

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di
Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA)

Corso di Laurea Magistrale in
Management dei Servizi Educativi e Formazione Continua

Curriculum
Scienze dell'educazione degli Adulti
e della Formazione Continua



Tesi di Laurea Magistrale
«Libertà, autonomia e responsabilità nella progettazione del percorso
formativo individuale all'interno di un sistema universitario senza
confini: proposta e discussione di un modello»

*«Freedom, autonomy and responsibility in the design of individual
educational path within a university system without boundaries:
proposal and discussion of a model»*

Relatrice:
Prof.ssa Chiara Biasin

Laureanda: **Alessia Bergamin**
Numero matricola: **2024020**

Anno Accademico 2021/2022

INDICE DELLA TESI

INTRODUZIONE ALLA TESI.....	7
CAPITOLO 1: LIBERTÀ, RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA NELL'EDUCAZIONE TERZIARIA	13
1.1. <i>Mass customisation e mass personalisation</i>	14
1.2. <i>L'apprendimento personalizzato come mass personalisation</i>	17
1.3. <i>L'apprendimento personalizzato: perché?</i>	21
1.3.1. Promuovere la persona.....	21
1.3.2. Promuovere l'occupabilità e l'occupazione.....	23
1.3.3. Promuovere l'equità, la democrazia e la cittadinanza attiva.....	26
1.4. <i>L'auto-direzione nell'apprendimento personalizzato</i>	28
1.5. <i>L'apprendimento auto-diretto come risultato dell'auto-direzionalità</i>	29
1.6. <i>L'auto-direzione e l'apprendimento auto-diretto per il lifelong, lifewide e lifedeep learning</i>	32
1.7. <i>Il contributo del Capabilities Approach</i>	33
1.8. <i>Il Capabilities Approach nell'apprendimento personalizzato</i>	36
1.9. <i>Il Capabilities Approach nell'apprendimento auto-diretto</i>	36
Per concludere.....	37
CAPITOLO 2: APPRENDIMENTO PERSONALIZZATO E AUTO-DIRETTO: ALCUNE ESPERIENZE NELLA LETTERATURA INTERNAZIONALE.....	41
2.1. <i>Livello micro: i Learning Contracts</i>	42
2.1.1. Introduzione all'andragogia.....	43
2.1.2. I contratti di apprendimento.....	45
2.1.3. La realizzazione dei contratti di apprendimento.....	47
2.1.4. I contratti di apprendimento all'Università.....	50
2.1.5. Pro e contro dei contratti di apprendimento.....	51
2.2. <i>Livello meso: i Massive Open Online Courses</i>	53
2.2.1. Cosa sono i MOOCs?	54
2.2.2. La nascita e le tipologie di MOOCs.....	57
2.2.3. La realizzazione dei MOOCs.....	61
2.2.4. Pro e contro dei MOOCs.....	62
2.3. <i>Livello macro: il programma SICUE</i>	64
2.3.1. Cos'è il SICUE?.....	65

2.3.2.	Le origini del SICUE.....	65
2.3.3.	Il funzionamento del SICUE.....	67
2.4.	Una filosofia di progettazione educativa: l'Universal Design for Learning.....	70
2.4.1.	L'Universal Design for Learning e le sue origini.....	71
2.4.2.	I principi dell'Universal Design.....	73
2.4.3.	I principi e le linee guida dell'Universal Design for Learning.....	74
2.4.4.	Il curriculum dell'Universal Design for Learning.....	77
2.4.5.	Universal Design for Learning, personalizzazione e auto-direzione.....	80
	Per concludere.....	82
CAPITOLO 3: LA DEFINIZIONE DEI PROGETTI FORMATIVI INDIVIDUALI ALL'UNIVERSITÀ:		
	LO STATO ATTUALE.....	87
3.1.	Dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale.....	87
3.1.1.	I Decreti ministeriali, gli Ordinamenti e i Regolamenti didattici.....	88
3.1.1.1.	La domanda di formazione e i profili professionali.....	92
3.1.1.2.	Gli obiettivi formativi specifici.....	93
3.1.1.3.	I risultati di apprendimento attesi.....	94
3.1.1.4.	Il Quadro delle attività formative.....	94
3.1.2.	La Scheda Unica Annuale del Corso di Studi.....	98
3.1.3.	Dalla SUA-CdS al progetto formativo individuale.....	100
3.2.	La struttura del sistema universitario attuale.....	100
	Per concludere.....	102
CAPITOLO 4: LA DEFINIZIONE DEI PROGETTI FORMATIVI INDIVIDUALI ALL'UNIVERSITÀ:		
	UNA PROPOSTA ALTERNATIVA.....	103
4.1.	Atenei in rete.....	104
4.2.	Le figure coinvolte.....	106
4.3.	La domanda di formazione e profili professionali.....	108
4.4.	L'importanza dell'orientamento in itinere nella definizione degli obiettivi personali, accademici e professionali e delle attività formative.....	110
4.4.1.	Conoscenza di sé come soggetto in apprendimento.....	112
4.4.2.	Definizione del progetto formativo individuale.....	113
4.4.3.	Monitoraggio delle azioni formative intraprese.....	114

4.4.4. Valutazione delle azioni formative intraprese e auto-valutazione rispetto agli obiettivi prestabiliti.....	115
4.5. Dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale, dal progetto formativo individuale al conseguimento del titolo di studio.....	117
4.5.1. Il livello macro.....	117
4.5.2. Il livello meso.....	118
4.5.3. Il livello micro.....	119
4.6. Potenzialità, limiti e possibili sviluppi futuri del modello.....	125
4.7. Le condizioni e i principi della personalizzazione del modello.....	127
4.8. La definizione del progetto formativo individuale: principali differenze tra lo stato attuale e la proposta alternativa.....	130
Per concludere.....	136
CAPITOLO 5: UN ESEMPIO CONCRETO DEL MODELLO DELINEATO.....	137
5.1. Il primo anno di Università.....	137
5.1.1. Il primo semestre del primo anno.....	137
5.1.2. Il secondo semestre del primo anno.....	138
5.1.3. Riassunto del primo anno.....	139
5.2. Il secondo anno di Università.....	139
5.2.1. Il primo semestre del secondo anno.....	140
5.2.2. Il secondo semestre del secondo anno.....	142
5.2.3. Riassunto del secondo anno.....	142
5.3. Il terzo anno di Università.....	143
5.3.1. Il primo semestre del terzo anno.....	144
5.3.2. Il secondo semestre del terzo anno.....	145
5.3.3. Riassunto del terzo anno.....	145
5.4. Il Piano di Studio: riassunto dell'esempio.....	146
Per concludere.....	148
CAPITOLO 6: L'INDAGINE ESPLORATIVA: L'ANALISI SWOT DEL MODELLO.....	151
6.1. L'analisi SWOT.....	151
6.1.1. Cos'è l'analisi SWOT.....	151
6.1.2. Le origini dell'analisi SWOT.....	153
6.1.3. L'analisi SWOT in ambito educativo.....	154

6.2. Il disegno di ricerca.....	154
6.2.1. Obiettivi e domanda di ricerca.....	154
6.2.2. La metodologia di ricerca.....	155
6.2.3. Il panel di esperti.....	156
6.2.4. Il questionario.....	160
6.3. I risultati dell'indagine.....	161
6.3.1. Punti di forza.....	161
6.3.2. Punti di debolezza.....	162
6.3.3. Opportunità.....	163
6.3.4. Minacce.....	165
6.3.5. Altre considerazioni o suggerimenti.....	166
Per concludere.....	168
CONCLUSIONI.....	173
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI.....	179
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	192
RIFERIMENTI SITOGRAFICI.....	193
APPENDICE 1: Tabella delle attività formative indispensabili stabilite dal Ministero per la Classe di Laurea L-19.....	199
APPENDICE 2: Ordinamento didattico del Corso di Studio L-19 (sede di Padova) dell'Università degli Studi di Padova.....	201
APPENDICE 3: Offerta didattica programmata dal CdS L-19 dell'Università di Padova per la coorte 2022.....	204
APPENDICE 4: Il riassunto del modello.....	208
APPENDICE 5: Le risposte al questionario.....	213

INTRODUZIONE ALLA TESI

Jacques Delors, nel Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo, afferma che “una concezione ampia e globale dell'apprendimento dovrebbe tendere a consentire a ciascun individuo di scoprire, svelare e arricchire il suo potenziale creativo, di rivelare il tesoro che c'è in ciascuno di noi” (Delors, 1997, p. 80). Tale apprendimento è reso possibile dall'educazione e dalla formazione (formale, non formale e informale):

Educazione, che ha tra i suoi pilastri l'imparare ad essere (Delors, 1997), che “trae dalla persona ciò che ha da sviluppare di autentico, di proprio” (Brucoli et al., 2017, p. 3) e che “viene riconosciuta come diritto che deve essere indirizzato al pieno sviluppo della personalità umana [...]”, così come afferma l'ONU (1948) nel secondo comma dell'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Formazione, intesa come *Bildung*, definibile come processo di “prendere forma' del soggetto, in modo libero, autonomo e critico grazie alle relazioni con la *Kultur*” (Di Bari, 2020, p. 224).

Se apprendimento, educazione e formazione sono dei processi di crescita interiore e di sviluppo personale, di ciò che Faure definisce la “realizzazione dell'uomo, in tutta la ricchezza della sua personalità” (Delors, 1997, p. 88) e se la personalità è ciò che “caratterizza ciascuno di noi” (Di Giovanni, 2005, p. 434), sorge spontaneo chiedersi perché all'Università –luogo di educazione, formazione e apprendimento– “gli obiettivi generali, i traguardi specifici da realizzare, le attività progettate e programmate e i ritmi di lavoro [siano] tutti prefissati e teoricamente uguali, indipendentemente dai profili personali degli allievi e dalle loro potenzialità” (Franceschetti et al., 2001, p. 37) e indipendentemente da ciò per cui nutrono interesse e a cui ambiscono. Negli anni dell'Università, infatti, i discenti –che dovrebbero essere più consapevoli, rispetto agli anni della scuola, di chi sono e di chi vogliono essere–, andrebbero messi nella condizione di poter realizzare la già menzionata “ricchezza della [loro] personalità” (Delors, 1997, p. 88), unica, individuale, peculiare, dato che essi “sanno meglio dei professionisti ciò di cui hanno

bisogno e ciò che potrebbe essere in modo più efficace messo a loro disposizione” (Leadbeater, 2008, pp. 150–151).

L’attuale sistema universitario italiano non riconoscendo agli studenti la possibilità di scelta e l’autonomia nel plasmare le proprie traiettorie di apprendimento (McLoughlin & Lee, 2008, p. 19) e, quindi, di essere ciò che vogliono essere, sembra essere la prosecuzione di quello che Grion definisce un

percorso caratterizzato dalla necessità di reprimere i propri bisogni, di esprimere se stessi in modo originale, personale, o anche divergente, e di adeguamento all’uniformità di una scuola costituita sempre e ancora solo da ‘strutture’ e modi di agire legati a banchi e lavagne, dove gli spazi di partecipazione e responsabilità rimangono ancora e solo dei docenti (Di Vita, 2017, pp. 276–277)

Un sistema che sembra fondarsi sul primo postulato che, secondo Carl Rogers (1973), caratterizza l’educazione universitaria, cioè sul fatto che non si possa “ammettere che lo studente si occupi del proprio apprendimento scientifico e professionale” (p. 201). Infatti, utilizzando le parole di Weimer, chi decide cosa (contenuti) gli studenti impareranno durante il corso? Chi stabilisce i tempi entro cui tali contenuti dovranno essere trattati? Chi determina come dovranno essere padroneggiati? Chi stabilisce le condizioni per l’apprendimento (ad esempio la frequenza e le scadenze)? Chi valuta la quantità e qualità dell’apprendimento avvenuto? In poche parole: chi prende tutte (o la maggior parte) delle decisioni importanti sull’apprendimento? (2002, p. 24)

Tutti gli studenti devono passare attraverso una sequenza didattica fissa, a un ritmo fisso, con una quantità fissa di istruzione e pratica, nel tentativo di raggiungere obiettivi *standard*, con prestazioni valutate in base a criteri *standard* (Murphy et al., 2016, p. 58), arrivando così a creare percorsi e profili omologati e anonimi.

Prevale, in Italia, il controllo dell’insegnante sull’intero processo apprenditivo e, come sostiene Leadbeater (2006, p. 12), anche sulla definizione di che cosa sia l’educazione e di come dovrebbe procedere, nella convinzione del fatto che

i fini dell’educazione universitaria si possano meglio conseguire esigendo che gli studenti lavorino su un programma attentamente controllato, in cui la materia da sapere, i voti da ottenere, i corsi da seguire, siano tutti rigorosamente e chiaramente definiti (Rogers, 1973, p. 202).

Questo *modus operandi* rende sicuramente più facile il processo di insegnamento-apprendimento, ma la predisposizione di contenuti preconfezionati e di programmi pre-progettati (McLoughlin, Lee, 2008, p. 19) porta verso l'omogeneizzazione e la standardizzazione dei percorsi educativi e formativi degli studenti e a "una certa disumanizzazione dei servizi che danno sempre più l'impressione di operare 'a catena' come gestori di soluzioni standardizzate" (Leadbeater, 2008, p. 165). Da ciò ne deriva la perdita delle caratteristiche idiosincratiche che contraddistinguono gli studenti, proprio quelle caratteristiche che, invece, andrebbero ancor più messe in rilievo, valorizzate e sviluppate attraverso l'educazione superiore.

Risulta quindi necessario "riordinare la scuola [l'Università, in questo caso] 'di massa' nella direzione di un insegnamento meno anonimo e più personalizzato, cioè centrato sulle esigenze del soggetto" (Mincu, 2008, p. 104). Obiettivo della presente Tesi è quello di avanzare e discutere un'idea di sistema universitario attraverso il quale facilitare questa transizione. Un sistema che ha come capisaldi i principi di libertà, responsabilità e autonomia, i quali si concretizzano nella proposta di un modello che punta sulla personalizzazione e auto-direzione del progetto formativo individuale.

Il lavoro di ricerca, di tipo esplorativo, intende rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Come (attraverso quali esperienze) l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto sono stati concretizzati nei contesti di educazione terziaria?
- Come, attualmente, vengono definiti i progetti formativi individuali all'Università?
- Come potrebbe essere ripensato il sistema universitario italiano per consentire allo studente di personalizzare e auto-direzionare il progetto formativo individuale?
- Quali sono i punti di forza e di debolezza, le opportunità e le minacce dell'ipotesi di modello avanzata?

Ciò che ha motivato la scelta del tema qui affrontato sono stati due interrogativi più ampi: come si possono

mettere gli studenti in condizione di svolgere un'attività libera, dal momento che è rigidamente prescritto un certo indirizzo di studi, rispetto al quale essi non hanno alcuna possibilità di scelta alternativa? Come fa il docente a permettere ai suoi allievi di sviluppare le rispettive inclinazioni individuali, considerato che egli insegna solo una parte di un corso più vasto e che tale corso comporta per tutti lo studio del medesimo testo, l'applicazione a un gruppo comune di discipline e il superamento degli stessi esami? (Rogers, 1973, pp. 38-39)

Nel primo capitolo verranno presentati i presupposti pedagogici alla base del lavoro di ricerca e dell'ipotesi di modello, esposto successivamente, pensato per implementare un sistema universitario che pone al centro lo studente-persona, nella sua unicità e irripetibilità, fornendogli il controllo del suo personale processo di apprendimento (Timor, 2015, p. 152) e la possibilità di diventare 'capitano di se stesso' (Xodo 2003). Questo quadro teorico è composto dai concetti di apprendimento personalizzato e apprendimento auto-diretto, che spiegano 'cosa' sia stato posto a fondamento del modello proposto.

