità. Nel dibattito scientifico, che accompagna il Processo di Bologna, ne è stata colta la potenzialità di nuovo approccio all’alta formazione (Aamodt & Hovdhaugen, 2008) per sviluppare la riforma e innovare il sistema universitario (Adam, 2007).

Tuttavia il necessario cambiamento di paradigma che l’utilizzo dei learning outcome comporta ha richiesto e sta richiedendo tempi più lunghi e il livello di comprensione delle potenzialità appare ancora insufficiente e limitata ne è l’applicazione sostanziale e non puramente formale. Il sistema universitario presenta ancora delle resistenze, confermate negli ultimi anni da una indagine Cedefop del 2016 e dalla rilevazione sullo stato di avanzamento del processo di Bologna (Gaebel & Zhang, 2018). Sono resistenze che appaiono legate a fattori organizzativi (procedure di rilevazione della domanda e costruzione dell’offerta), alla natura stessa dell’innovazione (sistemica), a fattori individuali dei docenti (abilità, percezioni, motivazione), alla natura del sistema sociale (sistemi di valore, archetipi culturali che conferiscono stabilità e regolarità al comportamento individuale in un sistema) (Chandler, 2013; Del Gobbo, 2018; Havnes & Prøitz, 2016; Kezar & Eckel, 2000; Koksal, 2013). Tuttavia, l’adozione dei learning outcome appare sempre di più poter rappresentare attualmente la leva per l’innovazione dei sistemi di alta formazione e per la loro integrazione con altri sistemi e con il mondo del lavoro.

In questo quadro di riflessioni si colloca la ricerca Teco-D Pedagogia per il contributo offerto alla definizione dei core content della formazione dei professionisti dell’educazione e della formazione (Federighi, 2018a; Torlone, 2018). A partire dall’analisi dei contenuti della formazione universitaria dell’educatore e del formatore, la ricerca<sup>5</sup> ha consentito di individuare “ciò che il professionista deve presidiare per qualificare in senso educativo e formativo il proprio ruolo” (Federighi, 2018a, p. 30). Il progetto, nato con l’obiettivo di costruire indicatori che riflettano i risultati di apprendimento conseguiti dagli studenti universitari (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/>) ha portato, attraverso un processo sistematico di analisi delle Schede Uniche Annuali (SUA) dei Corsi di studio (CdS) (Torlone, 2018), all’individuazione di sei obiettivi formativi finali (OFF) articolati in trenta obiettivi formativi specifici (OFS), corrispondenti a ciascuno dei cinque Descrittori di Dublino: i trenta OFS rappresentano l’insieme dei risultati di

---

apprendimento che gradualmente condurranno lo studente verso il conseguimento di quella competenza. Sulle colonne, invece, si richiede vengano riportati gli insegnamenti contenuti nel manifesto degli studi, indicando, per ognuno, i risultati di apprendimento che concorrono allo sviluppo di determinate competenze.

<sup>5</sup> La ricerca Teco-D Pedagogia esprime caratteristiche rispondenti all’esigenza emersa dall’indagine del Cedefop (2016) secondo cui “findings suggest that development interventions or pilots might be particularly powerful tools. They are usually targeted at a limited number of institutions that have volunteered to become part of a project/programme. When they produce successful outcomes, these can be disseminated and shared with a larger number of institutions. The creation of platforms encouraging interaction between stakeholders from the various subsystems of education and supporting mutual learning can support implementation of learning outcomes approaches throughout the entire education system” (p. 19).

apprendimento che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella SUA del Corso di studio di appartenenza, come descritto nel Framework Teco-D Pedagogia (Federighi, Bracci, Del Gobbo, Torlone & Torre, 2019).

Di fatto ciascun OFF definisce una delle aree di attività che un educatore e formatore dovrebbe presidiare. Uno specifico Obiettivo Formativo Finale è rappresentato da *Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi* (OFF3), così articolato secondo i Descrittori di Dublino:

- D1. Conoscenza e comprensione: Conoscere teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale ed informale;
- D2. Conoscenza e capacità di comprensione applicata: Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento;
- D3. Autonomia di giudizio: Saper tradurre l'analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali;
- D4. Abilità comunicative: Possedere il glossario della progettazione. Saper comunicare il progetto. Saper confrontarsi con interlocutori, specialisti e non;
- D5. Capacità di apprendere: Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi.

Tali learning outcome rappresentano un riferimento per la definizione di LO più specifici, correlati a concetti e problemi legati alle famiglie professionali in uscita dai vari CdL-L19 attivi sul territorio nazionale. Solo per richiamarne alcuni emersi proprio dalla ricerca Teco-D (Torlone, 2018) un educatore e un formatore deve essere messo in grado di apprendere gli elementi di base per la progettazione (analisi del contesto, domanda, fattibilità, analisi dei rischi, analisi SWOT - *Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*), di generare e costruire un'idea progettuale, di definire sulla base di evidenze obiettivi, finalità, risultati attesi, target, organizzazione di un'attività, ma anche di conoscere e saper utilizzare gli strumenti propri delle diverse fasi della progettazione e di saper monitorare e valutare non solo i progetti che definisce e implementa, ma la propria capacità progettuale ai fini di una costante crescita professionale.

