

La co-progettazione curriculare nel contesto dell’Alta Formazione.

Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico¹

Francesco Fabbro

Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione (INVALSI)

Elena Gabbi

Università di Firenze

Maria Ranieri

Università di Firenze

Marta Pellegrini

Università di Cagliari

Abstract

Lo studio indaga benefici, criticità e sfide della co-progettazione per obiettivi didattici dell’offerta formativa e la trasferibilità della strategia adottata ad altri contesti educativi, attraverso l’analisi delle percezioni dei docenti coinvolti nell’attività progettuale del Corso per “Educatore professionale socio-pedagogico” presso l’Università di Firenze. A seguito dell’analisi delle interviste ai docenti sulla progettazione collaborativa di tale curriculum sono emersi alcuni risultati in linea con gli studi precedenti e ulteriori opportunità di avanzamento delle conoscenze sul tema. Tale approccio progettuale non risulta privo di sfide, in particolare relativamente alla divergenza lessicale delle discipline e alla difficoltà di mettere in comune le conoscenze all’interno di prassi condivise. Inoltre, la centratura sugli obiettivi didattici, promossa anche attraverso la declinazione degli stessi in formati didattici differenziati, apparirebbe rilevante in concomitanza con un approccio centrato sui discenti. La trasferibilità della pratica, infine, appare legata ad elementi del contesto organizzativo e strutturale universitario,

¹ Il presente è stato concepito congiuntamente dagli autori che hanno redatto rispettivamente i seguenti paragrafi. I paragrafi 2, 5 e 6 sono stati scritti da Maria Ranieri. I paragrafi 2 e 4.1 sono da attribuire a Francesco Fabbro, i paragrafi 1 e 4.2 ad Elena Gabbi e il paragrafo 4.3 a Marta Pellegrini.

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell’Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

che dovrebbe agevolare lo sforzo necessario a mettere in campo le risorse che la co-progettazione implica nella sua realizzazione.

The study investigates benefits, criticalities and challenges of the co-design of a training programme based on learning outcomes and the transferability of the strategy to other educational contexts, through the analysis of the perceptions of the Professors involved in the design of the course for “Professional Socio-pedagogical educator” at the University of Florence. Following the analysis of the interviews with Professors on the collaborative design of this curriculum, some results align with previous studies while allowing to explore opportunities to advance knowledge on the subject. This design approach is not without its challenges, in particular with regard to the lexical divergence of the disciplines and the difficulty of negotiating knowledge within shared practices. Furthermore, the focus on the learning outcomes, also promoted through their declinations into different didactic formats, would appear relevant in conjunction with an approach centred on learners. Finally, the transferability of the practice appears to be linked to elements of the organization and structure of the academic context, which should facilitate the effort necessary to deploy the resources that co-design implies in its implementation.

Parole chiave: curriculum design; co-progettazione; learning outcomes; Alta Formazione; educatore socio-pedagogico

Keywords: curriculum design; co-design; learning outcomes; Higher Education; socio-pedagogical educator

1. Introduzione

Il presente studio si colloca nel quadro di una serie di ricerche realizzate intorno al Corso di Formazione per il conseguimento della Qualifica di “Educatore professionale socio-pedagogico” (60 CFU), istituito a partire dall’A.A. 2018-19, presso l’Università di Firenze (Bruni, Ranieri, & Gabbi, 2020; Gabbi, Gaggioli, & Ranieri, 2021; Ranieri, Boffo, & Fabbro, 2019; Ranieri & Giampaolo, 2018; Ranieri, Giampaolo, & Bruni, 2019). Coerentemente con quanto previsto dalla Legge n. 2005/2017, che introduce il riconoscimento formale della figura dell’Educatore professionale socio-pedagogico, il corso si rivolge a educatori in servizio da almeno tre anni e privi del titolo di studio nel campo delle scienze pedagogiche. Il programma è stato progettato attraverso un processo collaborativo che ha coinvolto tanto gli insider, ossia lavoratori esperti in ambito socio-pedagogico (Fabbri, Giampaolo, & Romano, 2018), quanto i docenti di aree disciplinari diverse in uno sforzo congiunto di fornire agli educatori opportunità per consolidare la propria esperienza professionale, integrando conoscenze teoriche e metodologiche.

Sul piano dei contenuti, prendendo ispirazione dal lavoro condotto nell’ambito di TECO-D/Pedagogia (Federighi, 2018a; Federighi et al., 2019), l’offerta formativa è stata articolata in sei moduli su determinati temi (Fabbri, 2018; Torlone, 2018), dalle dinamiche relazionali nei contesti educativi (M1) alle teorie degli eventi educativi e dell’identità professionale (M2), dalla progettazione educativa nei contesti sociali e organizzativi (M3) all’analisi dei bisogni educativi e della valutazione dell’impatto (M4), dalla facilitazione dei processi di apprendimento (M5) alla gestione delle organizzazioni educative e formative (M6).

Sul piano metodologico, il corso è stato erogato in modalità blended (o mista) e, a partire dagli assunti classici dell’andragogia (Federighi, 2018b) e delle teorie della formazione online (Ranieri, 2005), ogni modulo è stato strutturato in quattro fasi (Ranieri & Giampaolo, 2018): 1) dall’attivazione iniziale dei partecipanti, stimolata dalla presentazione di un incidente critico (i.e. *scenario problema*) da analizzare in base all’esperienza pregressa condividendo le proprie riflessioni in un *webforum*; 2) alla documentazione individuale, tesa a fornire ai corsisti informazioni sui principali concetti e costrutti dei moduli attraverso delle *videolezioni*; 3) all’applicazione attraverso la pratica per facilitare l’appropriazione della conoscenza per mezzo di esercitazioni online (i.e., *e-tivities*); 4) alla riflessione finale, basata su una revisione dell’incidente critico iniziale per una ulteriore elaborazione del problema in vista della sua soluzione. Il prodotto della riflessione, a sua volta, viene sottoposto ad un processo di valutazione formativa tra pari nella piattaforma e-learning (i.e., *workshop*) per migliorare l’elaborato e promuovere la riflessività individuale. Parallelamente a queste attività didattiche erogate online in modalità perlopiù asincrona attraverso la piattaforma Moodle il corso prevedeva, una volta al mese, la partecipazione dei corsisti a lezioni e workshop in presenza.

La specifica progettazione didattica di ogni singolo modulo, con riferimento alle attività proposte e all’enfasi su determinati contenuti, si è basata sulla collaborazione con gli insider, come anticipato, e tra i docenti del corso. In questo lavoro, ci soffermiamo sul processo di co-progettazione multidisciplinare che ha coinvolto, in particolare, i docenti allo scopo di valutare i benefici e gli ostacoli, nonché le implicazioni e l’eventuale trasferibilità dell’approccio. Prima di illustrare la metodologia e i risultati dello studio, ci soffermiamo sui due costrutti teorici che stanno alla base di questa ricerca: trattandosi di un lavoro sulla progettazione collaborativa del curriculum nel contesto dell’Alta formazione, i costrutti in questione sono il *curriculum* e il *co-design*.