L'apprendimento personalizzato si basa sul presupposto che i punti di partenza degli studenti siano differenti, così come sono differenti i punti di arrivo ambiti. Un presupposto che consente di riconoscere, valorizzare e rispettare le "caratteristiche individuali del soggetto per aiutarlo a crescere nel migliore modo possibile" (Franceschetti et al., 2001, p. 28) e di rispondere a "l'esigenza di coltivare con cura le doti di cui gli alunni dispongono" (Hopkins, 2008, p. 10) e i loro talenti unici (Miliband, 2014, in Department for Education and Skills, 2004, p. 4).

L'apprendimento auto-diretto, invece, pone il *focus* sul potere degli individui di essere autori dei propri progetti educativi e responsabili del proprio apprendimento, così come afferma Biasin (2008).

I due approcci, al tempo stesso, implicano e promuovono l'*agency* degli studenti, la loro libertà, responsabilità e autonomia e consentono "di 'accomodare' la pratica didattica alle peculiari esigenze di ogni studente" (Franceschetti & Gatti, 2001, p. 28) e non viceversa, adeguando, cioè, l'educazione e la formazione dello studente ad un percorso di studi e a degli obiettivi definiti *a priori*. Proprio per l'attenzione posta sull'*agency* individuale, l'auto-determinazione e la libertà di essere e fare ciò che le persone hanno motivo di apprezzare, in questo primo capitolo, i

concetti di apprendimento personalizzato e apprendimento auto-diretto verranno collegati al *Capabilities Approach* di Amartya Sen e di Martha Nussbaum, con l'intento di motivare il 'perché' siano stati scelti proprio questi due costrutti.

Con il secondo capitolo vengono esposte alcune esperienze, diffuse nella letteratura sull'educazione universitaria, che sono state progettate per concretizzare l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto. Questo permette di descrivere 'come' tali approcci siano già stati implementati nel panorama internazionale, rispondendo alla prima domanda di ricerca che ha guidato la scrittura della Tesi. In particolare, si farà riferimento ai *Learning Contracts*, ai *Massive Open Online Courses (MOOCs)*, al *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España (SICUE)* e all'*Universal Design for Learning (UDL)*. Lo studio e l'analisi della bibliografia di riferimento hanno fatto emergere che questi esempi facessero riferimento a diversi livelli del sistema universitario, rispettivamente livello micro (che interessa le relazioni che avvengono in aula), livello meso (che riguarda l'assetto scolastico o universitario nel suo insieme) e livello macro (il quale ha a che vedere con le politiche adottate). Infine, viene presentato l'UDL, che si ritiene possa essere adottato a tutti i livelli enucleati. Questa 'stratificazione' risulta fondamentale per meglio collocare l'ipotesi di modello descritta nel quarto capitolo.

Prima di procedere con la descrizione di quest'ultima, è risultato necessario approfondire la normativa che, attualmente, regola la definizione dell'Offerta formativa di un Corso di Studi e, di conseguenza, le attività che costituiscono il progetto formativo individuale degli studenti, in modo da comprendere i confini entro cui la proposta successivamente avanzata possa essere applicabile nel contesto universitario italiano. Nel capitolo terzo viene quindi presentata una sintesi dell'iter attraverso cui si passa dalle tabelle delle Classi di Laurea (o Laurea Magistrale), stabilite dal Ministero con il Decreto 270/2004, al Piano di Studi degli alunni. Si risponde, così, alla seconda domanda di ricerca precedentemente citata.

Come accennato poco sopra, nel quarto capitolo viene descritto il modello ipotizzato, che è il risultato di una riflessione sul 'come' l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto possano essere implementati nel

sistema di educazione terziaria in modo alternativo rispetto a quanto non venga già fatto, dando risposta alla terza domanda di ricerca presentata nelle pagine precedenti. Nell'idea esposta in questo quarto capitolo, tali approcci si concretizzano a monte, nella fase di progettazione dei percorsi formativi individuali e interessano tutti e tre i livelli menzionati: micro, meso e macro. Tale proposta è pensata per promuovere la personalizzazione e l'auto-direzione dell'apprendimento, così come la personale costruzione di conoscenza e l'acquisizione di controllo e responsabilità, da parte degli studenti, del processo formativo. Ciò viene fatto fornendo loro opzioni alternative e possibilità di scelta, pur sempre all'interno di quell'impalcatura normativa che risulta necessaria per garantire il valore formativo e legale del percorso.

Nel quinto capitolo viene presentato un esempio concreto di tale modello di personalizzazione e auto-direzione dell'apprendimento, in modo da rendere più chiara la spiegazione dello stesso.

Nel sesto capitolo sono stati riportati diversi punti di vista sui punti di forza e di debolezza, sulle opportunità e sulle minacce della proposta avanzata, che ha visto coinvolti, tramite la compilazione di un questionario auto somministrato, un *panel* di esperti di apprendimento personalizzato e apprendimento auto-diretto provenienti dall'area universitaria. Con quest'ultimo capitolo si fornisce risposta alla quarta domanda di ricerca specificata in precedenza.

La Tesi è quindi suddivisibile in tre parti:

3. Approfondimento teorico e normativo (primo, secondo e terzo capitolo);
4. Proposta progettuale (quarto e quinto capitolo);
5. Indagine valutativa ed esplorativa sulla proposta progettuale (capitolo sesto).

Con il presente lavoro si intende sostenere l'ipotesi secondo la quale è possibile ampliare i confini di libertà, responsabilità e autonomia all'interno dei contesti di educazione terziaria, attraverso la personalizzazione e l'auto-direzione dell'apprendimento, perseguendo, al contempo, l'obiettivo dell'Università di massa e quello della valorizzazione dei diversi talenti (Giarda, 2006).

CAPITOLO 1: LIBERTÀ, RESPONSABILITÀ E AUTONOMIA NELL'EDUCAZIONE TERZIARIA

*«Le due fondamentali, e al contempo più generali,
qualità che dovrebbero manifestarsi nell'apprendimento
sono la libertà e la responsabilità»*

*«L'apprendimento autonomo,
che coinvolge l'intera personalità del discente
– sentimenti e intelletto –
è il più penetrante e il più stabile apprendimento»*

Carl Rogers, Libertà nell'Apprendimento

Scopo di questo primo capitolo è quello di presentare tre modelli, ovvero l'apprendimento personalizzato, l'apprendimento auto-diretto e l'approccio delle capacità, i quali, oltre a ispirare il presente lavoro di ricerca, fungono da struttura teorica alla base dell'intero lavoro di Tesi. L'idea chiave è infatti quella di proporre e discutere un modello pedagogico che pone al centro lo studente-persona, nella sua unicità e irripetibilità, attraverso la presa di controllo del proprio progetto di apprendimento all'Università. Tale multiplo quadro teorico è stato costruito attraverso l'approfondimento della letteratura nazionale e internazionale relativa ai costrutti menzionati.

Nei primi tre paragrafi ci si sofferma sull'apprendimento personalizzato: dopo aver presentato da dove nasce l'esigenza di adottare tale orientamento pedagogico, ne vengono presentate alcune definizioni per meglio comprendere il concetto e alcune motivazioni per le quali si ritiene necessario implementarlo.

I tre paragrafi successivi approfondiscono l'inclinazione personale all'auto-direzione, l'apprendimento auto-diretto e l'importanza che entrambi rivestono per il *lifelong, lifewide e lifedeep learning*.

Fino a questo punto si intende quindi chiarire ‘cosa’ sia stato individuato come fondamento teorico del modello che si intende proporre con questa Tesi (l’apprendimento personalizzato e l’apprendimento auto-diretto).

A seguire verrà motivato il ‘perché’ siano stati scelti proprio questi costrutti, avvalendosi del contributo dell’approccio delle capacità.

Il capitolo si chiude presentando le conclusioni a cui si è giunti con la ricognizione, l’analisi e la sintesi della bibliografia di riferimento.

1.1. *Mass customisation e mass personalisation*

Jacques Delors (1997), nel Rapporto all’UNESCO della Commissione Internazionale sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo, sostiene la necessità di un “esame dei problemi sollevati dagli sviluppi verificatisi nell’educazione superiore, particolarmente il fenomeno dell’educazione superiore di massa” (p. 20), contrapposta a quella elitaria. L’ampliamento degli accessi all’istruzione terziaria è un elemento imprescindibile nell’attuale Società della Conoscenza, fondata sull’apprendimento per tutta la vita, che richiede ai propri cittadini dei titoli di studio sempre più elevati. Tale educazione di massa non deve, però, sfociare nel fenomeno della massificazione, intesa come spersonalizzazione, come annullamento delle caratteristiche idiosincratiche di ciascuno.

È necessario, allora, “un sistema che sia in grado di perseguire l’obiettivo dell’università di massa senza rinunciare alla valorizzazione dei diversi talenti” (Giarda, 2006, p. 158); fornire ad ogni studente l’opportunità di essere il meglio che può essere, non è il tradimento dell’eccellenza, ma il suo compimento (Department for Education and Skills 2004, p. 6). L’‘eccellenza’ è da intendersi come realizzazione della democratizzazione dell’educazione, cioè di quelle condizioni necessarie affinché ognuno possa beneficiare dei diversi livelli di istruzione, al fine di sviluppare la propria persona; e non ‘eccellenza’ come qualcosa per pochi privilegiati, sinonimo di perfezione ed esclusività, perseguibile attraverso l’attenta selezione delle menti migliori di cui parla Cavalli (2001), che non farebbe altro che perpetuare le disuguaglianze sociali.

L'accostamento, quasi ossimorico, dei concetti di “Università di massa” e “valorizzazione dei diversi talenti” può avvenire almeno in due modi: attraverso la *mass customisation* e attraverso la *mass personalisation*, entrambi approfonditi da Charles Leadbeater nell'ambito dei servizi pubblici e in quello educativo. Questi due termini, nella lingua originaria, possiedono due accezioni differenti dalla lingua italiana, dove vengono entrambi tradotti con “personalizzazione di massa”. È per questo che risulta necessario adottare la terminologia inglese.

Secondo Leadbeater (2006), la *mass customisation* concede agli studenti un certo grado di scelta su come mescolare e fondere componenti e moduli di contenuti standardizzati per creare un programma di apprendimento più adatto ai loro obiettivi (p. 104). Secondo lo studioso, questo implica due specifiche considerazioni. La prima riguarda il *learner*, considerato come consumatore che ha la possibilità di esprimere la propria preferenza tra ciò che il “mercato” dell'educazione e della formazione propone. La seconda riguarda la creazione di valore, la quale avviene attraverso processi di negoziazione. In generale, un'azienda crea un prodotto o un servizio e lo scambia con dei soldi che vanno a commisurare il valore di quel prodotto o di quel servizio. Lo stesso avviene nell'educazione tradizionale, dove gli insegnanti ripongono le loro conoscenze agli studenti in modo trasmissivo, considerandoli spesso come dei ‘vasi da riempire’, e dove il valore di questo trasferimento viene misurato dai risultati ottenuti agli esami (Leadbeater, 2006, p. 106). Queste due considerazioni –quella del *learner* e quella della creazione di valore– sono tra loro collegate dal concetto di negoziazione: colui che apprende esprime le proprie preferenze entrando in processi di transazione, attraverso i quali viene generato valore. Ma,

dare allo studente più scelta individuando per lui percorsi diversi per raggiungere gli stessi obiettivi prestabiliti significa rimanere a livello delle prassi individualizzanti e realizzare una personalizzazione “su misura di massa”¹ o personalizzazione “debole” (Giampaolo, 2015, p. 3).

Quindi, usando le parole di Leadbeater, dare la possibilità alle persone di scegliere, non necessariamente si traduce in maggior soddisfazione per ciò che ottengono.

¹ Con il termine “su misura di massa”, Giampaolo si riferisce alla *mass customisation*.

Esse, infatti, potrebbero volere anche una maggior attenzione per i loro specifici bisogni e obiettivi unici, avere maggior voce in capitolo relativamente ai servizi che utilizzano ed essere supportate nelle loro scelte (Leadbeater, 2006, p. 106).

È da qui che emerge la necessità di un approccio più attento e rispettoso della diversità e dell'unicità di ciascuno, che “opera come risposta a bisogni-desideri così come sono riflettuti-comunicati dall'utente” (Prandini & Orlandini, 2015, p. 355), al fine di fornire servizi o produrre beni di cui e nel modo in cui le persone hanno effettivamente bisogno e non secondo uno *script*, definito da altri. Serve, allora, una personalizzazione ‘forte’, quella che viene definita da Leadbeater come *mass personalisation*, che “prende la forma di una partecipazione e di una co-creazione di valore” (Leadbeater, 2008, p. 153).

Secondo Leadbeater (2006), la personalizzazione attraverso la partecipazione, oltre all'assunzione, da parte degli utenti, di un ruolo più attivo e responsabile nella creazione e nella fornitura del servizio (*co-production*), implica anche un dialogo profondo e continuo (*intimate consultation*) tra professionisti e utenti. I primi aiutano i secondi a sbloccare, a “riconoscere ed esprimere i propri bisogni, le proprie preferenze e le proprie aspirazioni” (Giampaolo, 2015, p. 157), difendendone gli interessi e orientandoli sulla base di questi (*advocacy*). Un servizio così co-creato, in modo personale e creativo, mette a disposizione delle persone un'opportunità di scelta più ampia (*expanded choice*), tendente all'infinito, grazie alla possibilità di assemblare soluzioni più adeguate ai bisogni e agli obiettivi specifici di ognuno e non limitate a ciò che pre-esiste. Assemblare soluzioni personalizzate è fattibile solo se gli erogatori dei servizi creano tra loro collaborazioni e alleanze con il fine di soddisfare le esigenze uniche di ciascuno (*partnership provision*), anziché competere per ricercare il proprio vantaggio. Una maggior numero di alternative a disposizione tra cui scegliere si traduce nella capacità delle persone di prendere consapevolezza delle loro preferenze e di “far sentire di più la loro voce” (Leadbeater, 2008, p. 158) (*enhanced voice*). Infine, perché ciò sia possibile, è necessario che i finanziamenti vengano stanziati coerentemente con quelle che sono le scelte che gli utenti compiono e, in alcuni casi, andrebbero messi direttamente a loro disposizione per

poter acquistare ciò di cui hanno bisogno (*funding*). Un concetto, quest'ultimo, che richiama quello di *learnfare* approfondito da Margiotta (2014), cioè un modello che riconosce il diritto di ogni persona alla formazione, in cui le risorse finanziarie assegnate a questo scopo vengono consegnate nelle mani dei singoli.

Adottando una concezione di personalizzazione 'forte', cambiano i ruoli e i 'copioni' adottati da utenti e professionisti: i primi non verrebbero più plasmati dalle scelte dei secondi e non sarebbero più nemmeno dei semplici consumatori che si trovano a scegliere tra diversi 'pacchetti' pre-esistenti. Essi avrebbero la possibilità di essere più profondamente coinvolti nel dare forma e co-produrre il servizio che vogliono (Leadbeater, 2008). Il soggetto destinatario di un servizio verrebbe considerato "un soggetto-persona di cui occorre attivare/mobilitare le capacità e non un oggetto-utente-cliente" (Chiosso, 2008, pag. 13). Di conseguenza, il compito principale dei professionisti non sarebbe quello di fornire soluzioni direttamente, ma quello di rendere capaci le persone di risolvere i loro problemi in autonomia (Leadbeater, 2004, p. 60).

Da una parte, quindi, nella *mass customisation*, le persone scelgono cosa ha valore per loro; dall'altra, nella *mass personalisation*, esse partecipano alla creazione (da zero) di tale valore, dando forma ad uno specifico servizio sulla base di ciò che vogliono per se stesse. Il focus, in questo secondo caso, è sull'unicità di ciascuno.