Sono questioni che il mondo del lavoro pone e con cui un Corso di studi deve confrontarsi per definire opportunità di apprendimento attraverso i singoli insegnamenti e la pluralità delle attività formative che costituiscono il curriculum.

Certamente la progettazione di un corso di laurea per learning outcome presenta una complessità rilevante. La SUA del sistema AVA<sup>6</sup> rappresenta lo strumento gestionale che il nostro Paese ha adottato per porre a sintesi decenni di sviluppi delle ricerche e della progettualità educativa, a loro volta ricompresi nelle politiche europee. La ricerca Teco-D sta offrendo un contributo significativo per (ri)progettare, sviluppare, implementare, valutare e migliorare la qualità dei corsi di laurea e per favorire l'uso costruttivo e responsabile dei seguenti dispositivi, superando l'interpretazione dell'adempimento burocratico:

---

<sup>6</sup> La SUA è uno strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all'autovalutazione e alla ri-progettazione del Corso di studi del sistema di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento (AVA) introdotto dalla L. n. 240/2010, dal D.Lgs. n. 19/2012 e recepito dal D.M. n. 6/2019.

- scheda SUA (Quadro A4b. Risultati di apprendimento attesi e definizione condivisa di: aree di apprendimento, risultati di apprendimento attesi per ogni area in termini dei Descrittori di Dublino, collegamenti con singoli insegnamenti – o altre attività formative - che realizzano i risultati di apprendimento dell'Area e relative prove di verifica e per la garanzia di coerenza tra quadro A4b1 e quadro A4b2);
- requisito R3 (R3.A.2 - Definizione dei profili in uscita, R3.A.3 - Coerenza tra profili e obiettivi formativi, Punto di attenzione R3.A.4 - Offerta formativa e percorsi, R3.B.3 - Organizzazione di percorsi flessibili, R3.B.5 - Verifica degli apprendimenti);
- syllabus (in coerenza con il Quadro A4b e requisito R3 della Scheda SUA).

Sotteso al tema che questo numero di *Form@re* affronta, è presente una sorta di *metalivello*: non solo la riflessione sulla progettazione come area rilevante che un educatore e formatore deve poter presidiare, ma anche il desiderio di comprendere in quale misura gli sviluppi della cultura progettuale in educazione, filtrati dalla normativa nazionale e internazionale e ricompresi nelle Linee Guida per l'Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di studio dell'Anvur, siano stati metabolizzati dalla comunità accademica e quali siano i risultati concreti di questi processi. In altre parole, in quale misura l'esigenza di compiere il salto paradigmatico dall'insegnare *dei contenuti* ritenuti in astratto formativi, al garantire apprendimenti utili e spendibili in uscita, ha prodotto risultati validi e quali sono le reali convergenze, per quanto riguarda i corsi della classe L-19 delle diverse sedi universitarie italiane, verso il riconoscimento e la pratica di *contenuti core* connessi alla professionalizzazione della figura dell'educatore e del formatore?

### **3. Progettare in campo educativo: le sfide emerse nei contributi di ricerca**

Il fondamento delle riflessioni contenute in questo numero è il senso della progettazione educativa e la centralità che la scienza pedagogica ha nella ideazione, implementazione, valutazione dell'azione educativa nelle sue differenti categorizzazioni: strategia, politiche, sistema, organizzazione, servizi, eventi (Federighi, 1991; 2006). Azione che si fonda non su preassunzioni ma su dati empirici, sul contatto diretto con l'esperienza, su costanti riflessioni sul senso dell'agire in determinati contesti in termini di impatto e di risultati trasformativi: è l'azione che si costruisce all'interno della società che la scienza pedagogica studia e in cui si sperimenta. Saper progettare richiama in altri termini la capacità del professionista di gestire i processi formativi nella società, nelle dinamiche sociali, politiche, economiche, culturali che in essa si sedimentano nel tempo e che ne determinano modalità di funzionamento attraverso l'ideazione di dispositivi in continua evoluzione (o regressione). Tale complessità fa della progettazione uno dei contenuti core del CdS-L19.