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell’Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

2. Quadro teorico

2.1 *Le concettualizzazioni del curriculum nell'Alta Formazione*

Nonostante il dibattito sulle teorie del curriculum nel contesto dell'Alta Formazione sia limitato, si possono individuare quattro principali approcci alla concettualizzazione del curriculum in ambito universitario (Bovill & Woolmer, 2019): il modello dell'"allineamento costruttivo" di Biggs (1996); le definizioni del curriculum universitario da parte della docenza accademica di Fraser e Bosanquet (2006); il framework del conoscere, agire ed essere di Barnett e Coate (2005); e il lavoro di Bernstein (1975, 2000) su "ciò che conta come conoscenza valida" e il "framing". Il primo modello, quello dell'"allineamento costruttivo" di Biggs (1996), ha esercitato una notevole influenza sul significato della progettazione curriculare nell'Alta Formazione a livello internazionale. L'intento principe di Biggs è di passare da una progettazione incentrata sul docente ad una progettazione focalizzata sullo studente, garantendo la coerenza complessiva di tutti gli elementi che compongono il curriculum. L'aggettivo "costruttivo", che qualifica il modello sul piano teorico, rimanda al paradigma psicopedagogico costruttivista, che mette al centro gli studenti come protagonisti del processo di costruzione della conoscenza, mentre il sostantivo "allineamento" rinvia alla necessità di stabilire una connessione tra tutte le componenti del curriculum per assicurarne la coerenza. Si parte, quindi, dalla definizione degli obiettivi generali e dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*), per poi progettare le attività didattiche idonee a supportare il raggiungimento dei risultati attesi e stabilire le modalità valutative degli apprendimenti. L'attenzione posta sui risultati di apprendimento segna lo slittamento del focus dall'insegnamento all'apprendimento e la valutazione degli apprendimenti è coerente con i metodi didattici e con gli obiettivi previsti dal curriculum, così da allineare tutti gli elementi. L'enfasi sui learning outcomes non è esente da critiche: rispecchierebbe un approccio lineare al design del curriculum e più orientato al prodotto (i risultati) che al processo di apprendimento (Knight, 2001). Inoltre, non garantisce programmi di studio trasparenti e di alta qualità, limitando anche lo spazio per forme di apprendimento spontanee. Fraser e Bosanquet (2006) hanno realizzato una ricerca di taglio qualitativo prendendo in esame le definizioni di curriculum da parte del personale accademico, e hanno individuato quattro visioni, ossia curriculum inteso come: A) la struttura e il contenuto di un'unità (didattica), B) la struttura e il contenuto di un programma di studi, C) l'esperienza di apprendimento degli studenti, D) un processo dinamico e interattivo di insegnamento e apprendimento. Le definizioni A e B sono le più diffuse e condividono l'attenzione all'articolazione dei contenuti, per quanto a livelli diversi (unità o corso di studi). Entrambe suggeriscono uno sviluppo lineare del curriculum, analogamente al modello dell'allineamento costruttivo di Biggs, in cui contenuti e processi sono interamente decisi dai docenti. Al contrario, le definizioni C e D sono più centrate sullo studente e si focalizzano più sul processo che sul prodotto: in altri termini, il curriculum non è tanto un prodotto da offrire agli studenti, quanto un processo attraverso cui gli studenti apprendono. Nella concettualizzazione sottesa alla definizione C, lo studente è al centro di un curriculum flessibile che può esplorare con l'aiuto del docente sulla base delle sue motivazioni; in questo caso, il curriculum si sviluppa secondo un andamento dialogico all'interno di un framework generale definito dal docente. Infine, la definizione D rimanda ad una visione del curriculum come processo collaborativo di apprendimento, in cui docenti e studenti agiscono come co-costruttori di conoscenza. Qui, non si danno framework predefiniti: la struttura dell'esperienza di apprendimento emerge

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

dall'interazione tra i partecipanti. In quest'ottica, il fine ultimo del curriculum è l'empowerment degli studenti. Il framework di Barnett e Coate (2005) richiede di realizzare un equilibrio tra conoscere, agire ed essere. L'idea di "agire" sottesa al modello non riguarda tanto l'applicazione delle conoscenze quanto un "modo di pensare e fare pratica" su un argomento (McCune & Hounsell, 2005). Si tratta di pratiche di dominio, spesso tacite, ma che al tempo stesso sono cruciali per diventare, ad esempio, un medico (cosa diversa dal possesso delle conoscenze mediche necessarie per superare un esame). L'idea di "essere" riguarda invece lo sviluppo dello studente come persona, il suo essere al mondo, dimensione spesso estranea alle concezioni dominanti del curriculum, incentrate su contenuti e competenze: come osservano Barnett e Coate (2005): «gli studenti in quanto tali sono coinvolti solo minimamente in questa concezione dominante dei curricula. Entrano in gioco solo come potenziali portatori di abilità che producono valore economico piuttosto che come esseri umani a pieno titolo» (p. 24). Il curriculum, per questi autori, deve rimanere fluido, dinamico, aperto anche ad interpretazioni conflittuali. Veniamo, infine, al lavoro di Bernstein, la cui riflessione è stata particolarmente influente in merito al curriculum scolastico e più recentemente anche sul curriculum universitario. Per il sociologo inglese, il curriculum può essere definito come «ciò che conta come conoscenza valida» (Bernstein, 1975, p. 85), mentre la pedagogia stabilisce ciò che conta come trasmissione valida della conoscenza. Bernstein distingueva, inoltre, tra schemi di interazione più o meno strutturati in classe, definendo come molto strutturata la lezione frontale in cui il docente parla e gli studenti prendono appunti, e poco strutturate quelle modalità didattiche più fluide in cui il ruolo degli studenti è più ambiguo e meno definito. Abbiamo detto che per Bernstein le scelte effettuate all'interno di un qualsiasi curriculum determinano ciò che conta come conoscenza valida. Tali scelte riguardano la selezione del contenuto, la sequenza in cui viene presentato, il ritmo e la valutazione, legittimando talune pratiche piuttosto che altre. Bernstein ha anche analizzato il dispositivo pedagogico attraverso cui la conoscenza diventa sapere insegnato, distinguendo tra produzione di nuova conoscenza, sua ricontestualizzazione nel curriculum e riproduzione della conoscenza per l'insegnamento. In quest'ottica, la conoscenza gioca un ruolo centrale in quanto ciò che viene incluso o escluso è ciò che conta o non conta come conoscenza valida; tale conoscenza viene solitamente trasmessa secondo una logica riproduttiva che mette ai margini gli studenti.

2.2 La progettazione collaborativa del curriculum universitario

Esiste ormai una vasta letteratura sulla progettazione collaborativa del curriculum a livello scolastico e universitario, benché le pratiche di co-design per la scuola siano più frequenti e maggiormente indagate rispetto all'ambito accademico (Voogt et al., 2016). Tale letteratura ruota intorno a tre principali questioni: i benefici del design collaborativo, i suoi meccanismi e le condizioni abilitanti. Per quanto riguarda i primi, si riscontra ampia convergenza tra i diversi autori sulle molteplici opportunità offerte dal co-design curriculare (Cober et al., 2015; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Pareja Roblin et al., 2014) sia rispetto agli approcci progettuali che per lo sviluppo di pratiche didattiche sostenibili e trasferibili. In particolare, Voogt et al. (2016) sottolineano come il co-design favorisca lo sviluppo professionale della docenza vuoi in termini di competenza epistemologico-disciplinare vuoi in senso strettamente progettuale grazie ad una maggiore sistematicità nella progettazione del curriculum. Oltre a ciò, alla co-progettazione del curriculum si accompagna spesso la realizzazione di prodotti relativi al curriculum come linee guida sul tirocinio o sullo sviluppo del curriculum, materiali per corsi e-learning,