Personalizzare implica, allora, "porre i cittadini al centro dei servizi pubblici e dare loro la possibilità di deciderne la progettazione ed il miglioramento" (Giampaolo, 2015, p. 16), decentralizzando e deistituzionalizzando il controllo e la gestione dei servizi stessi. Come sostiene Leadbeater, lo Stato non può fornire, dall'alto, soluzioni adeguate per ciascuno, perché troppo lontano dai suoi cittadini. Lo Stato può (e dovrebbe) soltanto aiutare a creare beni pubblici (Leadbeater, 2006, pp. 113-114).

1.2. L'apprendimento personalizzato come *mass personalisation*

Come sostiene Hopkins, "gli interventi nel campo dell'istruzione, forse più di altri, si prestano ad essere veicoli di partecipazione e di iniziativa personale" (2008, p. 15). La

mass personalisation, nel caso specifico dell'apprendimento, consente “alla persona che apprende di diventare *co-designer*, *co-produttore*” (Giampaolo, 2015, p. 3), di essere coinvolta nel fare scelte su ciò che impara, come impara e quali obiettivi intende raggiungere per se stessa e nel formulare interpretazioni individuali degli obiettivi e del valore dell'educazione (Leadbeater, 2006, p. 111).

Secondo Leadbeater, l'apprendimento personalizzato deve realizzarsi nella forma della *mass personalisation*, che sfugge alle regole del mercato, avendo come obiettivo quello di promuovere lo sviluppo personale attraverso l'auto-realizzazione, l'auto-miglioramento e l'auto-sviluppo (2006, p.111), conseguibili attraverso l'assunzione, da parte dello studente, di un ruolo attivo e responsabile all'interno dell'esperienza di apprendimento.

L'apprendimento personalizzato è stato definito dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti d'America come “un'istruzione stimolata dalle esigenze e dalle preferenze di apprendimento e progettata su misura di interessi specifici” (Giampaolo, 2015, p. 78). Il costrutto comprende anche quello di individualizzazione e quello di differenziazione, nei quali gli obiettivi di apprendimento sono uguali per tutti gli studenti, ma ciò che differisce è il *focus* adottato dai due approcci.

Nel primo caso gli obiettivi prestabiliti possono essere raggiunti “a velocità diverse” (Giampaolo, 2015, p. 77), nel rispetto delle esigenze di apprendimento di ciascuno. Ciò significa che ogni studente può adottare ritmi diversi per raggiungere lo *standard*, il che risulta fondamentale in quanto, d'accordo con Weimer (2002), è un errore pensare che l'istruzione possa progredire ad una singola velocità media che consente alla maggior parte degli studenti di tenere il passo, risultando invece sempre troppo veloce per alcuni e troppo lento per altri (p. 181).

Nel secondo caso –nell'istruzione differenziata– ciò che varia, per raggiungere il medesimo obiettivo, è “il metodo o l'approccio di insegnamento [...] a seconda delle preferenze d'apprendimento di ogni studente” (Giampaolo, 2015, p. 78), il che risulta necessario dato che “la laurea per molti (l'obiettivo della università di massa) non può realizzarsi senza diversificazione dell'offerta” (Giarda, 2006, p. 162) e dato

che “l’omogeneizzazione del metodo [...] rischia di danneggiare l’apprendimento di tutti” (Venturoli et al., 2001, p. 91)

Il ritmo, i metodi e gli approcci sono sicuramente delle componenti fondamentali nell’apprendimento, ma per un’esperienza veramente unica e costruita *ad hoc* per l’individuo, ciò che deve variare sono anche i contenuti e i traguardi di apprendimento. Ed è su questo aspetto che la personalizzazione si differenzia dall’individualizzazione e dalla differenziazione: come afferma il Dipartimento dell’Educazione degli Stati Uniti d’America, “in un ambiente completamente personalizzato gli obiettivi di apprendimento, i contenuti, il metodo e il ritmo possono variare per ciascuna persona che apprende” (Giampaolo, 2015, p. 78), al fine di supportarla nel raggiungere la propria forma di eccellenza. Come affermano Bray & McClaskey (2013), la personalizzazione è un approccio centrato sullo studente, mentre l’individualizzazione e la differenziazione sono centrati sul docente. Il principale vantaggio del primo, risiede nel fatto che il discente è proattivo nella definizione degli obiettivi, nel monitorare i progressi e nel valutare e supportare il suo apprendimento (McClaskey, 2017)

A questo proposito, è utile una seconda definizione di personalizzazione dell’apprendimento data dall’iNACOL –*International Association for K–12 Online Learning*– che sottolinea l’importanza della voce degli studenti e della loro possibilità di scegliere cosa, come, quando e dove apprendere, dando loro l’opportunità e i supporti necessari per garantire la padronanza dei più alti *standard* possibili

tailoring learning for each student’s strengths, needs, and interests—including enabling student voice and choice in what, how, when, and where they learn—to provide flexibility and supports to ensure mastery of the highest standards possible (Sota, 2016, p. 57).

Perché ciò sia possibile, secondo Miliband, sono necessari cinque elementi chiave. Il primo consiste nel conoscere i “punti di forza e di debolezza di ogni allievo” (2008, pag. 38) che è fondamentale per il secondo, cioè per sviluppare “le competenze e la fiducia in sé attraverso strategie di insegnamento e d’apprendimento costruite a partire dai bisogni individuali” (2008, pp. 38-39). In terzo luogo, viene sottolineato come le scelte legate al *curriculum* abbiano il potere di coinvolgere e rispettare lo

studente nella sua individualità e come, proprio questa possibilità di scelta, solleciti gli allievi a rispettare i programmi. Il quarto fattore è l'esigenza di un "approccio del tutto nuovo all'organizzazione scolastica" (2008, p.40) o universitaria, per poter rispondere alle diverse richieste dei diversi studenti. Infine, il quinto elemento, è il coinvolgimento e il contributo della collettività, delle istituzioni locali e dei servizi sociali all'interno di questa organizzazione riformata.

Collegandoci a quest'ultimo punto, risulta fondamentale precisare che l'approccio alla personalizzazione dell'apprendimento non intende separare gli alunni per farli imparare da soli (Miliband, 2006, p. 24), tornando sui passi dell'insegnamento individuale (Miliband, 2008, p. 37) e non si propone neppure di condurre al completo "fai da te", creando un "un sistema educativo nel quale gli allievi possono scegliere in modo anarchico cosa vogliono imparare" (Järvelä, 2008, p. 128). A sostegno di questo, è utile presentare una terza definizione di personalizzazione dell'apprendimento, nella quale viene considerato come "il punto di equilibrio tra le caratteristiche peculiari dell'individuo e la cultura di appartenenza, il punto di mediazione tra il percorso personale di apprendimento ed il processo di costruzione sociale del sapere" (Martinelli, 2004, pp. 13-14), evidenziando come tale approccio riconosca il valore e il fine sociale dell'apprendimento personalizzato e consenta "la progressiva conversione della cultura 'oggettiva' in cultura 'soggettiva', cioè in atto e contenuto di consapevolezza ed in stile di vita personale" (De Natale, 2016, pp. 76-77). Una conversione che deve avvenire in modo unico per ognuno, al fine di costruire una 'cultura soggettiva' che sia effettivamente tale.

Riassumendo, l'approccio dell'apprendimento personalizzato cerca di considerare la persona del discente –le sue preferenze personali, i suoi interessi e le sue aspirazioni– e di fare uso di tale comprensione (Redding, 2016, p. 3) per organizzare le soluzioni educative ideali per il soggetto, attraverso un dialogo continuo tra professionisti dell'educazione e della formazione e i *learners*, dove i primi sono al servizio dei secondi, non per riempirli di conoscenze, ma per accompagnare il loro sviluppo, orientandoli nelle loro scelte e facilitandone l'inserimento nella società

e nel mercato del lavoro, nel modo più adeguato per loro. Coloro che sostengono quest'approccio ritengono che

la migliore educazione, e in particolare la migliore educazione universitaria, sia quella che rende libero lo studente di perseguire la conoscenza, le capacità, gli atteggiamenti e le esperienze che egli ritiene rilevanti ai propri fini di competenza scientifica e professionale (Rogers, 1973, p. 202).

Si può quindi concludere che “la personalizzazione attraverso la partecipazione costituisce [...] una decisiva esperienza di libertà” (Leadbeater, 2008, p. 166) e risulta essere un elemento imprescindibile per far convivere i concetti di ‘Università di massa’ e di ‘valorizzazione dei diversi talenti’, in quanto permette di creare ambienti di apprendimento equamente accessibili e accettabili per tutte le persone, ospitando e onorando le loro diverse caratteristiche e preferenze (Chen & Wang, 2021, p. 844).

1.3. L'apprendimento personalizzato: perché?

Compreso cos'è l'apprendimento personalizzato, risulta fondamentale spiegare perché tale concetto sia importante all'interno della nostra società. È possibile individuare almeno tre motivazioni.

1.3.1. Promuovere la Persona

La prima ragione ha a che vedere con la persona. Personalizzare l'apprendimento, infatti, non è solo una questione di adattare il *curriculum*, l'insegnamento e la valutazione all'individuo; ma è una questione che sviluppa pratiche sociali che consentono alle persone di diventare tutto ciò che sono in grado di diventare (Campbell et al., 2007, p. 141), come afferma l'*Economic and Social Research Council*. È, inoltre, un antidoto ai diffusi sentimenti di anonimato, irrilevanza e disimpegno che gli studenti spesso vivono (Redding, 2016, p. 14), alla demotivazione, alla noia e alla confusione che essi possono provare (McLoughlin & Lee, 2008, p. 19), perché “attraverso una progettazione del sé nel tempo” (Sacchi, 2006, p. 87), lo studente ha l'opportunità di costruire un itinerario pertinente e rilevante per passare dal “suo ‘già’ (la sua enciclopedia, il suo essere, la sua *weltanschauung*)” (Arcangeli, 2006, p. 45) al “suo ‘non ancora’ (i suoi obiettivi, il suo successo formativo, il suo personale progetto

di vita)” (Arcangeli, 2006, p. 45). Si tratta di un itinerario ricco di motivazione e di significato che mette lo studente nella condizione di poter beneficiare del, e cogliere il, profondo valore dell’apprendimento. In quanto agente attivo, egli è maggiormente coinvolto, impegnato, motivato e responsabilizzato nel proprio cammino educativo e/o formativo: non si trova a dover compiere una sola scelta, quella ‘in entrata’, relativa al percorso (già prestabilito) da intraprendere tra i tanti a disposizione, ma ha l’opportunità di intervenire su di esso, prendendo continuamente delle decisioni per poterlo costruire nel modo più armonico per sé, al fine di ottenere il proprio meglio. “La qualità dell’intervento non dipende perciò soltanto dalla sua validità tecnica e professionale, ma va anche considerata in relazione alla rilevanza e significatività per ‘quella’ persona nella prospettiva di una ‘conquista personale’ (Chiosso, 2008, p. 13). L’apprendimento personalizzato, quindi, non è in alcun modo prestabilito o predestinato; al contrario, si basa sul presupposto che i punti di partenza degli studenti siano differenti, così come sono differenti i traguardi ambiti. Un presupposto che consente di riconoscere, valorizzare e rispettare le “caratteristiche individuali del soggetto per aiutarlo a crescere nel migliore modo possibile” (Franceschetti et al., 2001, p. 18) e di rispondere a “l’esigenza di coltivare con cura le doti di cui gli alunni dispongono” (Hopkins, 2008, p. 10) e i loro talenti unici.

Riuscendo a rispondere ai diversi modi in cui gli studenti ottengono il loro meglio si può contribuire “non solo a ridurre gli insuccessi e a promuovere le eccellenze, ma anche a rendere più efficace in generale l’esperienza di apprendimento degli alunni” (Chiosso, 2006, p. 4).

La personalizzazione, nel suo *significato pedagogico* visto in queste pagine, è, quindi, uno degli elementi fondamentali per promuovere la personalizzazione nel suo *significato psicologico*, –cioè l’insieme dei processi che portano allo sviluppo del Sé e dell’identità personale del singolo– ed evitare la spersonalizzazione tipica della massificazione, difendendo il “soggetto-persona (irripetibile e inviolabile) contro l’incubo del soggetto-massa (manipolabile e omologabile)” (Frabboni, 2006, p. 2). Andrebbe recuperato l’ideale della *Paideia*, un processo continuo attraverso il quale

è possibile coltivare il potenziale naturale e innato di ogni individuo (Antonacopoulou, 2016), al fine di realizzare e liberare se stesso.

1.3.2. Promuovere l'occupabilità e l'occupazione

Una seconda motivazione è legata a uno degli scopi dell'Università: lo sviluppo professionale dei suoi studenti al fine di promuoverne l'occupabilità. Gubitta, professore ordinario all'Università di Padova, riferendosi ai risultati emersi da una ricerca condotta alla Bentley *University*, negli Stati Uniti, afferma che

per un numero crescente di mansioni, oltre alle competenze tipiche che definiscono e danno identità alla specifica occupazione, è sempre più richiesto il possesso di competenze di *altra natura* (quasi) del tutto nuove per quell'occupazione, ma consolidate in altre (Gubitta, Gianecchini, 2019, p. 12)

I lavori, sempre di più, sono investiti da una combinazione e una contaminazione di saperi, di conoscenze, di competenze e di capacità, fino a configurarsi e trasformarsi in professioni del tutto nuove. Come suggerisce lo studioso dell'Ateneo patavino (2019), tale contaminazione fa sì che vi siano alcune competenze 'comuni' necessarie per svolgere mansioni diverse che, una volta acquisite, le rende (e ci rende) maggiormente spendibili nel mercato del lavoro, sviluppando l'occupabilità di ciascuno, cioè "la capacità di trovare e conservare il posto di lavoro" (Commissione Europea, 2000, p. 6). Anche l'Università, di conseguenza, dovrebbe essere meno settoriale e più ibrida, per favorire l'acquisizione e lo sviluppo di queste competenze 'condivise', grazie alle quali gli studenti potranno più facilmente navigare in contesti VUCA, caratterizzati da volatilità e rapidità dei cambiamenti (*volatility*), dalla forte incertezza nei confronti di un futuro difficilmente prevedibile (*uncertainty*) e da un alto livello di complessità –dato dall'interconnessione di molteplici fattori– (*complexity*) e di ambiguità, che deriva dalla mancanza di chiarezza e dall'impossibilità di interpretare correttamente ciò che accade (*ambiguity*). In un mondo che possiede queste peculiarità, e dove il cambiamento è una costante, l'indeterminatezza del lavoro è data dalla capacità del singolo individuo di investire le proprie competenze in ambiti del tutto nuovi e di re-inventarsi per mantenersi

occupato in modo continuo e permanente, a prescindere da un contratto (quello indeterminato) che lo vincola ad una specifica organizzazione.

La semplice ibridazione di ambiti disciplinari all'Università, però, potrebbe non essere sufficiente se essa avviene nello stesso modo per tutti gli studenti iscritti allo stesso percorso di Laurea, cioè se i Piani di Studio rimangono uniformi tra loro, seppur più trasversali di prima. Percorrendo questa strada, ancora una volta, si finirebbe per reprimere le caratteristiche idiosincratice degli studenti, producendo dei professionisti 'in serie', uno la 'fotocopia' dell'altro, con la differenza che sarebbero più capaci, rispetto a prima, di affrontare i cambiamenti che caratterizzano il nostro presente e il nostro futuro, *conformandosi* ad essi. Conformare significa attribuire a qualcosa o a qualcuno una certa forma, in corrispondenza di un modello. In questo caso specifico, può significare conformare le persone a quelle professioni di cui la società e il mercato necessitano, ad esempio, per aumentare il PIL del Paese o per mantenersi competitivi a livello globale. La persona, dunque, viene considerata al servizio dello Stato e del mercato del lavoro, come mezzo per raggiungere un fine, seguendo l'esempio precedente, di tipo economico, attraverso la formazione di "una forza lavoro altamente performante" (Ellerani, 2016, pag. 124). In questo modo, pretendendo "di assimilare l'individualità di ciascuno alle caratteristiche generali di un corpo sociale e civile che non rispetta l'uomo naturale (la persona) si è pedagogicamente fuori strada" (Bertagna, 2012, pag. 38), in quanto dovrebbe essere "lo sviluppo umano e non quello economico il fine da perseguire per le società" (Ellerani, 2016, p. 129) dove è quest'ultimo ad essere al servizio del primo.