L'importanza della capacità di progettare azioni educative, ad ogni livello (macro, meso, micro) e di ogni natura (informale *in primis*, non formale, formale) è motivata dalla necessità e, diremmo, anche urgenza di uno *sviluppo intellettuale generale* attraverso la trasformazione delle condizioni di vita, di relazioni, di consumo del Pubblico. Progettare vuol dire riconoscere alla educazione il potere generatore delle *submerged determinants* (Habermas, 1984, p. 194), di vincoli e restrizioni che impediscono alle persone di crescere e che sono determinati dal lavoro – ora si direbbe *smart* –, dal consumo o dal mancato consumo culturale e non, dalla scuola, dalla formazione, dallo stato. Rispetto a tali restrizioni il professionista, ben formato e consapevole del ruolo, è chiamato ad intervenire per progettare risposte adeguate alla domanda – spesso inespressa – di liberazione ed

emancipazione (Freire, 1971) intervenendo non a valle di processi educativi né in prospettiva residuale o assistenziale, ma in funzione trasformativa delle condizioni educative insistenti nel lavoro, nella cultura, nella formazione strutturata, nella città, nel quartiere, nelle strutture detentive, nelle relazioni tutte che alimentano il vivere sociale. Progettare in campo educativo nel post Covid-19 pone sfide legate alla qualità dei processi educativi informali, naturali, non strutturati che dovremo costruire ed inventare affinché lavoro, scuola, formazione, università, famiglie, istituzioni detentive e di accoglienza, dispositivi tecnologici di ogni sorta non continuino a riprodurre le condizioni di “miseria educativa” (Federighi, 2018b, p. 23).

Il presente numero si apre con l'*invited paper* di Michele Corsi dal titolo *Tempo di pausa, tempo di scelta. Per una progettazione educativa dopo il coronavirus* che richiama riflessioni sul compito affidato a politica, famiglie, istituzioni scolastiche e accademiche, dispositivi tecnologici e di comunicazione di massa nella (ri)costruzione e interiorizzazione di significati, valori, etica, comportamenti per attivare processi trasformativi a livello individuale e collettivo. Il richiamo al *popolo* riconduce al pubblico di stampo deweyano (Dewey, 1927), autore di cambiamenti solo se e nella misura in cui le trasformazioni indotte dalla situazione pandemica non saranno subite in modo subalterno, a rischio di una maggiore accentuazione delle già enormi diseguaglianze educative che il Covid-19 ha contribuito e sta contribuendo a far emergere in maniera trasparente, assai preoccupante. Il Pubblico, se consapevole ed organizzato, saprà liberarsi e riprogettarsi per il proprio sviluppo intellettuale, per risolvere contraddizioni e superare le diseguaglianze attraverso la consapevolezza delle proprie aspirazioni e la capacità di controllo e di gestione di ogni componente di vita e relazione. I *maestri*, i *cattivi maestri* cui l'*invited paper* ci richiama sono quanti con il loro agire educativo, anche – e soprattutto – in campo politico, incidono sulle valenze educative presenti nella globalità delle relazioni e delle attività che caratterizzano l'intera vita umana, dal lavoro al consumo – anche culturale –, all'ozio – forzato o meno.

Gli articoli che seguono consentono di riflettere su alcuni modelli di intervento educativo che promuovono processi di liberazione di alcuni strati di pubblico. Il contributo *Progettazione e valutazione di interventi sperimentali per l'accompagnamento all'autonomia dei care leavers* (Luisa Pandolfi, Adriana Ciampa, Donata Bianchi, Lucia Fagnini, Sara degl'Innocenti) dà conto di un modello di intervento sperimentale ideato per giovani neomaggiorenni che lasciano il sistema di accoglienza e protezione (comunità per minori, famiglie affidatarie) e vengono accompagnati nella costruzione di traiettorie per il raggiungimento della vita autonoma e indipendente. Le transizioni interessate da tali percorsi sono di varia natura: dalla transizione verso il reperimento di mezzi di sostentamento (alloggio), a quella verso la costruzione di azioni strutturate volte anche ad una certificazione, a quella verso la ricerca di una occupazione che corrisponda a proprie aspirazioni di realizzazione e crescita, fino a comprendere azioni per il mantenimento e lo sviluppo di reti sociali, amicali, professionali che alimentino processi educativi di autoformazione e trasformazione delle condizioni di vita. L'orientamento è trasversale a ciascuna azione educativa che attraversa le transizioni in esame e ne rappresenta la componente mainstream di maggiore rilievo in quanto riferito alle capacità del *care leaver* di autodeterminarsi e costruirsi strumenti e dispositivi di scelta. Ciascuna di queste transizioni richiede capacità di progettazione ovvero di ideazione, realizzazione, valutazione di un insieme di azioni educative di carattere informale-incorporato (Federighi, 2009) e formale o non formale in grado di supportare il *care leaver* nell'acquisizione di nuovi apprendimenti e nella costruzione consapevole auto ed eterodiretta di significati attraverso cui dare senso ad interazioni ed esperienze, seguendo un percorso

scientificamente definito. Il contributo dà conto della dimensione macro della progettazione contestualizzando gli interventi oggetto di sperimentazione all'interno di un quadro di governance nazionale e regionale che orienta, anche sul piano delle risorse finanziarie, gli eventi e i rapporti educativi. Tanto basta per avvalorare la rilevanza della competenza progettuale anche in riferimento alla capacità del professionista di ideare strategie e sistemi educativi a livello locale, regionale, nazionale, internazionale poiché la strategia "è di per se stessa una realtà educativa e in se stessa assorbe tutto ciò che si chiama educazione" (Laporta, 1974, p. 491), contribuendo a determinare l'evoluzione delle condizioni educative di sistemi, organizzazioni, servizi, eventi.