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

contenuti didattici, riprogettazione del syllabus. La possibilità di riutilizzare i materiali progettati (dal format del syllabus ad una videolezione), a sua volta, aumenta i livelli di sostenibilità attraverso una condivisione più ampia che riguardi non solo i docenti coinvolti nel gruppo di lavoro, ma anche coloro che non hanno preso parte al processo collaborativo (Gendole, 2013). L'assunzione di un'ottica collaborativa può inoltre comportare il coinvolgimento di stakeholders esterni, con implicazioni positive sulla trasferibilità di quanto appreso nei contesti professionali. Passando ai meccanismi che influiscono sull'efficacia del co-design, Voogt et al. (2016) rilevano che la progettazione in team del curriculum alimenta lo sviluppo professionale dei docenti e viceversa: le attività di sviluppo del curriculum possono condurre ad una crescita professionale e, a sua volta, la crescita professionale può portare ad un ulteriore miglioramento del curriculum. Attraverso il processo di co-design, i docenti generano collaborativamente conoscenza pratica. Pertanto, i meccanismi sono connessi alle caratteristiche del team e alle dinamiche del gruppo che conducono allo sviluppo di conoscenza con e degli insegnanti. Anche gli orientamenti culturali e le esperienze pregresse dei docenti rappresentano un importante punto di riferimento nel processo progettuale andando a influenzare la progettazione stessa. I docenti cercano di adattare il compito progettuale alle loro credenze e visioni pregresse, realizzando al tempo stesso che il coinvolgimento nella progettazione collaborativa del curriculum richiede un cambiamento che andrà a impattare sulla loro pratica didattica. Boschman (2015) descrive il processo di co-progettazione come una attività orientata alla soluzione. Inizialmente i team di progetto, attraverso un brainstorming, ipotizzano una soluzione. Successivamente analizzano la struttura corrente del loro corso, cercando input dal mondo esterno. Attraverso la co-progettazione, condividono conoscenza, rendendo espliciti i loro ragionamenti. Durante l'implementazione e in fase valutativa, riflettono in gruppo sull'esperienza realizzata, accrescendo i propri livelli di consapevolezza didattica. Infine, per quanto riguarda le condizioni, è unanimemente riconosciuto che la progettazione in team per essere efficace debba essere supportata in modo adeguato sia sul piano formativo che istituzionale (Becuwe et al., 2016; Binkhorst et al., 2015). Da un lato, appare essenziale la figura di un coach in grado di moderare le interazioni, allineare gli scopi all'interno del team, strutturare il lavoro di gruppo, favorire la condivisione delle conoscenze; dall'altro, è fondamentale il sostegno della leadership, che può assicurare risorse materiali, spazi di sperimentazione, sviluppo di policy finalizzate all'adozione delle pratiche innovative.

3. Metodologia

Come anticipato nell'introduzione, in questa sede ci concentriamo su un caso specifico di co-progettazione del curriculum soffermandoci sui significati che i docenti-progettisti coinvolti attribuiscono al processo e ai risultati della co-progettazione interdisciplinare per obiettivi formativi. Sul piano metodologico la strategia di ricerca prescelta è quella dello studio di caso (Yin, 2003) che, come vedremo, ha consentito di triangolare le prospettive dei diversi docenti impegnati nella co-progettazione del curriculum del corso. La strategia di co-progettazione adottata ha visto i docenti impegnati in sei sessioni di lavoro, una su ciascun modulo. Alle sessioni partecipavano la coordinatrice del corso, i referenti scientifici di ogni modulo, una instructional designer impegnata nell'allestimento del corso nella piattaforma Moodle e un tutor pedagogico a supporto delle attività didattiche condotte prevalentemente online. Durante le sessioni, la coordinatrice del corso ha invitato i colleghi a riflettere sul contributo delle loro rispettive discipline al conseguimento degli obiettivi formativi finali, dettagliando i temi da

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curricolare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

affrontare nella pluralità dei sotto-obiettivi specifici e ipotizzando i formati didattici più adeguati. Successivamente, con il supporto dell'instructional designer e del tutor pedagogico, i docenti hanno partecipato alla micro-progettazione di alcune risorse didattiche e sessioni di formazione, a distanza e in presenza, fornendo feedback e suggerendo eventuali revisioni. Come anticipato, un supporto alla progettazione dei moduli è stato fornito dagli insider, educatori esperti in servizio in diversi ambiti. Gli insider, prima delle sessioni di lavoro tra i docenti, hanno partecipato ad alcuni focus group condotti dalla coordinatrice del corso al fine di discutere gli obiettivi formativi su cui focalizzare l'attenzione nella progettazione didattica, nonché di individuare contenuti ed esperienze professionali rilevanti rispetto ai temi dei diversi moduli. Nella fase di micro-progettazione didattica, i focus group con gli insider hanno consentito di elaborare una serie di scenari problema realistici da sottoporre all'attenzione dei corsisti per attivare una riflessione condivisa su particolari incidenti critici che possono verificarsi nella pratica professionale. Le domande generali di ricerca che hanno orientato la descrizione e l'interpretazione del caso di co-progettazione in esame sono:

1. Quali vantaggi e criticità rilevano i docenti-progettisti rispetto alla co-progettazione interdisciplinare per obiettivi formativi?
2. In che modo la co-progettazione del curriculum ha contribuito alla declinazione degli obiettivi formativi attraverso i formati didattici?
3. Quali sono le potenzialità e i limiti della co-progettazione didattica del corso sul piano della trasferibilità ad altri contesti e destinatari?

Per rispondere a tali domande, nel mese di luglio del 2019, sono state condotte sei interviste semi-strutturate con i 6 docenti-referenti dei moduli (3 femmine e 3 maschi) che, nell'ambito del presente studio di caso, rappresentano degli informatori privilegiati rispetto al processo di progettazione del corso. Le interviste sono state effettuate a distanza di un mese dalla conclusione del corso e di circa 10 mesi dalla fase di co-progettazione. I docenti intervistati, come illustra la Tabella 1, possiedono diverse provenienze disciplinari e, nell'ambito del corso, hanno contribuito in particolare alla progettazione di specifici moduli didattici.

Intervistato/a	Genere	Modulo	Disciplina (del docente)
I 1	F	1. Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi	Pedagogia ed educazione degli adulti
I 2	M	2. Costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale	Pedagogia e sociologia dell'educazione
I 3	F	3. Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi	Didattica
I 4	M	4. Metodologia della ricerca e analisi della domanda educativa nei contesti sociali e organizzativi	Didattica
I 5	F	5. Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento	Psicologia
I 6	M	6. Management delle organizzazioni educative e formative	Sociologia

Tabella 1: Caratteristiche degli intervistati

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

Tre ricercatori junior (1 maschio e 2 femmine), che avevano collaborato alla progettazione del corso in qualità di tutor pedagogici o instructional designer, hanno condotto e analizzato le interviste seguendo il medesimo protocollo. Alcune interviste sono state effettuate in presenza, altre in videoconferenza. Mediamente le interviste sono durate 40 minuti ciascuna. Tutte le interviste sono state audio-registrate e trascritte. In seguito, sulle trascrizioni delle interviste è stata condotta un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006) per individuare in maniera sistematica sia i temi trasversali alle diverse interviste, sia altri temi emergenti da alcune singole interviste. L'intervista è stata strutturata in tre principali aree tematiche connesse alle domande di ricerca: 1) co-progettazione del curriculum del corso; 2) rapporto tra co-progettazione didattica e obiettivi formativi; 3) trasferibilità dell'approccio progettuale e didattico.

4. Risultati

4.1 Benefici e sfide della co-progettazione del curriculum

Tutti gli intervistati, tranne uno, dichiarano di aver già avuto modo di sperimentare un approccio interdisciplinare alla co-progettazione curriculare. Nella gran parte dei casi, i docenti hanno menzionato esperienze di co-progettazione interdisciplinare di corsi universitari post-laurea, in particolare di master (I 2, 3, 4) e/o di percorsi di formazione extra-accademica, ad esempio di percorsi di educazione al consumo nelle scuole superiori e/o di percorsi professionalizzanti per altre agenzie formative. In un solo caso, l'esperienza di co-progettazione interdisciplinare è stata sperimentata nell'ambito di un corso di Laurea. Tutti gli intervistati hanno individuato almeno una criticità dell'approccio interdisciplinare alla co-progettazione curricolare. Due docenti (I 4, 5) hanno messo in evidenza come la mancanza di un lessico comune possa talvolta tradursi in una mancata comprensione condivisa dei medesimi concetti. Come osserva un docente: «Tra discipline parlavamo degli stessi concetti e degli stessi processi utilizzando termini diversi, ma ci stavamo riferendo esattamente allo stesso costrutto» (I5). Nonostante ciò, se da un lato questa può ritenersi una criticità connaturata all'interdisciplinarietà in quanto ogni disciplina si caratterizza anche per un proprio linguaggio specialistico, dall'altro la questione non viene presentata dagli intervistati come un ostacolo insormontabile al processo di co-progettazione quanto piuttosto come una sfida che l'approccio stesso pone ai progettisti sul piano comunicativo. Altri tre intervistati, invece, hanno indicato da punti di vista differenti alcune dinamiche di negoziazione delle conoscenze e delle identità che entrano in gioco nel lavoro di co-progettazione interdisciplinare, e in particolare come tali processi possano rendere l'approccio stesso particolarmente sfidante. Da questa prospettiva, ad esempio, un docente si focalizza sulla gestione dei “conflitti” che possono generarsi durante le sessioni di co-progettazione. Nello specifico, il docente afferma:

«Nei momenti di confronto si vedono emergere dinamiche interpersonali che, professionalmente parlando, alcune volte sono spigolose, non che si litighi o cose del genere. Però c'è sempre la tendenza dello studioso o del docente di quella particolare disciplina a suggerire con linguaggio non verbale quanto il suo punto di vista sia più accreditabile o accreditato. È quindi un problema di temperamento che richiama in senso lato alla gestione del conflitto in senso buono» (I6).