Tra i contrari di 'conformare' troviamo 'diversificare', 'differenziare' e, se vogliamo, 'personalizzare'. E da qui emerge la seconda motivazione per cui si ritiene importante promuovere l'apprendimento personalizzato: se cambiano gli itinerari e i traguardi di ciascuno studente, cambia anche la figura che verrà formata, cambia, cioè, il professionista del domani. Lo studente che potrà scegliere come combinare contenuti e programmi diversi, svilupperà una serie di competenze ibride e poliedriche che gli consentiranno, non solo di rispondere ai cambiamenti del mercato del lavoro, ma anche di anticiparli, di promuoverli e di determinarli, anziché subirli.

Se sono le nostre scelte a definire chi saremo, allo stesso modo possiamo dire che è con queste scelte (quelle relative a come combinare contenuti e programmi diversi per costruire il *proprio* percorso di apprendimento e di sviluppo) che determiniamo i professionisti che diventeremo. Una volta usciti dal mondo accademico, gli studenti, formati sulla base dei propri interessi e aspirazioni, avranno la possibilità di realizzare l'occupazione che desiderano, un'occupazione che diventa "mezzo di autoespressione" (De Natale, 2016, p. 73), in quanto frutto di creatività, di originalità e di inventiva personale. Essi, inoltre, saranno in grado di raccontare la loro storia su cos'hanno appreso, come e perché (Leadbeater, 2004, p. 70), potendo informare molto più su ciò che sono rispetto a quanto possa fare un titolo di studio 'anonimo' e uguale a quello di tanti altri. Questo è importante perché non conta solo ciò che le persone sanno (testimoniato dalle qualifiche conseguite), ma anche "come esse imparano a generare valore da ciò che sanno, che scoprono e che fanno" (Margiotta, 2014, p. 57).

Incrementare la capacità di ognuno di mantenersi occupato nel corso della vita, è "premessa determinante per ottenere la piena occupazione, per migliorare la competitività dell'Europa e garantirne la prosperità nella 'nuova economia'" (Commissione Europea, 2000, p. 6).

Personalizzare l'apprendimento è, allora, un modo che permette agli studenti di partecipare alla creazione del *proprio* valore (anche lavorativo). Inoltre, mettendoli nella condizione di essere autori e protagonisti della propria biografia personale e professionale, se ne promuove anche la competenza imprenditoriale, una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, definita dal Consiglio dell'Unione Europea come "capacità di agire sulla base di idee e opportunità e di trasformarle in valori per gli altri" (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 11) e per sé.

Il sistema educativo di istruzione e formazione, quindi, come sostiene Baldacci, dopo aver 'appianato' le disuguaglianze sociali tra gli studenti, assicurando "a tutti il possesso delle conoscenze e delle competenze fondamentali per l'accesso alla cittadinanza attiva" (Porcarelli, 2017, p. 122), attraverso l'istruzione, dovrebbe metterli –già dalla scuola secondaria superiore, ma ancor più all'Università– nelle

condizioni di poter scegliere liberamente come “sviluppare le proprie specifiche potenzialità e inclinazioni, in vista delle proprie scelte professionali” (Porcarelli, 2017, p. 122), attraverso la formazione. Tale sistema educativo, infatti, ha due scopi principali: “una cultura da trasmettere e da acquisire e una personalità da costruire in modo assolutamente nuovo ed originale” (Guasti, 2006, p. 64), un fine sociale e culturale il primo, individuale e personale il secondo. Due obiettivi ugualmente degni e necessari, motivo per cui il primo non dovrebbe essere quello ‘dominante’ ed esclusivo, a discapito del secondo. La finalità della ‘cultura da trasmettere’ sembra basarsi sull’idea di “giustizia distributiva’ [...] nella sostanziale convinzione che vi sia un ‘patrimonio’ culturale unitario, che le scuole sarebbero chiamate a ‘trasmettere’ in modo equo” (Porcarelli, 2017, p. 112). Questo può essere reso maggiormente efficace attraverso l’individualizzazione dell’apprendimento, finalizzata alla riduzione delle disuguaglianze, dato che, come ci ricorda Don Milani, “fare parti uguali a disuguali è somma ingiustizia” (Moscato, 2006, p. 73). Il secondo scopo, quello della ‘personalità da costruire’, invece, è raggiungibile esclusivamente attraverso la personalizzazione dell’apprendimento che consente di aprire le porte “alle varie forme della soggettualità” (Melucci, 2006, p. 67). Ed è per questo che, d’accordo con Baldacci (2014), individualizzazione e personalizzazione dovrebbero convivere all’interno del sistema educativo: per ridurre le disuguaglianze (sociali) e promuovere la differenziazione (personale e lavorativa), attraverso l’equità e la democrazia.

1.3.3. Promuovere l’equità, la democrazia e la cittadinanza attiva

Riprendendo quanto affermato dallo statunitense *Department for Education and Skills*, un sistema capace di rispondere ai singoli alunni, creando un percorso educativo che tenga conto delle loro esigenze, interessi e aspirazioni, non solo genererà eccellenza, ma darà anche un forte contributo all’equità e alla giustizia sociale (Department for Education and Skills, 2004, p. 6). Infatti, l’approccio tradizionale all’insegnamento, presupponendo uguali conoscenze e competenze ‘in entrata’ e predisponendo uguali conoscenze e competenze ‘in uscita’ (cioè definendo gli stessi obiettivi e risultati di apprendimento per tutti), difficilmente potrà dare ad

ogni studente l'opportunità di realizzare la persona che egli è. Nemmeno l'individualizzazione e la differenziazione dell'apprendimento riescono in questo scopo in quanto, nonostante vi sia una maggiore preoccupazione e attenzione nei confronti del singolo studente, rispetto all'approccio tradizionale, entrambi si focalizzano esclusivamente sui differenti punti di partenza, senza considerare i differenti punti d'arrivo desiderati, in nome esclusivamente dei principi di uguaglianza, di efficienza ed efficacia, necessari per formare individui che sappiano rispondere alle esigenze 'intellettuali' della società e del mercato del lavoro.

Se lo scopo dell'educazione è funzionalistico il centro dell'azione educativa sarà occupato soprattutto dalla preoccupazione di trovare una metodologia adatta a raggiungere gli scopi prefissati dalle regole sociali, dall'economia, dalle decisioni politiche [...]. Se invece lo scopo dell'educazione è 'umanistico', ossia volto prima di tutto ad aprire la via alla valorizzazione di ciò che non è ancora, allora il senso dell'educazione consiste nel far scoprire il senso di sé come persona umana e sperimentare le vie della libertà, dell'imprevedibilità, dell'iniziativa personale, della responsabilità (Chiosso, pp. 9–10).

Come afferma Chiosso, la personalizzazione si configura proprio come una critica del modello della *school effectiveness*, che “attribuisce il valore centrale della scuola alla sua utilità socio-economica e di cui intende misurare tutte le performance in termini sempre più sofisticati” (p. 2) Il valore centrale, nella personalizzazione, viene attribuito all'equità, che non è quella “che assicura le medesime prestazioni a tutti, bensì quella che fornisce un servizio coerente con i bisogni effettivi” (Mincu, 2008, p. 102) di ognuno, contemplando e valorizzando l'eterogeneità, considerata come risorsa educativa e pedagogica essenziale. È per questo che andrebbe delineato un sistema educativo “di tutti e di ciascuno” che costituisce uno dei fondamenti di qualsiasi società democratica” (Chiosso, 2006, p. 5) e che “sembra aprire possibili strade per vincere la sfida educativa della *high equity and high excellence*” (Chiosso, p. 3).

Essendo la democrazia una forma di governo in cui il potere appartiene al popolo, appare evidente che, al fine di realizzarla, risulta necessario mettere gli individui nella condizione di “agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale” (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10), promuovendone la cittadinanza attiva, che ha a che vedere con la “partecipazione

dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica” (Commissione Europea, 2000, p. 6). La cittadinanza attiva viene tanto più favorita quanto più si fornisce alle persone la possibilità di assumersi responsabilità e di prendere decisioni relative alle varie sfere della propria vita, tra le quali rientra quella educativa e formativa: predisporre ambienti di apprendimento che consentono agli studenti di esercitare il proprio potere di scelta è, allora, un modo per sviluppare tale competenza.

1.4. L’auto-direzione nell’apprendimento personalizzato

D’accordo con Redding (2016), l’apprendimento personalizzato, tra le altre cose, enfatizza e sostiene l’auto-direzione dello studente, cioè quella caratteristica personale che

rivela la disposizione di un soggetto a farsi carico della responsabilità progressiva che il proprio apprendimento comporta, individuando specifici obiettivi, allocando le risorse necessarie per apprendere, pianificando le attività di apprendimento, selezionando le strategie, monitorando lo sviluppo delle azioni, valutando continuamente i risultati dell’apprendimento stesso e, aspetto centrale, metariflettendo continuamente sui personali processi logici (Bruni & Isidori, 2019, p. 57)

Candy (1991) sostiene che l’auto-direzione sia il frutto dell’interazione tra la persona e la situazione in cui si trova. Egli la considera una *‘person-situation variable’*, in quanto essa non può esistere nella persona indipendentemente dalla situazione, così come non può esistere nella situazione indipendentemente dalla persona (De Beer, 2019, p. 105). La condizione ottimale, così come affermano Brockett e Hiemstra (1991), è data quando vi è equilibrio o congruenza tra il livello di auto-direzionalità dello studente e la misura in cui, in una specifica situazione, viene data l’opportunità di auto-direzionarsi (Mentz & Goede, 2019, p. 11). Gli autori, nel loro modello PPC (*person, process, context*), attribuiscono uguale importanza non solo alla persona e al processo, ma anche al contesto: la persona (studente) è, infatti, altamente auto-diretta, il processo di insegnamento-apprendimento è impostato in modo tale da incoraggiare il *learner* ad assumere il controllo del suo apprendimento e il contesto socio-politico, così come l’ambiente di apprendimento, sostengono le condizioni per promuovere il *self-directed learning* (De Beer, 2019).

In questi ambienti di apprendimento, il ruolo di studente e docente si trasforma radicalmente. Il primo non è più destinatario passivo di una massa uniforme di conoscenza, ma è costruttore attivo del *proprio* sapere. Il secondo, invece, diviene un facilitatore di tale processo, “che abbandona i modelli autoritari e trasmissivi, per entrare nei panni di colui che guida, aiuta, incoraggia e sostiene andragogicamente i suoi *learner* nel realizzare il loro progetto apprenditivo” (Felisatti, 2014, p. 35), un consigliere che, per usare le parole di Brockett e Hiemstra, “sa far emergere le domande giuste piuttosto che dispensare la verità” (Felisatti, Giampaolo, 2014, p. 313). L'apprendimento, quindi, avviene in collaborazione, non solo con gli insegnanti, ma anche con tutor, genitori, mentori, pari, etc. (Van Der Walt, 2016).

Si può dunque dire che la predisposizione di contesti, organizzazioni e situazioni che si fondano sui principi della personalizzazione dell'apprendimento, strutturandosi in modo flessibile e permettendo di sostituire gli obiettivi imposti e prestabiliti con quelli personali (Johnson & Johnson, 2019), è condizione necessaria per supportare l'auto-direzionalità nell'individuo. Esito di tale caratteristica personale, è l'apprendimento auto-diretto, il *self-directed learning*, considerato una “filosofia di vita’ che rimanda a una specifica ‘filosofia della formazione’ umana” (Bruni & Isidori, 2019, p. 59), la quale mette il discente nella condizione di diventare l'autore dei propri progetti educativi (Biasin, 2008, p. 1), di prenderne possesso e assumerne il controllo.

1.5. L'apprendimento auto-diretto come risultato dell'auto-direzionalità

Scomponendo la locuzione *'self-directed learning'* si possono cogliere i tre elementi sostanziali di questa modalità di apprendimento. Il primo è il *self*, il sé, l'identità della persona, che è guida e responsabile del processo di apprendimento. Tale processo dev'essere diretto e orientato (e questo è il secondo elemento, il *'directed'*) dal soggetto, attraverso la definizione degli obiettivi, la progettazione di un percorso per raggiungerli, l'individuazione delle risorse necessarie per farlo e il continuo monitoraggio, la continua valutazione, dell'evoluzione dell'apprendimento e dei suoi

risultati. Infine, il *'learning'*, cioè il processo attraverso il quale l'individuo acquisisce e assume la padronanza della conoscenza in modo attivo (Van Der Walt, 2016).

L'apprendimento auto-diretto viene definito da Knowles come

un processo nel quale gli individui prendono l'iniziativa, con o senza il supporto di altri, nel diagnosticare propri bisogni formativi, nel definire i propri obiettivi di apprendimento, nell'individuare le risorse umane e materiali per l'apprendimento, nel decidere e realizzare strategie di apprendimento appropriate e nel valutare i risultati dell'apprendimento (Knowles, 2014, p. 49)

Altre due definizioni consolidate in letteratura sono quelle di Gibbons che, come ricorda Oliver, considera il *self-directed learning* come “*any increase in knowledge, skill, accomplishment, or personal development that an individual selects and brings about by his or her own efforts using any method in any circumstances at any time*” (Olivier, 2019, p. 175); e quella data da Sze-Yeng e Hussain che, similmente, lo definisce come “*a learner's autonomous ability to manage his or her own learning process, by perceiving oneself as the source of one's own actions and decisions as a responsibility towards one's own lifelong learning*” (Olivier, 2019, p. 175).

Da queste definizioni si possono evincere alcuni elementi fondamentali per l'apprendimento auto-diretto. Il primo è l'autonomia, che fa riferimento “alla capacità di ciascuno di scegliere ciò che ha valore: vale a dire, fare scelte in armonia con l'autorealizzazione personale” (Bruni & Isidori, 2019, pp. 59-60), sottolineando come il focus dell'educazione e della formazione sia sul sé individuale (il “*self*” della locuzione). Il secondo fattore è quello della motivazione intrinseca che è quel motore che, come sostengono Ryan e Deci, consente di fare qualcosa perché intrinsecamente interessante o divertente (Zyi & Mentz, 2019, p. 72). Rogers parla, a questo proposito, di auto-motivazione perché “il senso di scoprire, di raggiungere, di afferrare e comprendere una cosa si sprigiona interiormente” (1973, p. 10). La terza e la quarta componente –la responsabilità e il controllo– sono tra loro interconnesse e consentono di “dominare le situazioni nella consapevolezza di come, del perché e del fine per il quale si sta agendo mossi dalla volontà di imparare” (Bruni & Isidori, 2019, p. 59). In tutto ciò risulta essenziale, come sottolinea Long, un quinto elemento: la metacognizione, che consiste nel “*thinking about thinking*” (Zyi & Mentz, 2019, p. 73),

cioè nell'essere consapevoli e monitorare il personale pensiero per poter auto-regolare, di conseguenza, le scelte e le attività di apprendimento. L'auto-regolazione è, quindi, il sesto fattore chiave dell'apprendimento auto-diretto, parte di esso, e questo permette di comprendere la distinzione tra *self-directed learning* e *self-regulated learning*. Quest'ultimo viene definito da Zimmerman come il grado in cui gli studenti sono metacognitivamente, motivazionalmente e comportamentalmente partecipanti attivi nel proprio processo di apprendimento, grazie alla possibilità di fare uso di strategie specifiche per raggiungere obiettivi accademici sulla base delle percezioni di autoefficacia (Cosnefroy & Carré, 2014). Entrambi i costrutti implicano, da parte del soggetto, l'assunzione di un ruolo attivo, la presa di responsabilità e di controllo e l'orientamento agli obiettivi. Una prima differenza tra i due sta proprio in quest'ultimo elemento: Cosnefroy & Carré (2014) sostengono che nel *self-directed learning* lo sforzo stia nella definizione (e, quindi, nella scelta deliberata) degli obiettivi, mentre nel *self-regulated learning* nel raggiungimento di obiettivi prestabiliti. Nel primo caso si tratta di obiettivi personali, nel secondo di obiettivi imposti. L'apprendimento auto-diretto, infatti, si focalizza sui progetti, sulle traiettorie, di apprendimento; mentre quello auto-regolato sulle attività, sui compiti, di apprendimento all'interno di situazioni accademiche vincolate, in cui gli obiettivi più ampi non appartengono agli studenti stessi (Cosnefroy & Carré, 2014). Gli autori affermano che varia, di conseguenza, la titolarità del progetto: nel *self-directed learning* è dello studente, che definisce le proprie mete e che pianifica e prende possesso del percorso necessario per raggiungerle; un livello di padronanza che non è presente nel *self-regulated learning*, dove la possibilità di scelta è limitata alle metodologie, alle risorse e al tempo di studio da usare e dedicare all'esecuzione dei compiti apprenditivi. Si può dire, quindi, che il *self-directed learning* costituisce il livello macro e il *self-regulated learning* il livello micro (Jossberger et al., 2010) e che l'auto-direzione comprende e implica l'auto-regolazione, ma non il contrario.