La trasformazione di condizioni di vita sfavorevoli legate ai contesti di provenienza nonché la volontà di definire il proprio progetto migratorio sono oggetto di analisi del contributo *Progettare interventi di sviluppo nel settore delle migrazioni internazionali: teorie, strategie, approcci e competenze* (Francesco De Maria e Alessandro Rabbiosi). La progettazione legata ad una esperienza di migrazione tiene in considerazione i contesti socioeconomici di transito e di arrivo in funzione della definizione di ogni singolo progetto migratorio. L'articolo analizza le fasi attraverso cui si definisce la progettazione di una esperienza di migrazione e mobilità di una persona potenziale migrante o migrante in funzione della produzione di elementi di conoscenza utili alla costruzione di strategie e politiche di settore. Di interesse è la modalità in cui gli Autori nel loro lavoro di ricerca empirica hanno sperimentato le fasi della progettazione nel settore delle migrazioni e in Paesi con potenziale migratorio: dalla rilevazione, analisi ed interpretazione del problema che motiva la persona a realizzare esperienze di migrazione per il superamento di determinate condizioni educative alla definizione ed attuazione di un progetto di migrazione, in costante dialogo e confronto con decisori e stakeholder locali da cui dipende il risultato trasformativo delle azioni progettate ed il loro impatto non solo di carattere economico ma anche in riferimento alla creazione di contesti che promuovano lo sviluppo di singoli, gruppi, comunità. L'articolo in definitiva dà conto della rilevanza della progettazione educativa per l'attivazione di processi di *policy making* in una dimensione locale offrendo una declinazione specifica degli obiettivi formativi specifici legati ai modelli di progettazione correlati alla definizione di progetti migratori.

L'importanza della progettazione formativa per lo sviluppo del territorio e delle comunità locali è quanto emerge dal contributo *Apprendimento e Territorio. La progettazione come leva per lo sviluppo sostenibile nelle comunità locali* (Claudio Pignalberi). La formazione è descritta nelle sue potenzialità generatrici di senso e consapevolezza, finalizzate alla costruzione di azioni trasformatrici da parte di cittadini protagonisti e trasformatori dei territori da essi abitati. Il territorio, letto in chiave di *learning organisation* (Senge, 1990), ha dato luogo al progetto formativo realizzato in un piccolo borgo laziale (nell'area di Frosinone), attraverso il quale le azioni formative ideate sono state realizzate in contesti formali ed informali per la promozione dello sviluppo del contesto locale.

Da un punto di vista metodologico Marialaura Moschella nell'articolo *Una progettazione Agile: revisione sistematica della letteratura sull'approccio Agile applicato al contesto educativo* offre una interessante revisione della letteratura sull'approccio Agile e sulla sua applicabilità al campo educativo mediante una analisi di parallelismi che consentono di valutarne replicabilità e condizioni di adattabilità. Largamente usato in ambito ingegneristico ed informatico, l'Agile racchiude una serie di metodi strumentali allo sviluppo di software secondo principi di flessibilità, adattabilità e cambiamento, feedback, *team working* ed espansione della rete, efficientizzazione dei processi, aderenza ai bisogni del cliente/discente, collaborazione tra produttori/progettisti e clienti/discenti: tutti approcci utili e necessari per lo sviluppo agile di prototipi informatici e di azioni formative.

Il numero prosegue articolando la riflessione su alcuni nuclei tematici connessi al tema della progettazione educativa e formativa nei contesti sociali e organizzativi e alle modalità attraverso le quali l'offerta formativa universitaria dei Corsi di studi della classe L19, magistrali e di Specializzazione sul sostegno si riprogetta in funzione dei risultati di apprendimento. Il modello considerato è quello dei contenuti core definiti nella ricerca Teco-D Pedagogia.