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

Come si evince dall'estratto, i conflitti in questione non sono tali da compromettere l'attività di co-progettazione ma, come sembra voler intendere l'intervistato, vanno tenuti in considerazione, specialmente in un contesto in cui la disciplina connota fortemente l'identità del progettista. Da questo punto di vista, sembra quindi che la gestione di una co-progettazione interdisciplinare implichi anche la ri-negoziazione della propria "identità disciplinare". Un altro docente, invece, ha messo in luce un ulteriore tema, ossia la difficoltà che l'approccio interdisciplinare presenta sul piano organizzativo e del coordinamento. In tal senso, l'intervistato nota che la criticità può emergere «dal punto di vista organizzativo e di coordinamento del corso perché devi raccogliere il punto di vista di tutti i partecipanti» (I3).

Infine, solo un docente ha evidenziato una possibile criticità dell'approccio interdisciplinare per i corsisti piuttosto che per i progettisti o per il coordinatore del corso: «Sono stati all'inizio disorientati dal modello, che è un modello a cui - soprattutto chi ha più di 40 anni - non è affatto abituato [...] per soggetti usciti dal sistema di istruzione superiore tanti anni fa può essere spiazzante» (I3). In quest'ultimo caso, si evidenzia come la natura interdisciplinare dell'offerta formativa possa risultare inedita e disorientante per i corsisti. In conclusione, le criticità sono più comunemente associate al processo di co-progettazione interdisciplinare e quindi all'esperienza dei progettisti piuttosto che alla natura disciplinare del curriculum e ai suoi destinatari.

In generale, i benefici indicati dagli intervistati sono più solitamente associati all'interdisciplinarietà del curriculum e ai destinatari del corso piuttosto che, come emerso in relazione alle criticità, al processo di co-progettazione e ai progettisti. Secondo due intervistati, la natura interdisciplinare del curriculum ha conferito maggiore coerenza e completezza all'offerta formativa. In tal senso, come afferma un intervistato, «dal punto di vista dello studente si evitano ripetizioni, si coprono tutti gli argomenti» (I3) e, come sottolinea l'altro docente, si accresce «la coerenza nel filo logico del corso» (I6).

Un altro intervistato, invece, ha sottolineato come l'adozione di un curriculum interdisciplinare, oltre ad offrire un'utile visione multi-prospettica sui contenuti del corso, contribuisca ad accrescere le possibilità d'intercettare l'esperienza dell'educando adulto e quindi di rendere più significativo e situato lo stesso processo di apprendimento. In quest'ottica, il docente afferma: «Questa visione (interdisciplinare) così ampia permette a ciascun soggetto adulto di agganciare meglio le proprie dimensioni di ricordo e di memoria, un aspetto fondamentale nell'educazione in età adulta» (I1). In breve, queste ultime osservazioni sembrano suggerire come il curriculum interdisciplinare possa contribuire a situare i contenuti del corso nei diversi contesti lavorativi in cui la gran parte dei destinatari del corso già opera e, così facendo, accrescerne la rilevanza in termini di sviluppo professionale.

In due occasioni, invece, i docenti hanno messo in luce come loro stessi abbiano beneficiato del carattere interdisciplinare del curriculum, o meglio del loro coinvolgimento nel processo di co-progettazione interdisciplinare. Da questa prospettiva, l'integrazione di diversi punti di vista nell'offerta formativa è stata ritenuta particolarmente interessante (I5), nonché un'occasione per sviluppare un linguaggio comune attraverso il continuo confronto tra diverse prospettive disciplinari (I6). Ad esempio, in tal senso, un intervistato commenta il valore aggiunto della co-progettazione interdisciplinare: «Ogni disciplina interpreta un termine dal punto di vista concettuale in un certo modo, c'è stato modo di confrontarsi su alcuni termini che poi utilizzavamo nelle lezioni» (I6).

La co-progettazione orientata ai risultati di apprendimento rappresenta una pratica già sperimentata solo per la

metà degli intervistati, nello specifico nell'ambito del Corso di Laurea magistrale in Scienze della Formazione degli adulti e della Formazione continua (I1), di un Master sulle Nuove competenze digitali (I3) e in Percorsi professionali per altre agenzie formative o percorsi post-laurea (I6). Quattro docenti su sei hanno indicato una criticità rispetto alla co-progettazione per obiettivi di apprendimento. Le difficoltà indicate riguardano la dimensione soggettiva e la valutazione dell'apprendimento così come la coerenza tra la complessa eterogeneità della figura dell'educatore e i risultati di apprendimento. Un intervistato si sofferma sul rischio di applicare strumenti di valutazione poco attenti alla dimensione soggettiva dell'apprendimento affermando:

«Talvolta il rischio di progettare per risultati di apprendimento può essere far scomparire, far passare in secondo piano la dimensione personale dell'allievo o del docente [...] parlando di risultati di apprendimento si fa riferimento a oggetti e quando si parla di oggetti sfugge la dimensione soggettiva. Questa è un'altra grande sfida, tener presente la dimensione della soggettività [...] non si deve mai dare per scontato che un risultato di apprendimento sia stato raggiunto perché ci si accorge che magari dopo 10 anni il questionario è stato fatto benissimo ma poi ci si rende conto che quella persona non aveva capito praticamente nulla, questo io lo vedo come un grande rischio. [...] I risultati di apprendimento devono tener presente della crescita dello studente, di applicare ciò che apprendono nel luogo di lavoro» (I1).

Questo passaggio dell'intervista, da un lato, evidenzia la tensione tra gli obiettivi predefiniti del corso e la soggettività in gioco nel processo di apprendimento, mentre dall'altro solleva la questione della valutazione dei risultati di apprendimento. In sintonia con questa lettura critica, un altro intervistato (I3) segnala la difficoltà di valutare con precisione le competenze che il corso mirava a promuovere.

Per quel che riguarda invece la difficoltà di allineare il profilo in uscita – l'educatore socio-pedagogico – ai risultati di apprendimento, un docente sostiene che la criticità dipende dall'eterogeneità della figura dell'educatore e quindi dei suoi stessi bisogni formativi. Al corso, infatti, partecipavano educatori operanti in contesti molto diversi tra loro, dai centri di accoglienza per migranti alle residenze per anziani e/o disabili. In tal senso, come evidenzia lo stesso intervistato, la difficoltà è stata quella di «stabilire obiettivi di apprendimento coinvolgendo gli insider di contesti diversi in modo tale che (gli obiettivi) rispondessero ai bisogni di tutti e non rimanessero sul piano teorico» (I4). Un altro intervistato, invece, mette in luce il rischio di trasformare la co-progettazione per obiettivi di apprendimento da opportunità a criticità, laddove venga meno una buona gestione della complessità che il processo di co-progettazione implica. Nello specifico, l'intervistato osserva che:

«Se [la co-progettazione indirizzata agli obiettivi] non è ben gestita rischia di essere solo un'infarinatura, quindi più che una opportunità diventa una possibile criticità come in tutte le cose. [...] Il livello di complessità se ben gestito permette che si possa cogliere l'opportunità e non cadere in quel rischio che però c'è. E da qui il bisogno di far in modo che la fase di confronto transdisciplinare sia costante. La criticità, ti ripeto, sta nel rischio di essere rimossa come complessità e quindi sia un'infarinatura generale di cui non si coglie bene il filo» (I6).