L'apprendimento auto-diretto è, fondamentalmente, una questione di libertà, grazie alla quale ciascuno ha la possibilità, come direbbe Amartya Sen, di essere e fare ciò che ha motivo di desiderare, grazie anche a tutti quei facilitatori che lo sostengono

mentre lotta per costruire il proprio sé, in relazione a una disciplina o a una professione (Wilcox, 1996, p. 10). Affinché ciò sia possibile, non è sufficiente auto-regolarsi nello svolgimento delle attività di apprendimento, ma è necessario essere posti nella condizione di definire i traguardi personali e di pianificare il tragitto per raggiungerli, cercando e creando opportunità per apprendere. Questo significa essere responsabili del proprio presente e, al tempo stesso, inventori e artefici del proprio futuro (De Natale, 2016).

1.6. L'auto-direzione e l'apprendimento auto-diretto per il *lifelong, lifewide e lifedeep learning*

L'auto-direzione, presupponendo autonomia e motivazione intrinseca, responsabilità e controllo, metacognizione e auto-regolazione, consente di imparare a imparare; si tratta di una competenza che “comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace” (Unione Europea, 2006, p. 16). Tale abilità è essenziale nell'attuale Società della Conoscenza, nella quale, d'accordo con Knowles, i saperi e le competenze si evolvono, cambiano e diventano obsoleti sempre più rapidamente. Saper imparare diventa, allora, un “prerequisito per vivere in questo nuovo mondo” (Knowles, 2014, p. 48), una questione di sopravvivenza: lo studente auto-diretto è capace, non solo di acquisire nuovi contenuti, ma anche di pianificare, organizzare e gestire il processo di apprendimento (Mentz & Bailey, 2019, p. 207), riflettendo su come potrebbe migliorare o adattare il suo apprendimento in futuro o in nuovi contesti (du Toit, 2019, p. 331). L'auto-direzione è, quindi, la *conditio sine qua non* per apprendere *lifelong* e *lifewide*, per tutta la vita e in tutte le situazioni.

Se il focus dell'educazione e della formazione è sul sé individuale e l'obiettivo è la soddisfazione dei bisogni e la realizzazione delle aspirazioni personali, il *learner* sarà più motivato a imparare e avrà maggiori possibilità di vivere “il successo di apprendere” (Arcangeli, 2006, p. 32). La gratificazione derivante da tale situazione, lo stimolerà “a progettarne una ancora migliore, per potere poi godere i frutti

piacevoli della conquista” (Arcangeli, 2006, pag. 33), dando vita, così, ad una sorta di circolo virtuoso, che rende concreto il *lifelong learning*.

L’auto-direzione promuove la ‘tridimensionalità’ dell’apprendimento: non solo ‘in lungo’ e ‘in largo’, ma anche in profondità.

Il *lifedeep learning*, occupandosi “dei valori e delle qualità più profonde, che orientano la vita e la rendono pienamente umana [si configura come] educazione interiore in un’ottica rispettosa della persona, della sua esperienza e del significato che essa gli attribuisce”². La dimensione della profondità è indispensabile in ogni occasione di apprendimento, in quanto è ciò che consente di trovare un significato personale in ciò che si impara, in modo da poter assimilare attivamente questa conoscenza e, successivamente, mobilitarla (Bélanger, 2016, p. 244). Essa è facilitata se si ha la possibilità di scegliere di imparare ciò che è coerente con i propri interessi, valori e obiettivi e che può rispondere alle proprie esigenze di apprendimento, dando luogo a un’esperienza intimamente significativa per l’individuo e i suoi fini.

1.7. Il contributo del *Capabilities Approach*

Alcuni concetti menzionati in queste pagine, ricordano i principi alla base del *Capabilities Approach*, un approccio allo sviluppo umano, articolato da Amartya Sen e ripreso da Martha Nussbaum, che pone la persona al centro del dibattito economico, politico e sociale, identificando lo sviluppo stesso “come un processo di ampliamento delle possibilità di scelta dei soggetti” (Trani et al., 2018, p. 4). Secondo Sen e Nussbaum, scopo dello sviluppo è

creare una situazione, un ambiente, in cui le persone, individualmente e collettivamente, siano in grado di sviluppare pienamente le proprie potenzialità e abbiano ragionevoli probabilità di condurre una vita produttiva e creativa a misura delle proprie necessità e dei propri interessi (Alessandrini, 2016a, p. 24)

Tre sono i capisaldi che caratterizzano questa filosofia. Il primo è quello di capacità, strettamente legato a quello di funzionamento: i funzionamenti (*functioning*) “rappresentano il raggiungimento (*achievement*) di una o più capacità e descrivono ciò che una persona è in grado di fare o essere come risultato” (Ellerani, 2016, p. 130),

² <https://www.tenformazione.com/ten/lifelong-lifewide-lifedeepbrlearning.do>

informando sulle sue condizioni di vita e sul suo *well-being*. Le capacità sono da intendersi, invece, come possibilità, opportunità, di raggiungere e fare propri quei funzionamenti che si ha ragione di apprezzare: esse rappresentano la ‘capacità di funzionare’ (Ellerani, 2016) nel modo in cui si desidera e costituiscono, secondo la Nussbaum, il “potenziale effettivo su cui si basa la ‘fioritura umana’” (Alessandrini, 2016a, p. 21). Sono le ‘capacità combinate’ di cui parla Martha Nussbaum, date “dalla somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono essere scelti effettivamente i funzionamenti” (Ellerani, 2016, p. 130) che hanno valore per sé. Emerge, per questo scopo, l’imprescindibilità tanto di fattori esterni, quanto di quelli interni: tra quelli esterni troviamo gli ambienti, i contesti e le situazioni in cui gli individui sono inseriti, che dovrebbero essere ‘capacitanti’ cioè “in grado di permettere l’espressione e lo sviluppo delle capacità interne di ogni persona” (Alessandrini, 2016b, p. 12). Queste ultime, che rappresentano i fattori interni necessari per ottenere determinati funzionamenti, sono “i tratti personali, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento” (Alessandrini, 2016a, p. 23) che si acquisiscono e sviluppano per naturale maturazione dell’individuo o, più frequentemente, attraverso l’interazione con le persone e gli ambienti che lo circondano, nel corso della vita. Le capacità interne –che equivalgono ai funzionamenti di Sen– vanno distinte da quelle di base che sono, invece, “le facoltà innate della persona che rendono possibili lo sviluppo e la formazione successiva” (Ellerani, 2016, p. 129). “Mentre dunque i funzionamenti rappresentano un conseguimento, le capacità costituiscono le abilità di conseguire [quei funzionamenti]” (De Canale, 2015) e sono queste, non quelli, che gli Stati dovrebbero porre come fini da realizzare, in quanto esse rappresentano una questione di libertà sostanziale “di conseguire” (Trani et al., 2018, p. 4), di “scegliere e agire” (Margiotta, 2014, p. 51).

Ed è proprio la libertà il secondo fondamento del *Capabilities Approach*: è stato precedentemente detto che lo sviluppo avviene quando aumenta, per gli individui, la possibilità di esercitare il loro potere decisionale; questo è, al contempo, causa e

conseguenza dell'espansione della libertà riconosciuta a ciascuno, così come afferma Sen, ovvero

una libertà che implica la capacità (*capability*) di trasformare i beni, le risorse a disposizione in libertà di perseguire i propri obiettivi, di promuovere i propri scopi, di mettere in atto stili di vita alternativi, di progettare la propria vita secondo quanto ha valore per sé (Alessandrini, 2016, p. 22).

È l'idea di libertà positiva, la 'libertà di', che Sen difende a spada tratta: essa è da intendersi come auto-determinazione, cioè come capacità del singolo di "diventare titolare della propria azione" (Margiotta, 2014, pag. 220), la quale presuppone un certo grado di libertà negativa, la 'libertà da', che gli consente "di essere non impedito da fatti o condizioni che ne predeterminino l'azione" (Margiotta, 2014, pag. 220). In poche parole è 'la libertà di essere e fare ciò che si ha motivo di apprezzare' –a cui si è fatto più volte riferimento nei paragrafi precedenti– e di vivere la vita che si desidera, potendo esprimere in modi unici e originali la propria esistenza nel mondo. 'Capacitazione' è un altro modo per esprimere il concetto seniano di libertà. Tale termine può essere scomposto in 'capacità' e 'azione': il principio, infatti, è che le *capacità* entrino in *azione* per fare propri i *funzionamenti* ambiti, presupponendo, quindi, un ruolo attivo della persona, che agisce in quanto *agente*.

Da qui deriva il terzo elemento cardine di questa filosofia: l'*agency*, la quale "corrisponde a quel senso di responsabilità e partecipazione nel mondo [...] [che] richiede la capacità di contestualizzare uno scopo di guida, di identificare le azioni che permettono di raggiungere un obiettivo" (Morselli & Ellerani, 2021, p. 85), assumendo un ruolo attivo nella propria auto-realizzazione e muovendosi sulla base di valori e motivazioni personali.

Quanto detto finora sottintende l'idea di persona come fine, non come mezzo: solo così essa potrà "esprimere il [suo] essere secondo tutte le potenzialità di cui [è] in possesso" (Gargiulo Labriola, 2014, p. 164). Visto il ruolo determinante assunto dal contesto per perseguire questo scopo, lo Stato dovrebbe organizzare le sue istituzioni in modo tale da rendere capaci tutti i suoi cittadini di realizzare il proprio personale progetto di vita, sulla base di quanto è di valore per ciascuno di loro.

1.8. Il *Capabilities Approach* nell'apprendimento personalizzato

Nel far fiorire le persone, potenziandone capacità e talenti –cioè il loro “capitale formativo” (Alessandrini, 2016a, p. 22)–, l’educazione gioca in prima linea, soprattutto se strutturata in modo tale da porre al centro lo studente, come nel caso dell’apprendimento personalizzato. È stato precedentemente detto che, quest’ultimo, interessa il livello organizzativo e contestuale, cioè l’“architettura” educativa; ed è stata anche esplicitata la rilevanza che le varie architetture (cioè i contesti, le istituzioni e le situazioni) rivestono, per il *Capabilities Approach*, nel consentire a ognuno di scegliere e vivere la vita che preferisce. Appare evidente, quindi, la reciprocità e la correlazione tra i due approcci (quello dell’apprendimento personalizzato e quello delle capacità): infatti,

Il contesto che si realizza come in grado di non ‘prescrivere’ agli studenti le loro scelte in merito alla loro vita, bensì di organizzare esperienze/opportunità attraverso le quali operare con una pluralità di occasioni per formarsi a ‘funzionare bene’ in vista delle proprie scelte a cui dare valore, è capacitante (Ellerani, 2016, p. 139)

Per essere tale, quindi, l’“architettura” educativa dovrebbe “permettere l’espressione e lo sviluppo delle capacità interne di ogni persona” (Alessandrini, 2016b, p. 12) e l’acquisizione di quei funzionamenti a cui essa attribuisce valore, prevedendo soluzioni personalizzate e costruite *ad hoc* e l’ampliamento delle sue libertà e opportunità di scelta incoraggiandone, così, l’auto-direzionalità e promuovendo il conseguente apprendimento auto-diretto.

1.9. Il *Capabilities Approach* nell'apprendimento auto-diretto

I tre principi dell’apprendimento auto-diretto, approfonditi nelle pagine precedenti (il sé, la direzionalità e l’apprendimento), sono stati messi in relazione da Van Der Walt (2016) con i principi dell’approccio delle capacità.

Il sé è l’essere umano che possiede determinate capacità che devono essere coltivate affinché possa realizzare “i propri desideri (stati mentali) in termini di funzionamenti (stati di essere e di fare)” (Costa, 2014, p. 224). Questo viene fatto attraverso la presa di controllo e di responsabilità dell’apprendimento, grazie ai quali

è possibile delineare un “percorso autobiografico che porta al riconoscimento dell’identità individuale” (Costa, 2014, p. 222).

La direzionalità ha a che vedere più direttamente con le dimensioni dell’*agency* e della progettualità, che implicano necessariamente la libertà, del singolo, di scegliere la direzione che ha più valore per sé e di trasformare una situazione di apprendimento in capacità o funzionamenti (Van Der Walt, 2016, p. 26). Grazie a questo orientamento, egli sarà capace “di direzionare la propria esistenza anche di fronte alle continue trasformazioni in atto e alla precarietà dei contesti nei quali si trova a vivere” (Di Bari, 2020, p. 225), tipici del mondo VUCA.

Al fine di determinare e realizzare la ‘direzione’ individuale e, quindi, la vita personale e professionale cui si ambisce, risulta imprescindibile il manifestarsi della libertà sia nella sua forma negativa che positiva, cosa che non avviene nell’attuale sistema universitario italiano. I *curricula*, infatti, sono principalmente predefiniti in modo rigoroso, il che limita la libertà del singolo di “fare scelte in armonia con l’autorealizzazione personale” (Bruni & Isidori, 2019, p. 60). In questo senso egli non è libero *di* definire completamente la persona e il professionista che sarà, così come non è libero *da* costrizioni esterne che lo influenzeranno in questi termini.

Infine, l’ultimo principio è l’apprendimento, che può essere inteso sia come processo di capacitazione, che consente il “‘passaggio’ [...] dalla potenzialità all’atto” (Alessandrini, 2016a, p. 27), sia come acquisizione, risultato finale, funzionamento. Entrambi, il processo e il risultato, vengono definiti liberamente dall’individuo, che sceglie come e cosa apprendere.

Per concludere

Se, come sostiene Carl Rogers, “le due fondamentali, e al contempo più generali, qualità che dovrebbero manifestarsi nell’apprendimento sono la libertà e la responsabilità” (Rogers, 1973, p. 203), se “l’apprendimento autonomo, che coinvolge l’intera personalità del discente –sentimenti e intelletto– è il più penetrante e il più stabile apprendimento” (Rogers, 1973, p. 203), risulta necessario e urgente trasformare le fondamenta e l’impalcatura del mondo accademico, in cui “si trascura

di chiedersi se esist[a] anche una richiesta di orientamento personale sul significato della soggettiva esistenza e sui valori che la persona può e deve scegliere e testimoniare” (De Natale, 2016, pp. 75–76).