In riferimento alla progettazione all'interno dei Corsi di studio L-19 apre la serie di riflessioni teoriche il contributo di Massimiliano Stramaglia e Rosita De Luigi (*Per un'educazione progettuale, tra obiettivi formativi e dinamiche politico-culturali*). Esso inquadra la progettazione educativa e formativa all'interno dell'approccio emancipativo. Le dimensioni partecipativa, condivisa, co-costruita delle azioni educative che investano sulle possibilità di cambiamento sono il fulcro di processi di innovazione sociale analizzati nel contributo. Il potenziamento del prefisso *co-* nel lessico della progettazione educativa richiama la necessità di posizionarsi concretamente nella specificità di contesti, territori, quartieri, servizi, famiglie, organizzazioni, ovvero della totalità dei contesti di vita sociale e produttiva che educano quanti in essa vivono, soprattutto attraverso la informalità delle relazioni che si definiscono e vivono pervasivamente. Il progettista intercetta ognuna di queste relazioni e le *progetta* ovvero le rende oggetto di una progettualità intenzionale in funzione di risultati emancipatori e trasformativi. Il contributo si conclude con l'analisi dei singoli obiettivi formativi specifici legati alla progettazione, offrendo ipotesi di azione per sviluppare modalità didattiche laboratoriali ed interattive all'interno dei Corsi di studi della classe L-19.

Altri contributi contestualizzano la competenza progettuale in riferimento all'offerta formativa universitaria ed in particolare alla declinazione degli obiettivi formativi del CdS-L19 all'interno delle Schede SUA.

Agnese Rosati e Mina De Santis (*Identità professionale e scelte formative*) dedicano le loro riflessioni alle competenze progettuali della figura dell'educatore professionale socio-pedagogico e ne individuano responsabilità e competenze, in riferimento al framework dei contenuti core del CdS-L19 elaborato all'interno del Gruppo di Lavoro Teco-D Pedagogia (istituito con Delibera Anvur n. 12 del 17 gennaio 2018). La competenza progettuale viene inquadrata all'interno di diversi studi di respiro nazionale ed internazionale che le Autrici riportano differenziandone modalità di approcci e output di ricerca. Le riflessioni sono inoltre contestualizzate nella cornice del costruito di identità professionale che attraversa l'intero contributo per problematizzarne il significato in relazione alla pratica professionale dell'educatore ed alla sua capacità di immaginare, gestire e controllare i processi di ricerca dei modi attraverso cui attuare riflessione e cambiamento di condizioni di vita e di lavoro dei soggetti *in formazione*. L'analisi delle competenze di progettualità educativa è correlata all'offerta formativa dei Corsi di studio L-19 come definita nelle Schede SUA ed alla necessità di allineare l'artefatto materiale alle componenti disciplinari e trasversali distintive del learning outcome della progettazione.

La competenza progettuale è riferita al piano metodologico, politico-strategico e attuativo dell'azione educativa nel contributo *Sviluppare la competenza progettuale nel lavoro educativo all'interno dei corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19)* (Gina Chianese, Matteo Cornacchia). Essa rinvia dunque ad un approccio sistemico e tendenzialmente scientifico in cui prassi e riflessione sono in dialogo costante nel mentre l'azione educativa è *realizzata* e in continua *ri-progettazione*. In questa costante riflessione e ricostruzione all'interno dei contesti sociali e organizzativi, il progettista dell'educazione e della formazione orienta scelte intenzionalmente educative che hanno al centro il *critical-*

*dialectical discourse* (Mezirow, 2003) ed il soggetto in apprendimento considerato nella sua storia personale e nella pluralità del suo vissuto sociale, professionale, criminologico – a seconda dei contesti in cui si sperimenta la progettazione – e delle sue dimensioni esistenziali (culturale, politico, storico) in funzione di una progettualità che ne consenta la piena auto-realizzazione. Il contributo prosegue con l'analisi delle novazioni normative che hanno inciso a livello di sistema universitario nel suo complesso e a livello di Corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione. In questo quadro istituzionale è inserita la definizione di obiettivi formativi e risultati di apprendimento (nelle Schede SUA e nell'offerta formativa di ogni Corso di studio) che consentono di definire il divenire professionale del professionista in formazione in una prospettiva non solo di acquisizioni teoriche ma anche di rielaborazioni critiche, utili al proprio sviluppo, alla maturazione di relazioni, alla qualità dei loro apprendimenti spendibili in contesti organizzativi.

La complessità della competenza progettuale come capacità di adattare in maniera intelligente modelli appresi in ragione del contesto e delle situazioni è oggetto delle riflessioni di Loredana Perla e Laura Sara Agrati nel contributo dal titolo *Formare l'abilità progettuale alla luce del paradigma dell'agire educativo. I laboratori nei CdL-19*. I laboratori realizzati nei Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università degli Studi di Bari e Scienze dell'educazione dell'Università Telematica Giustino Fortunato sono descritti nei loro dispositivi operativi (EduLabo e Interventi nelle disabilità dello sviluppo) e nei metodi didattici in essi sperimentati.