Rispetto a quest'ultimo estratto sembra interessante notare come, dal punto di vista dell'intervistato, la criticità della co-progettazione per obiettivi di apprendimento possa essere mitigata attraverso un costante "confronto transdisciplinare". Da questa prospettiva, i due approcci alla progettazione (interdisciplinare e per obiettivi di

apprendimento) non solo sono compatibili ma possono anche interagire tra loro in maniera virtuosa. Se, da una parte, alcuni intervistati hanno indicato alcune criticità o rischi inerenti alla co-progettazione basata sui risultati di apprendimento, dall'altra tutti i docenti hanno individuato almeno un beneficio attribuibile a questa specifica modalità di progettazione del curriculum. Tre intervistati (I 1, 2, 5) hanno osservato che progettare a partire da specifici obiettivi di apprendimento può facilitare la ricerca e l'elaborazione di contenuti che possano avere una ricaduta sulla pratica professionale. Ad esempio, un docente evidenzia come questa pratica abbia consentito di prendere le distanze da un approccio incentrato esclusivamente sulle conoscenze disciplinari: «la co-progettazione per obiettivi di apprendimento) porta il docente a ristrutturarsi e a pensare il suo intervento sulla base di quello che serve in quel modulo, che non è un modulo disciplinare ma va su alcuni obiettivi da raggiungere» (I2). In sintonia con questa lettura, un altro docente sottolinea come nell'ambito della co-progettazione «le conoscenze erano in prima istanza orientate dalle competenze di riferimento» (I1) e come tale impostazione abbia consentito di evidenziare le “ricadute pratiche” che una tematica poteva avere. Altri due docenti (I 3, 4), invece, hanno evidenziato come il coinvolgimento degli insider nella co-progettazione per obiettivi di apprendimento abbia contribuito ad implementare in maniera efficace e significativa tale approccio progettuale, ad esempio attraverso l'uso degli scenari-problema ispirati alle esperienze degli insider. Più in generale, osserva un docente, il coinvolgimento degli insider, ha rappresentato «un punto di forza per calare gli obiettivi di apprendimento sui bisogni dei partecipanti» (I4). Infine, un intervistato ha sottolineato come la co-progettazione per obiettivi di apprendimento abbia reso più chiara e sistematica la stessa offerta formativa agli occhi dei corsisti. Più specificamente, in questo caso, il docente parla di acquisizione da parte degli studenti di «una visione più prospettica su quali sono le conoscenze come si articolano e come dialogano, quali sono le competenze, quali le abilità» (I6).

4.2 Il rapporto tra la co-progettazione didattica e gli obiettivi formativi del corso

Come anticipato, durante la co-progettazione i docenti hanno esplicitato i contributi delle discipline attraverso le diverse opzioni didattiche previste per l'erogazione mista, online e in presenza, in relazione agli obiettivi formativi di ciascun modulo, a loro volta espressi secondo i descrittori di Dublino. A questo riguardo, che costituisce l'oggetto della seconda area tematica dell'intervista, 4 intervistati su 6 ritengono che l'articolazione tra i diversi formati didattici abbia consentito di lavorare alla promozione degli obiettivi formativi previsti in termini di almeno due descrittori di Dublino, mentre 2 intervistati hanno indicato 4 o 5 aree di apprendimento. In sintesi, i docenti sono unanimi nell'affermare che la progettazione di risorse didattiche tramite formati differenti possa consentire di coprire diverse aree di apprendimento in riferimento alla propria disciplina, con un diverso grado di accordo in merito alla quantità e alla natura delle stesse aree.

È stato rilevato in dettaglio il collegamento tra le risorse didattiche del corso e gli obiettivi formativi finali declinati in cinque sotto-obiettivi. Tali sotto-obiettivi sono stati individuati in relazione ai descrittori di Dublino per ciascun modulo didattico, è stato pertanto possibile associare ogni sotto-obiettivo citato dai docenti nelle interviste al relativo descrittore. In tabella 2 si mostra la sintesi effettuata che illustra il rapporto tra le competenze e

le conoscenze, da una parte, e, dall'altra, le attività didattiche progettate per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.

		DESCRITTORI DI DUBLINO				
		Competenze e conoscenze disciplinari		Competenze e conoscenze trasversali		
Modalità di erogazione	Formato didattico	1. Conoscenza e comprensione	2. Capacità di applicare conoscenza e comprensione	3. Autonomia di giudizio	4. Abilità comunicative	5. Capacità di apprendere
<i>Online</i>	Videolezione	I1, I2, I3, I4, I5, I6	I2, I3, I5	I3, I6		I3, I5
	E-tivity		I5	I4		I5
	Scenario-problema/Forum				I1	
<i>In presenza</i>	Lezione	I2	I2		I1	
	Esercitazione in gruppo				I1	
	Laboratorio	I5	I5, I6	I6		I5

Tabella 2: Collegamento tra descrittori di Dublino e formati didattici individuati tramite la co-progettazione

Le videolezioni, presenti in numero variabile da tre a cinque per ogni modulo, hanno ricevuto il maggior numero di menzioni nelle interviste. Tutti i docenti intervistati sono concordi nell'associare la videolezione alla dimensione più teorica delle aree di apprendimento. Proprio il descrittore 1. *Conoscenza e comprensione* è anche il più citato in termini assoluti dagli intervistati, seguito dal descrittore 2. *Capacità di applicare conoscenza e comprensione*. Da un lato, l'esposizione dei contenuti teorici e metodologici della materia di riferimento può essere riconducibile sia a formati più illustrativi come la videolezione e la lezione in presenza che a modalità laboratoriali in cui sono state incluse le premesse introduttive ai contenuti e la conseguente applicazione. Dall'altro, proprio in termini di co-progettazione per obiettivi didattici (cfr. paragrafo 4.1), l'obiettivo formativo è stato riferito e segmentato tra le diverse interpretazioni fornite dalle discipline coinvolte con la finalità di integrare i diversi approcci e contributi sul tema affrontato, in prevalenza attraverso la videolezione e le attività in presenza.

La dimensione teorica ed espositiva non è l'unica applicabile al formato didattico della videolezione. Tre intervistati hanno, infatti, riconosciuto alla propria esposizione anche la finalità di attivare la dimensione funzionale del sapere, riconducibile al descrittore 2. *Capacità di applicare conoscenza e comprensione*. In misura minore, due docenti riferiscono anche il collegamento con la terza dimensione, descrittore 3. *Autonomia di giudizio*, e la quinta, descrittore 5. *Capacità di apprendere*. Focalizzando l'attenzione sul formato didattico, due docenti (I 1, 4) hanno individuato per la videolezione un unico descrittore, un docente (I5) ha collegato tre descrittori e due (I 2, 6) hanno effettuato due collegamenti. Un solo docente (I3) ha associato il formato della videolezione a quattro sotto-obiettivi in relazione alla progettazione educativa nei contesti sociali e organizzativi: "Conoscere

teorie, metodologie e modelli per la ideazione, la progettazione e la valutazione nel campo dell'educazione formale, non formale ed informale” (descrittore 1), “Saper formulare idee progettuali e strategie di intervento. Saper scegliere metodi, tecniche e strumenti funzionali ai soggetti e ai contesti di riferimento” (descrittore 2), “Saper tradurre l’analisi dei contesti di apprendimento nella formulazione di problemi, obiettivi e soluzioni progettuali” (descrittore 3) e “Migliorare le proprie competenze nello sviluppo di progetti sempre più complessi” (descrittore 5). In conclusione, il formato didattico della videolezione risulta il più menzionato e sembra essere associato prevalentemente con le aree di comprensione e conoscenze disciplinari, sebbene in alcune interviste sia emersa la possibilità di raggiungere le dimensioni più trasversali dell’apprendimento.