L’attuale sistema universitario italiano, infatti, sembra essere tuttora fortemente ancorato al modello istruttivo e bancario di apprendimento, nel quale si dà maggior importanza al trasferimento di conoscenza piuttosto che al mettere gli studenti nelle condizioni di “forgiare il proprio destino” (Di Bari, 2020, p. 229) e di far fiorire la loro persona. Manca, quindi, la libertà del singolo di perseguire mete dotate di valore per sé e viene meno, così, una delle due qualità che, secondo Rogers, dovrebbero manifestarsi nell’apprendimento, quella, appunto, della libertà.

Dato il carattere altamente prescrittivo dei *curricula* universitari, come verrà evidenziato nel terzo capitolo, si finisce per formare degli studenti dipendenti che “subiscono” la conoscenza, anziché costruirla per i propri scopi personali e professionali. Come sostiene Weimer (2002), d’accordo con Boud (1981), essi dipendono fortemente dall’insegnante per identificare ciò che deve essere appreso, per prescrivere i metodi di apprendimento e, infine, per valutare cosa e quanto bene hanno imparato (p. 15). L’autrice (2003) sostiene, inoltre, che più l’ambiente è strutturato, più gli studenti avranno bisogno di una struttura e che più controllo viene esercitato dagli insegnanti, più restia sarà la loro risposta (p. 98). In questo modo, anche il secondo fine dell’educazione –quello di promuovere l’autonomia negli studenti– non viene realizzato ed essi saranno portati ad adattarsi acriticamente ai modelli proposti e ad acquisire passivamente gli insegnamenti impartiti.

Laddove vengono meno la libertà e l’autonomia, manca anche la possibilità di “assumersi la piena responsabilità di quello che si sceglie di essere” (Rogers, 1973, p. 312) e di imparare ad agire responsabilmente nel mondo circostante.

Se fare difetto di libertà nell’educazione significa impedire agli studenti di “scegliere il proprio modo di essere” (Rogers, 1973, p. 312), fare difetto di autonomia e responsabilità, significa ostacolare il raggiungimento dei due obiettivi che la Commissione Europea (2000) considera necessari per promuovere l’istruzione e la formazione permanente: l’occupabilità e la cittadinanza attiva. L’autonomia

nell'apprendimento, infatti, è un ingrediente necessario per funzionare come *lifelong learners* e, quindi, per mantenersi occupabili e occupati nell'arco della propria vita, riuscendo a sopravvivere nella Società della Conoscenza e nei contesti VUCA. La responsabilità, invece, è condizione necessaria per esercitare attivamente il proprio ruolo di cittadini nel mondo.

Nei prossimi capitoli verrà proposto un modello universitario con il quale si avanza una possibile idea per colmare queste lacune, configurando il mondo accademico come “spazio per crescere secondo i propri ritmi ricercando i propri orizzonti, in un contesto che stimola tutti, ‘non uno di meno’” (Sacchi, 2006, p. 86) e in grado, quindi, di far convivere i concetti di ‘Università di massa’ e di ‘valorizzazione dei diversi talenti’.

Con i primi sei paragrafi del presente capitolo, sono stati approfonditi i presupposti pedagogici alla base dell'idea di sistema universitario oggetto di questa Tesi: l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto, in quanto si ritiene che il cambiamento di cui l'Università italiana necessita, debba prendere avvio dal porre al centro di tutto lo studente-persona, attraverso la personalizzazione e l'auto-direzione dell'apprendimento, come vie principali attraverso cui gli adulti imparano *lifelong*, *lifewide* e *lifedeep*. D'accordo con Edwards (2015), la promozione dell'apprendimento auto-diretto nell'istruzione formale è una componente essenziale per un apprendimento permanente di successo, soprattutto nell'educazione terziaria dove “come adulti, gli studenti universitari debbono essere considerati gli arbitri dei loro propri interessi, valori e appartenenze culturali” (Ellerani, 2016, p. 138).

Con gli ultimi tre paragrafi si è cercato di spiegare perché sono stati adottati proprio questi fondamenti concettuali. Basare i processi di educazione e formazione sui principi dell'apprendimento personalizzato, permette di configurare i luoghi di apprendimento come luoghi ‘capacitanti’, “in grado di permettere l'espressione e lo sviluppo delle capacità interne di ogni persona” (Alessandrini, 2016b, p. 12) e di garantire a ognuno di poter scegliere la vita da vivere, estendendo le libertà dei singoli che, come si è visto, contribuisce allo sviluppo umano.

La presenza di libertà nei processi apprenditivi genera anche autonomia nel creare progettualità per la propria auto-determinazione e auto-realizzazione, trovando in se stessi le ragioni delle proprie scelte e azioni. Libertà e autonomia favoriscono la presa di responsabilità nelle decisioni e nelle iniziative relative ai propri percorsi di apprendimento che si traducono, nel lungo termine, in decisioni e iniziative di vita. E, come sostengono Jossberger et al. (2010, p. 7), quando gli studenti si vedono come adulti responsabili del proprio futuro, sono maggiormente motivati e auto-diretti.

In ultima analisi, si considera che “il senso dell'educazione consist[a] nel far scoprire il senso di sé come persona umana e sperimentare le vie della libertà, dell'imprevedibilità, dell'iniziativa personale, della responsabilità” (Chiosso, p. 10), riuscendo, così, nella realizzazione del secondo scopo che, secondo Guasti, il sistema educativo di istruzione e formazione dovrebbe realizzare, cioè quello di “una personalità da costruire in modo assolutamente nuovo ed originale” (Guasti, 2006, p. 64).

CAPITOLO 2:
APPRENDIMENTO PERSONALIZZATO E AUTO-DIRETTO:
ALCUNE ESPERIENZE NELLA LETTERATURA INTERNAZIONALE

Nel presente capitolo verranno descritte delle esperienze svolte su scala internazionale che consentono di creare ambienti di educazione e formazione che supportano l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto. Se il primo capitolo ha risposto al 'cosa' –cioè ha individuato quali sono i presupposti pedagogici ed epistemologici del modello che si intende proporre con questa Tesi– e al 'perché' –cioè ha motivato le ragioni per cui sono stati individuati proprio questi fondamenti teorici–, questo secondo capitolo dà risposta al 'come' tali presupposti siano stati implementati nella letteratura di riferimento. Anche in questo caso, quindi, è stata svolta una ricognizione bibliografica, guidata dalla seguente domanda di ricerca: “come (attraverso quali esperienze) l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto sono stati concretizzati nei contesti di educazione terziaria?”.

Sono stati selezionati tre esempi: i *Learning Contracts*, i *Massive Online Open Courses (MOOCs)* e il *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España (SICUE)*, ognuno dei quali ha costituito un importante contributo per la definizione del modello pedagogico discusso nel capitolo quarto.

I *Learning Contracts* risultano significativi per questo lavoro di Tesi in quanto, coinvolgendo lo studente nell'intero percorso formativo –dalla progettazione alla valutazione dello stesso–, lo pongono al centro del suo processo di sviluppo. Grazie a un'iniziale presa di consapevolezza di quelli che sono i punti di forza e di debolezza del singolo, le sue necessità formative e le sue aspirazioni personali e professionali, egli è messo nella condizione di poter definire il progetto di apprendimento più adeguato per sé.

La scelta dei MOOCs è stata dettata dal fatto che, in essi, sono i *learners* a darsi degli obiettivi formativi e a delineare, in modo autonomo, un progetto per raggiungerli, organizzando anche i ritmi e i tempi di apprendimento. Tali corsi, infatti,

possono essere pensati come dei singoli moduli che, accostati in base alle necessità e agli obiettivi di chi ne fruisce, consentono di creare percorsi formativi unici e personalizzati, che permettono di espandere il bagaglio di conoscenze, abilità e competenze del singolo e di raggiungere gli scopi egli si pone.

Infine, il SICUE è stato scelto in quanto programma di mobilità che mette gli studenti nella condizione di personalizzare e arricchire i loro percorsi curricolari e di espanderne la possibilità di scelta, grazie all'opportunità di svolgere delle attività formative erogate da Atenei spagnoli differenti da quello presso cui sono immatricolati, che risultino funzionali al soddisfacimento dei loro bisogni e dei loro interessi e al conseguimento degli obiettivi che si propongono.

In seguito a un approfondimento dei tre esempi presentati, ci si è resi conto che essi interessassero differenti livelli del sistema universitario: dal momento che i *Learning Contracts* si riferiscono a ciò che avviene in aula, tra gli allievi e tra gli allievi e gli insegnanti, essi possono essere collocati a livello micro; i MOOCs, interessando l'“organizzazione scolastica nel suo insieme” (Castoldi, 2017, p .326), riguardano il livello meso; mentre il SICUE, essendo basato sulla collaborazione tra Università, interessa il livello macro.

Negli ultimi paragrafi verrà esaminato l'*Universal Design for Learning* come filosofia per la progettazione educativa e formativa, che si ritiene possa essere adottata in modo trasversale in tutti e tre i livelli sopra menzionati. Essa risulta essere degna di nota per questo lavoro poiché intende abbattere, a monte, ogni barriera riscontrabile negli ambienti e nei percorsi di apprendimento, progettandoli in modo flessibile e accessibile per tutti. Questo suo proposito, configura l'UDL come un approccio inclusivo, finalizzato a garantire a ognuno di sviluppare il suo potenziale, nel modo che gli è più idoneo.

2.1. Livello micro: i *Learning Contracts*

Il livello micro, nello specifico dei contesti di apprendimento, riguarda ciò che accade in aula tra gli allievi e tra gli allievi e l'insegnante. A questo livello, si è deciso di approfondire i *Learning Contracts* in quanto strumenti efficaci per la regolazione e la

gestione dell'apprendimento che avviene all'interno di questa "interazione formativa" (Castoldi, 2017, p. 325).

2.1.1. Introduzione all'andragogia

In letteratura sono numerose le esperienze di implementazione dei contratti di apprendimento che, negli anni, sono state realizzate negli ambiti (disciplinari e non) più disparati. L'introduzione dei contratti in ambito educativo, può essere fatta risalire a Malcolm S. Knowles, esperto di educazione degli adulti che coniò il termine 'andragogia' –contrapposto a quello di 'pedagogia'– con il quale si riferiva inizialmente all'arte e alla scienza di aiutare gli adulti ad apprendere, successivamente esteso a "l'arte e la scienza di aiutare le persone ad apprendere" (Knowles, 1986, p. 41). Nel formulare la sua teoria andragogica, lo studioso fu influenzato da John Dewey, secondo cui tutte le persone nascono con un potenziale illimitato per la crescita e lo sviluppo, il quale dovrebbe essere alimentato dall'educazione e da insegnanti che guidano e non interferiscono, né controllano, il processo di apprendimento (Wilcox, 1996, pp. 1–2).

Alla base di questo orientamento educativo/formativo, Knowles (1986) ha posto alcuni assunti relativi agli adulti che apprendono:

- Il bisogno di sapere: prima di investire tempo ed energie nell'apprendimento, gli studenti adulti hanno bisogno di sapere perché dovrebbero imparare qualcosa e come questo 'qualcosa' li beneficerà se lo apprenderanno o quali saranno le conseguenze nel caso in cui non lo facessero. È fondamentale, quindi, che il divario esistente tra situazione attuale e situazione ideale sia evidente e percepito dall'apprendente;
- L'esperienza: l'adulto è tale anche grazie all'esperienza che ha accumulato nel corso della sua vita, che dev'essere considerata e valorizzata come risorsa per l'apprendimento. L'unicità di tale *background* implica la necessità di progettare e realizzare progetti apprenditivi personalizzati;
- La disposizione ad apprendere: gli adulti sono pronti e disposti ad apprendere quelle cose che percepiscono come utili nella loro vita quotidiana. Tale necessità

di imparare può essere colta in momenti diversi da persone diverse e, pertanto, è necessario predisporre un apprendimento flessibile, in grado di adattarsi alla prontezza ad apprendere di ognuno;

- L'orientamento verso l'apprendimento: gli studenti adulti percepiscono la necessità di organizzare l'apprendimento sulla base dei loro compiti quotidiani o problemi reali. Il loro orientamento verso l'apprendimento è, quindi, centrato su questi elementi;
- La necessità di attingere alla motivazione intrinseca: nonostante gli adulti siano motivati ad apprendere da alcuni fattori estrinseci, sono le motivazioni intrinseche che li animano più profondamente nell'intraprendere percorsi apprenditivi;
- Il bisogno di essere auto-diretti: l'adulto è colui che, grazie al processo di maturazione, ha raggiunto un concetto di sé come persona responsabile di se stessa e indipendente. In quanto tale, percepisce un bisogno psicologico di essere considerato e trattato dagli altri come capace di auto-direzionarsi nella vita, così come nell'apprendimento. Come approfondito nel primo capitolo, l'auto-direzionalità è una caratteristica personale necessaria per promuovere l'apprendimento auto-diretto, che è la via principale attraverso cui gli adulti imparano, assumendo la responsabilità e il controllo nel pianificare e gestire tale processo. Hiemstra (1994) lo definisce, infatti, come *“any study form in which individuals have primary responsibility for planning, implementing, and even evaluating the effort”*, mentre Wilcox lo qualifica come *“a process of learning in which learners function autonomously”* (1996, p. 1). Il *self-directed learning* va promosso e supportato, in quanto è la modalità di apprendimento che è maggiormente in sintonia con i nostri processi naturali di sviluppo psicologico: infatti, *“un aspetto essenziale della nostra maturazione è lo sviluppo della capacità di assumerci in misura crescente la responsabilità delle nostre stesse vite, di diventare sempre più self-directed”* (Knowles, 2014, p. 46).

L'autore, proprio a partire dal concetto di auto-direzionalità nell'apprendere, delineò le sette fasi che costituiscono il processo di apprendimento:

1. Creare il clima
2. Pianificare
3. Diagnosticare i propri bisogni di apprendimento
4. Stabilire gli obiettivi del proprio apprendimento
5. Definire un progetto di apprendimento personale
6. Intraprendere le attività di apprendimento
7. Valutare i risultati raggiunti (Knowles, 2014, p. 11)

Sulla base di questi elementi, Knowles elaborò i *learning contracts*, attraverso i quali è possibile favorire, da parte degli apprendenti, la presa di controllo e di responsabilità sul proprio apprendimento e di coinvolgerli nell'elaborare dei progetti su misura per ognuno di loro. Questo risulta fondamentale in quanto, come sostiene Siegel, "to be most effective, instruction must be tailored to the needs, capabilities, and histories of the individual learners" (Knowles, 1986, p. 40).

2.1.2. I contratti di apprendimento

Se l'andragogia è l'orientamento generale per educare gli adulti, Knowles ritiene che il *self-directed learning* sia la strategia più adeguata per attuarlo (Henschke, 2014, p. 21) e il *learning contract* lo strumento più efficace a questo fine.

L'autore definisce il contratto di apprendimento come un accordo tra studente e docente, una negoziazione che avviene durante l'esperienza di apprendimento e che permette allo studente di combinare i requisiti di un corso con i suoi obiettivi personali e con i suoi stili di apprendimento (Niedmann & Pretty, 1993, p. 104), nonché con i suoi interessi accademici, professionali e di vita (Knowles, 1986, p. 76), nel rispetto dell'unicità e delle differenze individuali di ciascuno. D'accordo con Niedmann e Pretty (1993), lo studente, grazie a questo strumento, viene attivato nell'auto-valutazione dei propri punti di forza e di debolezza e delle conoscenze, competenze, atteggiamenti e valori di cui è in possesso (Fedeli et al., 2013, p. 63), a partire dai quali potrà individuare quelle che sono le sue specifiche necessità o volontà di apprendimento. Presa consapevolezza di questi aspetti, egli viene successivamente coinvolto nel prendere decisioni relativamente a ciò che dev'essere appreso (obiettivi), come verrà appreso (strategie e risorse, umane e materiali) ed entro quando (tempistiche), così come nell'individuare quelle dimostrazioni

(evidenze) che saranno necessarie per determinare se i contenuti siano stati appresi oppure no e nel decidere come queste evidenze verranno valutate (criteri di valutazione). Il presupposto alla base di questo strumento è che il *locus of control* del processo di apprendimento risiede nel *learner*, ma che possa essere facilitato da degli aiutanti esterni (Knowles, 1986, p. 6). Il contratto è, infatti, un accordo prima di tutto con se stessi, realizzato con il proposito di raggiungere gli obiettivi individuati (Knowles, 1986, p. 38), che viene controllato e firmato da quelle figure che fungono da facilitatori e che si assicurano l'adeguatezza, la completezza e la "qualità educativa" di quanto stabilito.