In una prospettiva diversa perché focalizzata sulla dimensione trasversale delle competenze richieste al/professionista dell'educazione e della formazione si inquadra il contributo *Competenze trasversali e interdisciplinarietà come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione* (Maria Cinque, Andrea Dessardo). Gli Autori restituiscono i risultati di una ricerca che, in riferimento ai descrittori di Dublino 3 (autonomia di giudizio), 4 (abilità comunicative) e 5 (capacità di apprendere), ha inteso indagare la dimensione trasversale delle competenze in uscita dai Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione, come descritti nella SUA e nei piani di studio dei singoli CdS. Il metodo utilizzato fa riferimento all'analisi del contenuto delle schede SUA presenti sul sito University relative alla classe L-19 e dei piani di studio dei singoli CdS in Scienze dell'educazione pubblicati sui siti web dei corsi. Le competenze trasversali rilevate afferiscono ai seguenti cluster:

- capacità di cogliere e analizzare la complessità;
- abilità comunicative;
- capacità relazionali e intelligenza emotiva;
- capacità critiche, strategiche e strumentali;
- capacità di cooperare e lavorare in team;
- capacità di promuovere lo sviluppo di competenze metacognitive e di azioni mirate all'autoaggiornamento;
- capacità di favorire processi di crescita e sviluppo;
- soft skill (genericamente riportate nelle SUA).

L'intento di ricerca era quello di rilevare la presenza di corsi specificamente dedicati alle competenze trasversali – anche di progettazione – e/o l'indicazione di metodologie didattiche utilizzate all'interno di corsi curriculari per favorire lo sviluppo di questo tipo di competenze. Dall'analisi delle soft skill come descritte nelle schede SUA analizzate e dell'offerta formativa gli Autori derivano la complementarità di hard e soft skill: la competenza cognitivo-disciplinare è strumentale rispetto alla capacità di metterla in uso

nella pratica professionale, farla evolvere, rinnovarla, utilizzarla nelle comunicazioni che alimentano la professione educativa. Il contributo si conclude con una rilettura del modello PESO delle competenze (politiche, etiche, strategiche, organizzative) alla luce dei contenuti core come elaborati nella ricerca Teco-D Pedagogia.

Altri due contributi analizzano i learning outcome dell'area relativa alla progettazione in riferimento agli studenti dei Corsi di Laurea Magistrale.

Lo studio presentato da Emanuela Torre (*Saper progettare e valutare interventi educativi e formativi in uscita dalla L-19*) esplora l'acquisizione di competenze nella progettazione e, in particolare, nella valutazione di interventi educativi e formativi da parte di studenti che si affacciano al percorso di laurea magistrale e provenienti dalla laurea triennale nella classe L-19 (82), dalla classe L/SNT2 (Educazione professionale, 31) e da altri percorsi triennali (5). L'idea che il campione di studenti coinvolto ha della valutazione è abbastanza pertinente seppure parziale rispetto al processo valutativo nel suo complesso, considerato per il 31.6% nella sola dimensione finale della erogazione dell'attività. Il 26.3% dei rispondenti risulta avere consapevolezza del processo valutativo nella sua interezza. La competenza progettuale legata alla valutazione appare limitata nelle rappresentazioni degli studenti ad alcune fasi del processo formativo; il che richiama la necessità di calibrare l'offerta formativa universitaria sia sul senso della progettazione educativa e formativa sia sulle dimensioni della valutazione.

Il contributo *Progettare interventi didattici personalizzati: implicazioni per la formazione dei futuri insegnanti* (Alessandra La Marca, Leonarda Longo, Elif Gulbay) illustra il modello operativo sperimentato all'interno di una indagine sul terzo anno di tirocinio nel Corso di Laurea Magistrale (LM-85bis) per promuovere nei partecipanti la riflessione sulla loro capacità di progettare attività didattiche personalizzate nella scuola primaria nell'ambito del tirocinio per la formazione dei futuri maestri. Il modello presentato contempla che l'oggetto della formazione sia elaborato assieme agli studenti e agli insegnanti tutor. Esso dà spazio alla responsabilità personale, alla costruzione di un sapere in situazione, a partire dalla consapevolezza di essere parte di una comunità professionale in apprendimento (Fabbri, 2007); si aggancia a processi organizzativi e a problemi reali che si incontrano nell'agire scolastico; aiuta studenti e tutor a riflettere, rileggere e ri-orientare i propri schemi e prospettive di significato (Mezirow, 1991; 2003), le proprie competenze e la propria esperienza in classe; punta su logiche di apprendimento autoregolato, che siano funzionali alla promozione negli studenti dell'attitudine ad apprendere, a partire dalla riflessione sulle pratiche educative osservate o esperite durante l'esperienza del tirocinio.