Circa le *e-tivity*, attività esercitative online sottoposte a valutazione, è emerso il collegamento con tre aree di apprendimento nelle interviste di due docenti (I 4, 5). In particolare, un intervistato (I5) associa a tale attività didattica la finalità applicativa, attribuendo a tali esercitazioni la possibilità di sviluppare la capacità di “Saper utilizzare metodologie appropriate agli obiettivi formativi. Saper monitorare e valutare azioni e processi formativi di livello individuale, di gruppo, organizzativo. Saper gestire processi di autovalutazione” (descrittore 2), e quella riflessiva ai fini di “Saper usare l’esperienza acquisita per promuovere azioni di autovalutazione orientate al proprio sviluppo professionale” (descrittore 5). L’altro intervistato (I4) collega, invece, l’esercitazione online progettata al risultato atteso in termini di miglioramento della capacità di valutare e sintetizzare, riguardo al tema dell’autovalutazione in ambito socio-educativo (descrittore 3. *Autonomia di giudizio*). Il formato didattico dell’e-tivity è stato pertanto menzionato dai docenti, in particolare riferendosi alla dimensione applicativa e alle componenti trasversali di analisi e auto-monitoraggio degli obiettivi formativi.

Due intervistati hanno messo in evidenza il rapporto tra il formato didattico della lezione in presenza e i descrittori corrispondenti ai sotto-obiettivi formativi. Un docente (I2) ha ravvisato la possibilità di associare a tale attività i descrittori 1 e 2 relativi alle competenze e conoscenze disciplinari, rispettivamente teoriche e applicate. Anche la dimensione trasversale della comunicazione (descrittore 4) è stata associata alla lezione in presenza (I1), in particolare in riferimento allo sviluppo delle competenze linguistiche specializzate, ad esempio per favorire l’uso di un linguaggio “professionalmente adeguato”.

Il formato didattico del laboratorio è stato citato da due docenti (I 5, 6) in relazione a quattro dimensioni. Entrambi concordano sulla valenza esperienziale di questo strumento, riferendo obiettivi formativi riconducibili al descrittore 2. *Capacità di applicare conoscenza e comprensione*. Un intervistato (I5), rinviando alla sequenza introduttiva dello stesso laboratorio, ha rilevato anche la componente espositiva per la trasmissione di conoscenze teoriche (descrittore 1), integrata con la finalità di rafforzare la riflessività e la capacità trasversale di apprendere ad apprendere (descrittore 5). L’altro docente (I6) ha associato il laboratorio ad un sotto-obiettivo del descrittore 3 relativo alla negoziazione con altri attori organizzativi e la produzione di materiale documentativo. Dopo la videolezione, il laboratorio è quindi il formato che è stato ricondotto al maggior numero di aree di apprendimento, in virtù della flessibilità di uno strumento didattico che associa tra loro elementi disciplinari, esperienziali e riflessivi.

Infine, due ulteriori formati didattici sono stati presi in esame dagli intervistati: gli scenari-problema presenti nella fase iniziale asincrona e le esercitazioni in gruppo, che si distinguono dai laboratori per la partecipazione dell’intera aula in plenaria (in presenza o a distanza) e sono caratterizzate dall’alternanza tra brevi sessioni

teoriche e attività interattive a coppie o in piccoli gruppi. Un docente (I1) ha, infatti, individuato nelle attività sollecitate dallo scenario-problema la possibilità di promuovere le abilità comunicative dei corsisti (descrittore 4) nell'ambito della condivisione delle esperienze nei forum costruiti ad hoc. Anche l'esercitazione in presenza può secondo l'intervistato (I1) concorrere a sviluppare la capacità di espressione ed esposizione in riferimento al sotto-obiettivo "Saper comunicare il senso del proprio agire. Saper giustificare gli obiettivi, le procedure, le metodologie in forma orale e scritta" (descrittore 4) in relazione all'apprendimento delle dinamiche relazionali nei contesti educativi.

4.3 La trasferibilità della co-progettazione del curriculum

La maggior parte degli intervistati (4 su 6) dichiara che la co-progettazione curriculare, a loro avviso, è trasferibile a tutti i corsi universitari, dai corsi di Laurea triennale a quelli post-laurea con «vantaggi molto importanti in termini di definizione del processo formativo» (I5). Un docente esprime piena preferenza per tale approccio osservando che «la [tradizionale] classificazione accademica in insegnamenti all'università risponde ad aspetti amministrativi piuttosto che agli obiettivi da raggiungere» (I6).

Due docenti (I 2, 4), al contrario dei loro colleghi, hanno messo in evidenza la possibilità di trasferire il modello solo a corsi post-laurea quali master universitari e corsi di perfezionamento, esprimendo dubbi sulla trasferibilità dell'approccio in corsi di Laurea triennali e magistrali. A questo proposito uno degli intervistati afferma: «Non è semplice perché ci sono alcune categorie già preconfezionate [...] [è possibile fare] alcuni corsi aggiuntivi con questo paradigma e proporre master. [...] L'ostacolo più grande è trovare un riconoscimento dal punto di vista burocratico» (I2). Un altro intervistato (I4), invece, ha sottolineato come il modello possa a suo avviso essere trasferibile in contesti universitari post-laurea, dove particolare attenzione è posta sugli aspetti della ricerca e della didattica, mentre non è possibile trasferirlo in contesti aziendali o più in generale fuori dal contesto universitario.

«È un modello esportabile e trasferibile in contesti universitari dove c'è un'attenzione congiunta sia agli aspetti della ricerca sulla formazione e della didattica [...] soprattutto nei corsi post-laurea, quelli più professionalizzanti come perfezionamenti e master. [...] [sulla trasferibilità del modello] in contesti di formazione professionale di carattere più aziendale o fuori dal contesto universitario dove sono più concentrati sullo sviluppo di skills, di competenze indirettamente professionali ho qualche dubbio in più perché lì il bisogno è quello di sviluppare più che altro competenze d'intervento e operative e meno di riflettere in termini di ricerca sui modelli didattici adottati» (I4).

È interessante notare come le visioni degli intervistati si differenzino rispetto alla trasferibilità del modello. Se, da una parte, tutti i docenti ritengono il modello utile e valido per la progettazione curriculare, dall'altra le opinioni dei docenti non sono pienamente concordi riguardo ai contesti in cui il modello sia concretamente trasferibile, oscillando dalla piena trasferibilità in tutti i corsi universitari ai soli corsi post-laurea, in cui il target è un numero ristretto di adulti spesso con esperienza professionale. Alcuni intervistati hanno individuato, inoltre, alcune difficoltà per la trasferibilità della co-progettazione ai corsi di Laurea. Due docenti hanno evidenziato la complessità dell'organizzazione necessaria per la co-progettazione fra i docenti e le discipline. «[La co-

progettazione è] piuttosto complessa in piccolo gruppo [...] in uno scaling-up per un corso di laurea sicuramente la complessità aumenta [...] è una questione di livelli di organizzazione. [...] Sarebbe auspicabile trasferirlo ma va adattato alla complessità delle discipline e del numero dei docenti» (I5).

Quest'ultima osservazione acquisisce una particolare rilevanza se contestualizzata in ambito accademico. Come esplicitato sopra, la co-progettazione curricolare del corso rivolto agli educatori socio-pedagogici si è concretizzata in regolari sessioni di lavoro in piccoli gruppi di docenti che hanno attivamente contribuito alla definizione dell'offerta formativa ma, come sembrano suggerire alcuni intervistati, replicare simili pratiche organizzative in corsi di Laurea che coinvolgono più discipline e docenti potrebbe risultare particolarmente complicato.