D'accordo con Knowles (1986) tali *learning contracts* possono essere considerati come un modo alternativo per strutturare un'esperienza di apprendimento, rimpiazzando i progetti centrati sul contenuto con dei progetti che si focalizzano sui processi: anziché specificare come un corpo di conoscenze verrà trasmesso dal docente allo studente, i contratti di apprendimento delineano come quel corpo di conoscenze verrà acquisito attivamente dallo studente, con l'aiuto del docente. Come sostiene Di Nubila, la tradizione d'insegnamento nel contesto italiano è ancora caratterizzata da un apprendimento passivo e, di conseguenza, gli studenti non sono incoraggiati a fare esperienza diretta del loro apprendimento (Fedeli et al., 2013).

Serve, quindi, una trasformazione dei ruoli e delle responsabilità di docenti e discenti. Knowles (1986), infatti, ritiene che l'insegnante dovrebbe essere colui o colei che progetta un processo e gestisce le procedure per aiutare i *learners* a identificare i loro bisogni di apprendimento e, successivamente, ad acquisire il contenuto necessario per soddisfare tali esigenze (pp. 3-4). D'accordo con lo studioso, il ruolo del docente non è più quello di trasmettitore di conoscenze e 'controllore' degli studenti, ma diventa quello di facilitatore di apprendimento auto-diretto, un "*educational broker*" (Knowles, 1986, p. 246) capace di mettere gli apprendenti a contatto con le risorse più efficaci per acquisire quelle conoscenze, competenze e abilità che sono di loro interesse e utili ai loro scopi, accompagnandone la crescita e lo sviluppo. È necessario, allora, promuovere competenze nuove negli insegnanti:

non più, e non solo, esperti di contenuto ma anche, e sempre più, esperti di processo, per diventare consulenti educativi/formativi. Esperti ma, al tempo stesso, ‘*co-learner[s]*’ (Knowles, 1986, p. 246) in quanto impegnati attivamente nei processi di ricerca condivisa, insieme ai loro studenti.

Parallelamente, sempre secondo Knowles (1986), il *learner* dovrebbe abbandonare il ruolo passivo di ricettore di conoscenze e di esecutore delle direttive del docente (relative al materiale di studio, alle attività e ai compiti da svolgere, alle scadenze e alle modalità di valutazione), per assumere quello di progettista e direttore del proprio apprendimento, capace di definire i propri obiettivi, di individuare le giuste risorse e strategie per raggiungerli e di monitorare e valutare l'intero processo e i risultati ottenuti. Egli dev'essere preparato a farsi carico della propria esperienza di apprendimento, in quanto da sempre abituato a situazioni in cui erano i docenti a definire, al posto suo, cosa dovesse apprendere, come, quando e a determinare se, effettivamente, l'avesse appreso. Quasi mai è stato autorizzato, e ancor meno invitato, ad assumere delle decisioni relativamente al proprio apprendimento. Proprio da qui emerge la necessità di una fase preparatoria che lo aiuti a diventare più fiducioso della propria capacità di assumersi la responsabilità di pianificare, portare avanti e valutare tale processo (Knowles, 1986, p. 245). Può essere utile, a questo proposito, fornire agli studenti delle linee guida, organizzare dei *workshop* o dei seminari finalizzati a familiarizzare con il concetto e il processo del contratto di apprendimento e far loro svolgere delle esercitazioni pratiche di stesura dei contratti (Knowles, 1986, p. 245).

2.1.3. La realizzazione dei contratti di apprendimento

Knowles (1986, pp. 28-32) delinea otto *step* per la realizzazione dei contratti di apprendimento.

Il processo prende avvio dalla diagnosi dei bisogni di apprendimento: il primo passo è quello di costruire un modello delle competenze e/o dei comportamenti richiesti per svolgere il ruolo a cui si aspira, così da avere una direzione chiara. Successivamente, è necessario prendere consapevolezza del livello attuale di

prestazione o del livello attuale di possesso di quelle competenze individuate come desiderabili per l'individuo. Infine, va valutato il divario esistente tra la situazione attuale e quella in cui si desidererebbe essere relativamente a uno specifico insieme di competenze. Tale *gap* costituisce il bisogno di apprendimento: quando questo viene auto-diagnosticato dall'individuo stesso “produce una motivazione ad apprendere molto più forte che non un bisogno diagnosticato da altri” (Knowles, 2014, p. 103)

Nel secondo *step*, ciascuna esigenza di apprendimento precedentemente individuata dovrà essere tradotta in obiettivi, che dovranno descrivere cosa si andrà ad apprendere. Knowles (2014, p. 109; p. 114) propone alcune aree da approfondire per facilitare la formulazione di tali obiettivi, in termini di: conoscenza (sviluppare conoscenze su...), comprensione (sviluppare la comprensione di...), abilità (sviluppare abilità per...), atteggiamenti (sviluppare atteggiamenti verso...) e valori (sviluppare valori di...).

Una volta presa consapevolezza e specificati gli obiettivi di apprendimento, risulta più facile individuare quelle risorse (umane e materiali), attività e strategie più utili per conseguirli. La terza tappa del processo consiste proprio nel descrivere come ci si propone di realizzare ciascun obiettivo.

A seguire, nel quarto passaggio, si dovranno individuare e descrivere quali evidenze verranno usate per dare prova del livello di raggiungimento dei vari obiettivi; mentre nel quinto si specificherà come, tali evidenze, verranno valutate, in termini di criteri, metodi e mezzi di valutazione. Anche la componente valutativa, nei contratti di apprendimento, viene affidata agli studenti stessi in quanto, come afferma Wilcox (1996), quando essi sono impegnati nel definire le conoscenze di cui necessitano stanno costruendo, al tempo stesso, uno *standard* attraverso il quale valutare, in seguito, tale conoscenza.

Quanto affiora dal secondo, terzo, quarto e quinto *step* andrà riportato nel contratto di apprendimento (insieme alle tempistiche e alle scadenze che ci si pone). Questo contratto, nel sesto momento del processo, verrà rivisto con dei “consulenti”, che possono essere dei pari, dei supervisor, dei docenti, dei mentori,

degli esperti nella materia, etc. Il *learning contract* sarà, quindi, un documento che specifica: gli obiettivi di apprendimento, le risorse e le strategie di cui ci si avvarrà per raggiungerli, le evidenze che ne testimonieranno il conseguimento, i criteri attraverso cui queste evidenze saranno valutate e, infine, la scadenza entro cui ci si propone di ottenere l'obiettivo atteso.

A seguito di tale revisione, la settima fase consiste nel mettere in atto quanto è stato definito nel contratto. Ciò non significa doverlo eseguire necessariamente alla lettera, poiché potrebbe risultare necessario apportare delle modifiche in base a quanto emerge *in itinere*. I contratti di apprendimento, dunque, sono dei contratti "aperti", passibili di ulteriori revisioni, utili per ri-direzionare il processo nel modo più efficace.

Il momento conclusivo è il momento di valutazione e, soprattutto, di auto-valutazione del livello di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti. Quest'ultima componente risulta fondamentale dal momento che, d'accordo con Knowles (1986, p. 84), l'unica persona che sa realmente quanto è stato appreso, è il soggetto stesso: è proprio grazie all'auto-valutazione che egli può prendere consapevolezza della crescita personale e formativa che ha avuto luogo. L'autore (1986, pp. 84-85) propone delle domande guida per supportare l'auto-valutazione, tra le quali troviamo:

- Ho appreso ciò che avevo inizialmente progettato di apprendere? Quali obiettivi sono stati ottenuti e quali no?
- Perché non sono stato capace di raggiungere alcuni degli obiettivi attesi?
- Cosa ho appreso di me come risultato dell'esperienza di utilizzo del contratto di apprendimento?
- Quali nuove aree tematiche voglio esplorare successivamente a questa esperienza di apprendimento?
- Se dovessi sviluppare un altro contratto di apprendimento, cosa farei in modo differente per massimizzare il valore dell'esperienza di apprendimento?

Dalla constatazione della situazione in cui ci si trova, in termini di competenze e livelli di prestazione, è possibile individuare ulteriori e nuovi bisogni di

apprendimento. In questo modo, quello che costituisce il momento di chiusura di un contratto di apprendimento, può rappresentare il momento di apertura del successivo. E così via. Apprendere diventa, perciò, un processo ciclico e ininterrotto, dove la valutazione è parte integrante della formazione e non un mero momento di verifica finale (Garcés et al. 2017, p. 80), in quanto è proprio grazie al monitoraggio, alla valutazione e all'auto-valutazione continua, che colui che apprende può prendere consapevolezza del divario esistente tra dov'è ora e dove vorrebbe essere, può comprendere come agire e quali risorse utilizzare per ridurre, sempre più, tale divario e può anche individuare quali correzioni apportare *in itinere* per ri-orientare il processo, laddove non sia coerente con i propri fini.

2.1.4. I contratti di apprendimento all'Università

Gli esperti che si sono occupati dei contratti di apprendimento si schierano in due fazioni per quanto riguarda il loro contesto di applicabilità: mentre alcuni sostengono che essi siano adeguati alle esperienze educative e/o formative non formali o informali, altri ritengono che possano essere utilizzati anche in situazioni formali, soprattutto in quelle universitarie visto che, come sottolinea Boud, l'educazione terziaria condivide con l'educazione degli adulti l'obiettivo di sviluppare la responsabilità degli studenti e l'autonomia nell'apprendimento (Wilcox, 1996). Tra gli studiosi che sostengono questa seconda teoria, diversi sono quelli che li hanno introdotti nei contesti accademici anche se, nella maggior parte dei casi, risulta ancora preponderante il controllo esercitato dai docenti rispetto a quello affidato agli studenti.

Tra le sperimentazioni svolte nel contesto americano descritte da Knowles (1986, pp. 124-149), ad esempio, ve ne sono alcune in cui sono i docenti a definire gli obiettivi, mentre agli alunni spetta la decisione relativamente alle risorse e alle strategie per raggiungerli. In un'altra Università, la docente presenta agli studenti degli obiettivi, che sono negoziabili, in quanto essi possono decidere di modificarli, aggiungerne e ometterne, in base alle loro precedenti esperienze e ai loro bisogni e interessi personali. In altre circostanze, gli insegnanti prevedono diversi livelli di

strutturazione dei contratti in base al voto che gli studenti intendono raggiungere. Altri ancora prestabiliscono un elenco di attività di apprendimento, lasciando ai discenti la possibilità di decidere come e quanto in profondità svolgere ciascuna di queste e in che percentuale andranno a contribuire al voto finale. In tutti questi esempi, non sono gli studenti a impostare la direzione del proprio percorso di apprendimento, ma è l'insegnante, il quale lascia loro la possibilità di intervenire solamente su alcuni piccoli aspetti del corso (Wilcox, 1996), così come avviene nell'apprendimento auto-regolato (ma non in quello auto-diretto). Quando le Università definiscono ciò che vale la pena imparare, agiscono come arbitri istituzionali di ciò che è intellettualmente di valore, ponendo un grande ostacolo all'apprendimento auto-diretto. Nei casi sopra riportati, sembra pertanto più opportuno fare riferimento al concetto di auto-sufficienza di cui parla Wilcox (1996), piuttosto che a quello di auto-direzione.

2.1.5. Pro e contro dei contratti di apprendimento

Numerosi sono i benefici derivanti dall'utilizzo dei *learning contracts* nei contesti di educazione e formazione, in cui la disciplina convenzionale imposta dall'insegnante viene sostituita con l'autodisciplina nei processi apprenditivi. Tra quelli individuati da Knowles (1986, pp. 46-47) troviamo, *in primis*, il maggior coinvolgimento degli studenti nel loro apprendimento, in quanto essi saranno più propensi a investire energie e a impegnarsi nella misura in cui sentono di aver partecipato alle decisioni o di aver contribuito alla pianificazione delle attività. Inoltre, nell'utilizzare una più ampia varietà di risorse –materiali, esperienziali e umane– ne verrà rafforzata “l'abilità di apprendere dall'esperienza e dall'ambiente” (Felisatti, Giampaolo, 2014, p. 317) per il resto delle loro vite. Infine, l'apprendimento viene strutturato come un processo continuo e mirato, volto a far acquisire al singolo le competenze di cui necessita per vivere la vita che desidera.

Fedeli et al. (2013) riconoscono, come ulteriori vantaggi, anche il fatto che i *learning contracts* attivino strategie riflessive, non solo sugli obiettivi prefissati, ma anche su tutte le altre fasi del contratto e, cioè, su tutto il processo di apprendimento

stesso. Gli autori rilevano, inoltre, la facilità di adattamento di questo strumento a situazioni e a contesti differenti (ad esempio quelli lavorativi) e sostengono che essi siano anche in grado di sviluppare la consapevolezza, nei discenti, dell'importanza dell'apprendimento per la loro vita in generale, e non solo per il voto di un esame. Infine, affermano che tali strumenti risultano essere molto efficaci per personalizzare la didattica e promuovere un processo di apprendimento personale.

Knowles (1986, pp. 46-47) stesso, oltre a individuare gli elementi a favore di tali contratti, ne riconosce anche i principali limiti, ammettendo, ad esempio, la loro non idoneità per certe situazioni (come quelle che prevedono l'utilizzo e l'acquisizione di contenuti del tutto nuovi per gli studenti) e l'iniziale senso di disorientamento, confusione e ansia che i discenti possono provare. Inoltre, il supporto istituzionale, la preparazione (e la disponibilità) dei docenti e la preparazione (e la disponibilità) degli studenti, sono i presupposti necessari per il buon funzionamento di tale metodologia di apprendimento (Knowles, 1986, p. 244); laddove manca uno di questi ingredienti, i contratti di apprendimento perdono la loro efficacia. Il supporto da parte delle istituzioni non è fattore scontato, soprattutto in quelle tradizionali, che tendono a dimostrarsi restie alle innovazioni che le riguardano e alle trasformazioni che queste comportano. Anche la preparazione e la disponibilità da parte degli insegnanti possono non essere facilmente riscontrabili, in quanto essi sono chiamati a ridefinire i loro ruoli e ad adottare un sistema differente di ricompense pensato per valutare la misura in cui gli studenti prendono l'iniziativa nel dirigere il proprio apprendimento (p. 246), anziché la misura in cui, questi ultimi, si adattano alle disposizioni imposte dai docenti stessi. Infine, per quanto riguarda la preparazione e la disponibilità da parte degli studenti, va detto che l'utilizzo dei *learning contracts* può sollevare delle problematiche per coloro che hanno una personalità fortemente dipendente, in quanto difficilmente riusciranno ad acquisire la responsabilità necessaria per auto-direzionare il processo.

Nonostante tali difficoltà, sembra comunque valere la pena avvalersi dei contratti di apprendimento dato che, come sostiene Knowles (1986, p. 27), ciò che gli adulti imparano di propria iniziativa e in modo naturale, lo imparano in modo più

profondo e permanente rispetto a ciò che apprendono ricevendo insegnamenti, all'intero di contesti formali. Nel costruire un percorso finalizzato a soddisfare esigenze personali o a raggiungere obiettivi desiderabili, il *learner* adulto sente soddisfatto il suo bisogno di essere auto-diretto e sviluppa un senso di appartenenza al progetto, per il quale manifesta maggior impegno.