Un ulteriore nucleo tematico del presente numero riguarda la competenza progettuale all'interno dei percorsi universitari per la formazione degli insegnanti che svolgono attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità. L'approccio utilizzato nella ricerca Teco-D Pedagogia, fondato sulla individuazione degli obiettivi formativi ovvero sui risultati di apprendimento in termini di conoscenze e competenze conseguiti dagli studenti grazie alla didattica erogata dall'insieme delle discipline insegnate nei Corsi di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19), è utilizzato anche nella ricerca presentata da Francesca Pedone e Gabriella Ferrara, svolta all'interno del Corso di Specializzazione delle attività di sostegno, attivo presso l'Università degli Studi di Palermo (a.a. 2018-2019). A partire dalle teorie dell'allineamento costruttivo (Biggs, 2003) e dal Pedagogical Content Knowledge (Hashweh, 2013; Shulman, 1986; 1987) il contributo *Contenuti e learning outcomes: una proposta per gli insegnamenti del Corso di Specializzazione sul sostegno* dà conto della definizione di un quadro sinottico di riferimento dei contenuti core declinati

secondo i descrittori di Dublino per il percorso universitario in questione, in riferimento alla sede di Palermo. La complessità di tale compito emerge nelle riflessioni degli Autori, in riferimento alla dimensione organizzativa dei Corsi di Specializzazione, alla diversità dei contesti universitari, alla individuazione di ciò che può essere insegnato e quindi tradotto in risultati di apprendimento per chi partecipa alle attività. Il raggiungimento di tali risultati dipende dalla combinazione delle componenti del Pedagogical Content Knowledge che fanno riferimento alle conoscenze e credenze possedute dai docenti e dal potenziale formativo dei contesti in cui il professionista opera (Federighi, 2018a).

Chiude la sezione *articoli* di questo numero la riflessione sulla competenza progettuale dei professionisti che operano nei contesti scolastici, offerta da Michela Schenetti e Rossella D'Ugo nel contributo dal titolo *Didattica in natura & educational evaluation: per una progettazione comune*. Esso declina la competenza progettuale all'interno di riflessioni teoriche su principi e metodologie della didattica in natura, utile per la promozione dello sviluppo dei bambini, e nella prospettiva del paradigma della *educational evaluation* che supporta gli insegnanti in una costante riflessione sulla qualità della didattica che gli stessi progettano e mettono in uso nelle pratiche professionali. La progettazione riguarda in questo caso la dimensione micro degli eventi educativi e la capacità dei professionisti di valutarne l'efficacia, anche attraverso strumenti che gli Autori presentano in prospettiva valutativa e auto-valutativa per l'attivazione di innovazioni didattiche legate all'utilizzo degli spazi interni ed esterni del fare scuola.

#### **4. La pratica della progettazione educativa: esperienze e riflessioni**

La sezione Esperienze e Riflessioni del presente numero ci restituisce alcune delle pratiche attraverso le quali la riflessione sulle epistemologie della competenza progettuale si coniuga con profili professionali, metodologie e tipologie di intervento educativo nei Corsi di studio, dispositivi di project management del PMI (Project Management Institute).

La competenza progettuale è problematizzata nel contributo di Gabriella Campanile (*Il consulente aziendale, ruolo e funzioni nel processo di apprendimento nei contesti organizzativi*): il progettista è il consulente che idea, crea, realizza interventi di promozione dei processi di apprendimento organizzativo (*organisational learning*) a livello individuale, di team, di funzione, organizzativo. Ciascuna di queste azioni ha proprie complessità e specificità che necessitano di contaminazioni disciplinari per la progettazione di interventi personalizzati e situati in specifici contesti aziendali.

La dimensione metodologica della progettazione è trattata nel contributo di Elisabetta De Marco e Stefania De Santis (*L'impatto della metodologia evidence based sulla progettazione di una ricerca di dottorato: un caso di studio*). Il riferimento è all'*evidence based education* come paradigma metodologico utilizzato nella progettazione di una ricerca di dottorato sulla pedagogia del patrimonio culturale immateriale.

I due contributi *Potenziare la competenza progettuale in educazione: riflessioni sul modello di un'esperienza sul campo* (di Giuseppe Pillera) e *Promuovere competenze progettuali e organizzative nel futuro educatore della prima infanzia: quali strumenti nella L19?* (Rosanna Tammaro, Concetta Ferrantino, Iolanda Sara Iannotta) restituiscono esperienze di insegnamento della progettazione educativa all'interno del Corso di laurea magistrale in Scienze pedagogiche e progettazione educativa (LM-85) dell'Università di Catania l'uno e riflessioni di carattere teorico sulla organizzazione del percorso formativo universitario l'altro.

La competenza progettuale legata alla capacità di auto-monitoraggio e di auto-valutazione è l'oggetto del contributo di Valentina Pagani dal titolo *Transizione da monitoraggio e valutazione ad auto-monitoraggio e auto-valutazione*. Lo studente è chiamato ad attivarsi nella valutazione dei risultati di apprendimento conseguiti e nell'utilizzo del feedback come strumento di auto-valutazione.