Per quanto riguarda la trasferibilità del modello a diversi destinatari, quasi tutti gli intervistati (5 su 6) si esprimono a favore della trasferibilità sia ad adulti in formazione sia a studenti più giovani e senza esperienza professionale. A questo proposito un docente osserva: «[Il modello è trasferibile] perché penso che gli studenti universitari siano adulti e così bisognerebbe trattarli, farebbe loro bene se noi progettassimo così tutti i corsi di studio» (I1). Un altro docente si focalizza sulla progettazione per obiettivi formativi, trasferibile, a suo avviso, anche a studenti universitari. Nello specifico, il docente afferma: «L'importante è ragionare per obiettivi formativi, una volta definito l'obiettivo formativo, a quel punto come approccio e come metodo è trasferibile» (I5). Un intervistato, invece, esprime dubbi sulla trasferibilità del modello a giovani studenti universitari poiché manca loro l'esperienza professionale su cui riflettere, presupposto fondamentale su cui si è basato il corso di educatore professionale. Per questi motivi, secondo il docente il modello di co-progettazione sarebbe trasferibile solo a studenti dei corsi post-laurea o di perfezionamento. L'intervistato (I4) osserva:

«Lo vedo più adatto per contesti di educazione degli adulti [...] per professionisti in servizio che già operano proprio perché si chiede una riflessione e valorizzazione così forte della propria esperienza pregressa e professionale che non necessariamente gli studenti hanno [...] non so quanto per gli studenti tutta questa riflessione sull'esperienza possa essere utile, se possano avere dei presupposti per affrontare certe attività che noi abbiamo proposto, ad esempio le e-tivity basate su specifici studi di caso potrebbero trovarle un po' difficili» (I4).

5. Discussione e implicazioni

Dall'analisi delle interviste, sono emersi alcuni elementi in linea con studi precedenti, altri più originali che aiutano a far avanzare la riflessione. Prima di tutto, come rilevato anche da Voogt et al. (2016), l'approccio collaborativo alla progettazione del curriculum non è adottato in maniera sistematica ed estesa in ambito accademico. Nell'esperienza dei docenti intervistati la co-progettazione non costituisce una pratica ordinaria. Generalmente, la progettazione del curriculum dei corsi – e in particolare dei Corsi di Laurea – non comporta necessariamente un confronto sistematico tra docenti di diverse discipline, specialmente a livello di micro-progettazione didattica. A differenza del contesto scolastico, in cui i docenti della stessa disciplina possono facilmente ritrovarsi in piccoli gruppi per progettare insieme, in quanto in una stessa scuola più insegnanti insegnano la stessa disciplina, all'università i docenti si distinguono proprio in virtù della disciplina che insegnano. In un contesto come quello accademico, caratterizzato dalla pluralità di discipline presente in ogni corso, la co-progettazione curricolare da un lato implica necessariamente un approccio interdisciplinare, ma dall'altro l'adozione di tale approccio risulta

particolarmente sfidante, in particolare sul piano organizzativo e comunicativo. Si tratta di un aspetto sul quale tornano spesso i docenti intervistati, sottolineando come sia difficile accordare i linguaggi, far comunicare gli schemi mentali, mettere in comune le conoscenze all'interno di prassi condivise. Allo stesso tempo, come sostengono alcuni intervistati, l'approccio interdisciplinare alla progettazione curricolare sembra favorire l'elaborazione di un'offerta formativa diversificata ma coerente e, soprattutto, più sensibile ad una pluralità di pratiche e contesti professionali. Da questa prospettiva, la collaborazione interdisciplinare alla progettazione curricolare può essere effettivamente vista come una pratica di sviluppo professionale attraverso la quale i docenti-progettisti riflettono sulla propria didattica e, contestualmente, contribuiscono ad accrescere la significatività pedagogica e sociale di un'offerta formativa rivolta a discenti adulti già inseriti nel mondo del lavoro.

In secondo luogo, dalle interviste emerge una concettualizzazione del curriculum accademico parzialmente condivisa: sebbene tutti riconoscano l'importanza di una progettazione del curriculum in linea con il modello di Biggs (1996), con forte centratura su obiettivi didattici e learning outcomes, qualche docente lascia trasparire dei timori rispetto al rischio dell'indebolimento della dimensione soggettiva dell'apprendimento. Detto diversamente: l'offerta didattica delineata attraverso il curriculum progettato, inclusiva di contenuti teorici e attività pratiche e riflessive, è pienamente centrata sugli obiettivi didattici e i risultati di apprendimento attesi; tuttavia, la focalizzazione sull'apprendimento che questa impostazione comporta (Barnett & Coate, 2005), non necessariamente implica una effettiva centralità dello studente. Come alcuni critici dell'approccio per learning outcomes hanno sottolineato (Knight, 2001), sono approcci lineari al design, più orientati al prodotto che al processo di apprendimento. Nel nostro specifico caso, il coinvolgimento degli insider nella discussione degli obiettivi formativi su cui focalizzare l'attenzione e nella progettazione e revisione dei materiali didattici – come documentato anche in altri studi (Voogt et al., 2016) – ha mitigato il carattere di unilaterità del processo di definizione del curriculum, introducendo una sorta di negoziazione vicariale (insider come, per così dire, *proxy* dei destinatari) delle finalità dei moduli e delle conoscenze ritenute valide di essere insegnate, per dirla alla Bernstein (1975). Anche se qui non ci siamo soffermati sul ruolo degli insider, il loro coinvolgimento nella progettazione cooperativa del curriculum restituisce a nostro avviso quella dimensione soggettiva di cui parla uno degli intervistati e che va senz'altro salvaguardata. Più in generale, possiamo affermare che il coinvolgimento degli insider nel processo di co-progettazione ha reso l'offerta formativa maggiormente ricettiva rispetto ai cambiamenti che attraversano gli ambiti professionali a cui i corsisti, educatori in servizio, appartengono.

In terzo luogo, è interessante osservare come l'input a tematizzare gli obiettivi formativi non solo in funzione dei contenuti necessari per acquisirli ma anche in relazione alle strategie didattiche adottate e, quindi, alla "trasposizione didattica" che ne è stata fatta, sia stato pienamente recepito dai docenti che hanno così ripensato il loro contributo al modulo non solo in termini di contenuti disciplinari, ma anche sul piano squisitamente didattico.

Infine, colpisce la diversità dei punti di vista rispetto al tema della trasferibilità: per alcuni è un approccio sostenibile a tutti i livelli della formazione universitaria, dalle lauree triennali al post-lauream; per altri si tratta di un processo che potrebbe essere ostacolato da impedimenti burocratici, specie a livello di laurea triennale e magistrale, dove certe rigidità amministrative potrebbero compromettere l'esito innovativo. Entrambi i punti di vista intercettano un elemento di verità, se si considera che tra le condizioni di efficacia della co-progettazione

curriculare vengono indicati il supporto formativo e istituzionale (Becuwe et al., 2016; Binkhorst et al., 2015). In altre parole, non è che non sia possibile adottare in forma estensiva un simile approccio alla definizione dei curricula accademici. Il problema semmai è la mancanza di preparazione, colmabile attraverso opportune azioni di coaching, o lo scarso supporto istituzionale qualora la burocrazia vada a ostacolare il processo di costruzione condivisa dell'offerta formativa in modo negoziale, interdisciplinare e aperto al mondo esterno.