Chiudono la sezione delle Esperienze e Riflessioni due contributi: l'uno dal titolo *Il fenomeno delle transizioni nel Corso di Laurea in Scienze dell'educazione: suggestioni per il ri-orientamento degli studenti* (Diana Carmela Di Gennaro, Francesco Piro, Paola Aiello). Gli Autori presentano una analisi delle transizioni che interessano il Corso di studi triennale in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Salerno verso il quale si registrano passaggi e trasferimenti. Questi sono il frutto di una progettazione di percorsi universitari e di scelte legate ad obiettivi che gli studenti in transizione sono chiamati a definire e negoziare. La mancanza di efficaci azioni educative a carattere orientativo da parte dell'istituzione accademica rischia di rendere tali passaggi casuali, randomici e svincolati da progetti di sviluppo individuale in funzione della costruzione di una identità professionale consapevole e intenzionale.

Il secondo contributo riguarda la presentazione di specifici dispositivi e strumenti che da anni vengono studiati e messi a disposizione dei professionisti della progettazione, non solo in campo educativo, a dimostrazione che la progettazione ha approcci multidisciplinari e strumenti che ogni professionista utilizza e adatta al proprio ambito professionale. Il PMI al riguardo offre una varietà di strumenti, anche sofisticati. Il contributo di Erina Guraziu dal titolo *Strumenti di Project Management per la formazione. Una riflessione introduttiva* ci introduce ad uno di questi dispositivi metodologici, il Prince2 (*PROjects IN Controlled Environments*), utilizzato per la gestione, il controllo e l'organizzazione di un progetto. In campo educativo tale dispositivo può essere utile a fini di implementazione, monitoraggio e valutazione nonché definizione di innovazioni, per lo più di processo, per il raggiungimento di obiettivi e la realizzazione degli output e dei risultati di apprendimento.

### Riferimenti bibliografici

- Aamodt, P. O., & Hovdhaugen, E. (2008). *Assessing Higher Education Learning Outcomes as a Result of Institutional and Individual Characteristics*. Paris: OECD.
- Adam, S. (2007). An introduction to Learning Outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Eds.), *A Bologna handbook. Making Bologna work* (§ B 2.3-1), EUA, Berlin: Raabe Verlags.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. *Teco-D*. <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/> (ver. 15.07.2020).
- Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: The Open University Press.
- Bloom, B. S. (1986). *Tassonomia degli obiettivi educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Area cognitiva*. Firenze: Giunti & Lisciani Editori (Original work published 1956).
- Bobbit, J. F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: Houghton Mifflin Company.

- Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Chandler, N. (2013). Braced for Turbulence: Understanding and Managing Resistance to Change in the Higher Education. *Sector Management*, 3(5), 243–251.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Berlin [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/28/4/2003\\_Berlin\\_Communique\\_English\\_577284.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf) (ver. 15.07.2020).
- Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n. 19. Valorizzazione introduzione di pubbliche sulla previsione di università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a indeterminato non confermati al primo anno di attività, a dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre n. 240.
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 126–141.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York, NY: Holt.
- Dublin descriptors. [http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin\\_Descriptors](http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors) (ver. 15.07.2020).
- European Commission. *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. [https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_en) (ver. 15.07.2020).
- Fabrizi, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata e riflessiva*. Roma: Carocci.
- Federighi, P. (1991). Elementi di economia politica della formazione professionale: un'esperienza regionale e nazionale. In F. Cambi & M. Contini (Eds.), *Investire in creatività. La formazione professionale per presente e nel future* (pp. 105-155). Roma: Carocci.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione*. Roma: Edup.
- Federighi, P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 133–151.
- Federighi, P. (2018a). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19–36.
- Federighi, P. (2018b). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze: Firenze University Press.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Tecod Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver. 25.07.2020).
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gaebel, M., & Zhang, T. (Eds.) (2018). *Trends 2018 learning and teaching in the European higher education area*. Brussels: EUA.

- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structure in Europe. Universities contribution to Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Havnes, A., & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223.
- Kezar, A., & Eckel, P. D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?. *The journal of higher education*, 73(4), 435–460.
- Koksal, H. (2013). *Reducing teacher resistance to change and innovations*. London: Kingston University.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Hashweh, M. (2013). Pedagogical content knowledge: Twenty-five years later. In C. J. Craig, P. C. Meijer & J. Broeckmans (Eds.), *From teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 115-140). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.
- Laporta, R. (1974). Ideologia, pedagogia e scienza dell'educazione. *Scuola e città*, 10, 486–493.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto Ministeriale 16 marzo 2007. Determinazione delle classi di laurea magistrale.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Decreto 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.
- Project Management Institute. [www.pmi.org](http://www.pmi.org) (ver. 15.07.2020).
- Senge, M. P. (1990). *The fifth discipline*. New York, NY: Doubleday/Currency.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–31.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.
- Torlone, F. (2018). Methods, tools and instruments for the core contents' definition of the First degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 37–60.