6. Conclusioni

A partire dall'esperienza del Corso di Formazione per il conseguimento della Qualifica di "Educatore professionale socio-pedagogico" (60 CFU) presso l'Università di Firenze, questo studio ha inteso indagare benefici e ostacoli della co-progettazione per obiettivi didattici dell'offerta formativa e la trasferibilità della strategia adottata ad altri contesti educativi, attraverso le percezioni dei docenti coinvolti nell'attività progettuale. Nonostante il numero limitato di docenti intervistati, la profondità dell'analisi ha permesso di mettere in evidenza alcuni elementi di interesse per la ricerca, specie considerando l'esiguità degli studi sulla progettazione del curriculum in ambito accademico. Sintetizzando, l'assunzione di un'ottica co-progettuale appare auspicabile e praticabile da parte di tutti gli intervistati, nonostante la sfida dell'interdisciplinarietà. Più disorientante può risultare per i partecipanti un approccio distante dalla didattica universitaria tradizionale, laddove il processo non sia adeguatamente sostenuto o la materia non risulti familiare a chi già opera in ambito professionale e non frequenta le aule universitarie da anni. Progettare per obiettivi formativi è una prassi che per alcuni valorizza la coerenza e sistematicità del curriculum, per altri rischia di sminuire la soggettività e l'esperienza professionale dei destinatari dell'intervento formativo. Tale rischio può essere mitigato grazie al coinvolgimento degli insider nel processo di definizione del curriculum stesso e all'impiego di tecniche didattiche a sostegno di un apprendimento situato, riflessivo e auto-diretto. Studenti più adulti, con maggiore esperienza, sembrano da questo punto di vista più adatti. Una discreta convergenza si riscontra nel cogliere il contributo specifico della micro-progettazione al conseguimento degli obiettivi formativi: non solo contenuti, insomma, ma formati didattici idonei per favorire lo sviluppo di conoscenze, abilità, competenze particolarmente rilevanti in termini di sviluppo professionale. La sostenibilità e la trasferibilità, infine, sono oggetto di interpretazioni diverse, che però evidenziano la difficoltà di sistematizzare il processo di co-progettazione in ambito accademico. In effetti, recuperando qui anche il punto di vista di chi ha facilitato il processo di progettazione collaborativa, possiamo affermare che queste modalità innovative di *curriculum design* necessitano di essere sostenute anche a livello istituzionale. In tal senso, se una diversa modalità di concepire il curriculum in ambito universitario deve farsi strada, una maggiore attenzione dovrebbe essere posta sul sostegno, anche attraverso specifici incentivi, ad un apprendimento organizzativo in materia di co-progettazione curricolare.

Bibliografia

- Barnett, R. & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. Open University Press.
- Becuwe, H., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Thys, J., & Castelein, E. (2016). Teacher design teams as a strategy for professional development: The role of the facilitator. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 141-154. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247724>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: towards a theory of educational transmission*. Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Rowman & Littlefield.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C. L., & Van Joolingen, W. R. (2015). Understanding teacher design teams—A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and teacher education*, 51, 213-224.
- Boschman, F. B. (2015). *Collaborative design of ICT-rich early literacy learning material: Design talk in teacher teams* (Doctoral dissertation). University of Twente.
- Bovill, C., & Woolmer, C. (2019). How conceptualisations of curriculum in higher education influence student-staff co-creation in and of the curriculum. *Higher Education*, 78, 407-422. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0349-8>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruni, I., Ranieri, M., & Gabbi, E. (2020). E-portfolio e lifelong learning: uno studio sul design dei dispositivi valutativi tra formale e informale. In: *Learning, Competencies and Human Resources*, Foggia, 9-11 Settembre 2019, SIe-L EDITORE, vol. 8, pp. 58-63.
- Cober, R., Tan, E., Slotta, J., So, H. J., & Könings, K. D. (2015). Teachers as participatory designers: Two case studies with technology-enhanced learning environments. *Instructional Science*, 43(2), 203-228. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9339-0>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). Teacher research as stance. In S. E. Noffke & B. Somekh (Eds.), *The SAGE handbook of educational action research* (pp. 39-49). Sage.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 61-69. <https://doi.org/10.13128/formare-24614>
- Fabbri, L., Giampaolo, M., & Romano, A. (2018). In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 94-107. <https://doi.org/10.13128/formare-24092>
- Federighi, P. (2018a). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609>

Federighi, P. (2018b). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press.

Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). Framework. Tecod Pedagogia. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>

Fraser, S., & Bosanquet, A. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education*, 31(3), 269-284. <https://doi.org/10.1080/03075070600680521>

Gabbi, E., Gaggioli, C., & Ranieri, M. (2021). Smart welfare: The work of the educator at the time of covid-19. *Italian Journal of Educational Technology Online First*. <http://doi.org/10.17471/2499-4324/1247>

Gendole, A. A. (2013). *Collaborative teacher professional development in Ethiopian higher education: The case of collaborative language teaching* (Doctoral dissertation). University of Twente.

Knight, P. (2001). Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making. *Teaching in Higher Education*, 6(3), 369-381. <https://doi.org/10.1080/13562510120061223>

McCune, V., & Hounsell, D. (2005). The development of students' ways of thinking and practising in three final year biology courses. *Higher Education*, 49(3), 255-289. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6666-0>

Pareja Roblin, N. N., Ormel, B. J., McKenney, S. E., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2014). Linking research and practice through teacher communities: a place where formal and practical knowledge meet? *European journal of teacher education*, 37(2), 183-203. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.882312>

Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche* (Vol. 3). Erickson.

Ranieri, M., & Giampaolo, M. (2018). Educators at university. A blended and problem based teaching model for the training course of "socio-pedagogical educator. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18, 108-125. <https://doi.org/10.13128/formare-24223>

Ranieri, M., Boffo, V., & Fabbro, F. (2019). Teaching and researching relational and communication dynamics for education. In: *INTED2019 Conference*, Valencia, Spain, 11th-13th March 2019, IATED Academy, pp. 2152-2157.

Ranieri, M., Giampaolo, M., & Bruni, I. (2019). Exploring educators' professional learning ecologies in a blended learning environment. *British Journal of Educational Technology*, 50, 1673-1686. <https://doi.org/10.1111/bjet.12793>

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. <https://doi.org/10.13128/formare-24682>

Voogt, J. M., Pieters, J. M., & Handelzalts, A. (2016). Teacher collaboration in curriculum design teams: effects, mechanisms, and conditions. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247725>

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curriculare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd. Ed.). Sage.

Francesco Fabbro, Ph.D, è ricercatore a tempo determinato presso l'Area Innovazione e Sviluppo dell'INVALSI. I suoi interessi di ricerca comprendono la critical media literacy, l'educazione alla cittadinanza e i metodi qualitativi per la ricerca educativa. E' coautore del volume *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche e strumenti* (ETS Edizioni).

Contatto: francesco.fabbro@invalsi.it

Elena Gabbi, psicologa sociale e instructional designer, sta svolgendo presso l'Università di Firenze il Dottorato di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione, dove è anche assegnista di ricerca per la realizzazione e la valutazione di modelli didattici innovativi per la formazione di adulti/lavoratori. Ha acquisito una pluriennale esperienza nel campo della formazione degli adulti e dell'e-learning in contesti privati e pubblici. I suoi interessi di ricerca includono lifelong learning, data literacy, learning analytics ed educational big data.

Contatto: elena.gabbi@unifi.it

Maria Ranieri, Ph.D, è Professoressa Ordinario di Didattica e Tecnologie dell'Istruzione all'Università di Firenze, dove dirige il Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione. Coordina il Master in Le nuove competenze digitali e ha diretto il Corso di Formazione per la Qualifica di Educatore socio-pedagogico. I suoi interessi di ricerca riguardano la digital literacy education, i social network nell'educazione e il mobile learning. Su questi temi ha pubblicato molteplici lavori tra i quali si segnala il volume *Tecnologie per Educatori socio-pedagogici* (Carocci, 2020).

Contatto: maria.ranieri@unifi.it

Marta Pellegrini, Ph.D, è ricercatrice a tempo determinato presso il Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia dell'Università di Cagliari. Collabora inoltre con il Center for Research and Reform in Education della Johns Hopkins University per la conduzione di meta-analisi sull'efficacia di programmi educativi. I suoi interessi di ricerca includono l'evidence-based education, i metodi di sintesi di ricerca e valutazioni sperimentali sull'efficacia della didattica.

Contatto: marta.pellegrini@unica.it

Francesco Fabbro, Elena Gabbi, Maria Ranieri, Marta Pellegrini – *La co-progettazione curricolare nel contesto dell'Alta Formazione. Uno studio di caso sul corso per la qualifica di educatore socio-pedagogico*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/12989>