Inoltre, Garcés et al. (2017) affermano che è a partire da problemi reali e da circostanze concrete che le persone si mobilitano per ricercare o attivare conoscenze, abilità e atteggiamenti finalizzati a intervenire nella soluzione della situazione in cui si trovano. I *learning contracts* sembrano essere uno strumento appropriato per questo scopo in quanto, prendendo avvio dalle necessità e dalle motivazioni del discente, permette a quest'ultimo di acquisire quelle conoscenze necessarie per la risoluzione dei problemi reali che si trova ad affrontare. Questo si rivela particolarmente utile in ambito accademico, dato che permette di ridurre la distanza esistente tra questo e la vita stessa.

2.2. Livello meso: i *Massive Open Online Courses*

Il livello meso è riconducibile al contesto organizzativo (Lima et al., 2015), cioè all'istituto scolastico o universitario “nel suo complesso, per richiamare quelle dimensioni del processo formativo che vanno oltre l'aula e mettono in gioco il funzionamento dell'organizzazione scolastica nel suo insieme” (Castoldi, 2017, p. 326). Vengono di seguito presentati i *Massive Open Online Courses*, cioè dei corsi realizzati da singoli istituti di educazione terziaria, organizzazioni senza scopo di lucro o aziende di tutto il mondo, e resi disponibili *online* come insegnamenti da proporre in alternativa di, o in integrazione a, quelli tradizionali. Tale esperienza è considerata significativa per questa ricerca poiché permette, a chi si iscrive, di ampliare il proprio bagaglio di conoscenze, abilità e competenze e di creare percorsi formativi unici e personalizzati, funzionali al raggiungimento degli scopi individuali.

2.2.1. Cosa sono i MOOCs?

Il significato dei MOOCs si sostanzia nei termini che ne compongono l'acronimo: *Massive Open Online Courses*, cioè "Corsi Massivi Online Aperti" (Paleari et al., 2015, p. 4).

Sulla base di quanto affermato da Kuna e Parrish (2014), li si possono definire come dei veri e propri corsi in quanto hanno un argomento definibile, un obiettivo per stimolare l'apprendimento, un ritmo, e un inizio e una fine (p. 61). In essi "si alternano lezioni, documenti, esercizi, compiti e esami" (Silari, 2019, p. 1), dove la parte di lezione, generalmente intesa, è costituita da brevi video di durata che varia tra i 5 e i 20 minuti (Paleari et al., 2015) e il materiale didattico di supporto "proviene da ogni tipo di fonte ed è tipicamente organizzato in modo flessibile e dinamico dal docente con il supporto del tutor" (Paleari et al., 2015, p. 4). In questi ambienti digitali, si dà più spazio, quindi, alle attività che prevedono l'utilizzo dei contenuti acquisiti, piuttosto che alla trasmissione, di tali contenuti, da parte dell'insegnante.

Detti corsi si caratterizzano per essere "massivi", in quanto rivolti alla massa, cioè strutturati in modo tale da essere fruibili da un numero illimitato di persone. Ma sono "massivi" anche perché "massicci", dato che la moltitudine di partecipanti rende necessari dei sistemi informatici solidi e potenti che garantiscano la scalabilità delle piattaforme, cioè la loro capacità di supportare l'aumento di utenti che ne usufruiscono.

La seconda specificità dei MOOCs è che sono offerti e gestiti completamente *online*, grazie alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, alla rete internet (Bolívar, 2015) e alle piattaforme e-learning.

L'essere 'aperti' è la terza peculiarità di questi corsi. Secondo Kuna e Parrish (2014, p. 64), l'aggettivo *open*, in questo contesto, può assumere almeno sette significati. Il primo è quello di 'registrazione aperta', poiché il MOOC è aperto e scalabile a un qualsiasi numero di partecipanti e rivolto a tutti indistintamente, senza alcuna forma di selezione sulla base di particolari prerequisiti, ad eccezione del possesso di un dispositivo informatico, della connessione a internet, del desiderio di apprendere e di una forte motivazione intrinseca per farlo (Bolívar, 2015). Il secondo

significato è il ‘livello di partecipazione aperto’, perché è lo studente a decidere liberamente a che livello di profondità partecipare alle attività proposte. Vi è poi la ‘struttura aperta del corso’, dato che gli argomenti sono “*like a flag marking the territory around which learning should occur*” (Kuna & Parrish, 2014, p. 64) e che il percorso per esplorare e fare proprio quell’argomento non è in alcun modo predefinito (o meglio, non dovrebbe esserlo, come si vedrà in seguito). Nei MOOCs si può anche constatare un ‘trattamento aperto dei ruoli’ in quanto danno potere ai partecipanti e fanno affidamento sui loro contributi e sulle loro iniziative, ridimensionando, così, la netta e classica distinzione tra docente e discente. Una quinta motivazione per cui sono open è che utilizzano ‘risorse educative aperte’, cioè “materiali didattici prevalentemente in formato digitale resi disponibili con licenze che ne permettono il riutilizzo, la modifica e la distribuzione”³. Ciò significa che gli studenti hanno la possibilità di arricchire ed espandere le risorse di apprendimento inizialmente definite dagli insegnanti, migliorando il corso stesso. Con ‘risorse educative aperte’ non si intendono solo i contenuti aperti, ma anche gli “strumenti per la creazione e per la gestione dei contenuti (es. software di sviluppo, Learning Management System) e altre risorse per l’implementazione (es. principi di progettazione, licenze)” (Menichetti, 2014, p. 9). Il sesto significato di open è legato alla ‘valutazione aperta’, che attribuisce ai discenti maggiori responsabilità per il successo. Essi, infatti, sono costantemente coinvolti nello svolgimento di attività, individuali o di gruppo, che prevedono non solo la valutazione da parte dei docenti, ma anche l’auto-valutazione e la valutazione tra pari, soprattutto quando il numero di partecipanti rende impossibile la valutazione tradizionale top-down. Infine, tali corsi si basano sulla ‘tecnologia aperta’ perché, nonostante vi sia un ambiente principale in cui studenti e facilitatori si incontrano, ciascuno può utilizzare e condividere gli strumenti che preferisce (quasi esclusivamente gratuiti) creando, così, spazi di apprendimento aggiuntivi. Un ottavo significato di open, che può essere aggiunto a quelli appena elencati, è inerente al fatto che essi sono corsi gratuiti “almeno sino al livello del completo utilizzo dei materiali didattici e degli strumenti di

³ <https://educazioneaperta.eu/larete/>

autovalutazione” (Silari, 2019, p. 4), mentre solitamente è previsto “il pagamento per ottenere una certificazione di una prova finale” (Silari, 2019, p. 49) e conseguire i crediti universitari previsti. Tale pagamento, che ammonta in media attorno ai 50 euro (Paleari et al. 2015, p. 5), è “considerato il principale strumento di introito economico associato ai MOOCs e può permettere agli enti erogatori di ammortizzare i costi dell’investimento iniziale” (Paleari et al., 2015, p. 5).

Wiley afferma che “[we] can’t talk about education without talking about openness. If there’s no sharing, if I am not sharing what I know, if I’m not giving you feedback, if I’m not engaging in this give and take with you, there is no education” (Kuna e Parrish, 2014, p. 65)”, sostenendo la necessità del carattere di apertura dei corsi di educazione e formazione. A questo proposito, Kuna & Parrish (2014) ritengono vi siano almeno quattro nobili motivi per cui un corso dovrebbe essere *open*: in *primis*, considerando il diritto all’educazione come un diritto fondamentale dell’uomo, i corsi aperti permettono di offrire pari opportunità a tutti, indipendentemente da età, luogo di residenza, possibilità economiche, *background* formativo e professionale, etc. In secondo luogo, essi consentono di accedere non solo ai contenuti, ma anche a delle comunità di pratica e di avvicinarsi e comprendere le dinamiche tipiche della cerchia di professionisti a cui gli alunni ambiscono appartenere. La terza motivazione è legata al bene comune, in quanto chiunque può trarre beneficio dall’ampliamento delle opportunità di apprendimento; infine, gli autori individuano l’*empowerment* degli studenti come quarto elemento incentivante poiché, grazie alla possibilità di compiere delle scelte e di auto-regolarsi nell’apprendimento, ne promuovono l’autonomia e l’indipendenza, indispensabili nella vita.

Tutte queste caratteristiche rendono ampio e vario il bacino di utenza di questi corsi. Come riportato da Paleari et al. (2015), in essi si possono trovare lavoratori, di qualsiasi età, che si iscrivono per migliorare la propria condizione professionale; così come alcuni studenti che desiderano approfondire tematiche non trattate nella loro scuola o nel loro Ateneo di origine; ma anche maturandi indecisi su quale percorso accademico intraprendere, che hanno l’opportunità di conoscere e “avvicinarsi alla formazione universitaria [...] iniziando a conseguire alcuni CFU (trasferibili)” (Paleari

et al., 2015, p. 13); e, ancora, persone di tutto il mondo che non hanno la possibilità di trasferirsi per formarsi nelle Università più lontane dalla propria residenza.

2.2.2. La nascita e le tipologie di MOOCs

I *Massive Open Online Courses* si inseriscono nel più ampio filone dell'*open education*, cioè

quell'insieme di progetti e approcci educativi che mirano ad eliminare ogni barriera all'accesso e alla fruizione del processo educativo, in cui la conoscenza, i contenuti, le metodologie didattiche, le infrastrutture e gli strumenti sono condivisi in modo gratuito e trasparente⁴,

promuovendo pari opportunità e operando in ottica inclusiva. Al tempo stesso, si possono riscontrare nei MOOCs anche alcuni principi dell'*open university*, avviata nel Regno Unito nel 1969, la quale “ha consentito agli studenti di diventare co-autori del proprio *curriculum* [...] interpretando l'aggettivo ‘open’ soprattutto come autonomia degli studenti e flessibilità dei percorsi” (Menichetti, 2014, p. 10). Flessibilità che si ritrova anche nei MOOCs e grazie alla quale “ogni studente può costruire un proprio percorso di apprendimento e condivisione personalizzato” (Paleari et al., 2015, p. 5).

La nascita dei *Massive Open Online Courses*, può essere fatta risalire al 2008, quando George Siemens e Stephen Downes avviarono il corso *Connectivism and Content Knowledge* presso l'Università di Manitoba, in Canada, che raggiunse circa 2.300 partecipanti (García-Peñalvo et al., 2018).

Tale corso venne progettato sin dal principio per essere un'esperienza ‘sociale’ nella quale, come sostengono Pursel et al. (2016), gli studenti sono messi nelle condizioni di sfruttare una vasta gamma di tecnologie per connettersi tra loro e guidare il proprio apprendimento attraverso la scoperta e la discussione. Proprio quest'intento di creare connessioni per sfruttare la conoscenza distribuita e produrre apprendimento, portò a definire ‘connettivista’ questo primo MOOC (anche nominato cMOOC), che fa propri anche alcuni principi del costruttivismo, dal

⁴ <https://educazioneaperta.eu/larete/>

momento che considera “l’apprendimento come qualcosa che non può essere ricevuto in modo passivo, ma come relazione fra un soggetto attivo e la realtà” (Silari, 2019, p. 12).

Il termine ‘connettivismo’ fu introdotto negli studi sull’apprendimento quattro anni prima dallo stesso Siemens, il quale, secondo le parole di Silari (2019), era convinto che il fenomeno della rivoluzione digitale stesse influenzando (e avrebbe influenzato sempre più) non solo il nostro modo di acquisire informazioni e di comunicare, ma anche quello di apprendere. Egli, pertanto, considerava le teorie del comportamentismo, del cognitivismo e del costruttivismo –messe a punto prima dell’irruzione delle tecnologie e del *web* nelle nostre vite– non più adeguate a spiegare i processi di apprendimento (Silari, 2019), inevitabilmente trasformati dal contatto quotidiano con il mondo informatico e con la rete. Con la sua teoria, Siemens intendeva spiegare come, grazie al potenziale di questi strumenti, si potesse generare apprendimento.

Il connettivismo non si concentra sulle modalità di apprendimento che avvengono nel cervello, ma sui processi di creazione di reti [di] conoscenze che includono quello mediato dalle tecnologie e quello che si verifica quando si instaura un dialogo, visto come raccolta di conoscenza. La creazione attiva delle nostre reti di conoscenza è infatti considerata da Siemens come l’apprendimento vero e proprio, in quanto ci permette di continuare ad imparare e trarre vantaggio dai collegamenti che abbiamo creato. (Silari, 2019, pp. 20-21)

Tra gli otto principi su cui si basa il connettivismo, i primi tre risultano essere quelli più emblematici e determinanti per la nascita del corso *Connectivism and Content Knowledge*:

1. l’apprendimento e la conoscenza si fondano sulla differenza di opinione;
2. l’apprendimento è un processo di connessione di nodi specializzati o fonti di informazione
3. l’apprendimento può risiedere in applicazioni non umane, nella rete e nei processi di condivisione e scambio della rete. Inoltre, esso può essere facilitato dai dispositivi digitali (Silari, 2019, p. 20)

Grazie a internet e ai supporti tecnologici di cui si avvalgono i MOOCs, infatti, è possibile mettere in collegamento tra loro persone, anche fisicamente lontane, che

creano, insieme, conoscenza. Lo studente, oltre a costruire e a fare proprie nuove nozioni, si sentirà

introdotto nei modi di procedere dei professionisti, avvicinandosi al pensiero e ai valori dei membri di quella comunità [...]. L'intento è quello di ricreare una situazione simile all'esperienza realizzabile nel mondo lavorativo, considerando questo tipo di attività come la migliore forma di formazione (Silari, 2019, pp. 23-24)

Come sostiene Bolívar (2015), il modello cMOOC non prevede un percorso strutturato verso l'apprendimento, dato che questo emerge in modo unico e imprevedibile a partire dallo scambio di idee, informazioni, esperienze, risorse e conoscenze all'interno del network, grazie a strumenti quali forum, blog, wiki, etc.

Dopo questa prima esperienza formativa, massiva e online, all'Università di Stanford, in Canada, ne ebbe luogo una seconda: nel 2011, Sebastian Thrun e Peter Norvig, avviarono il corso *Introduction to Artificial Intelligence* che, raggiungendo circa 160.000 persone (Silari, 2019), può essere considerata ancor più massiva della precedente. Quell'anno, i due docenti, senza intenzione, diedero vita alla seconda generazione di MOOCs, chiamati xMOOCs che, come afferma Downes, sta per '*MOOC as eXtension of something else*' (Silari, 2019, p. 29), dove con '*something else*' s'intende un'estensione della tradizionale lezione d'aula. L'obiettivo di Thrun e Norvig, infatti, era quello di

trasmettere la conoscenza, con contenuti e esercitazioni progettati prima dell'inizio del corso, senza alcun intento di stimolare la produzione di materiali aggiuntivi da parte degli studenti e con un sistema consueto di valutazione delle conoscenze acquisite (Silari, 2019, p. 27).

Questa nuova tipologia di corsi, che oggi risultano essere i più diffusi tra i MOOCs esistenti, si basa sui principi dell'approccio comportamentista e, in particolare, sullo schema stimolo-risposta, dove lo stimolo è rappresentato dai contenuti che vengono presentati dagli insegnanti sotto forma di video (o altri materiali didattici) e la risposta è data dagli studenti nei test di valutazione intermedi o finali, i cui risultati fungono da rinforzo positivo del comportamento di apprendimento del partecipante (Bolívar, 2015). Gli xMOOCs, ponendo al centro il contenuto, considerato la componente principale dell'apprendimento (Kuna & Parrish, 2014), non sono pensati per

rispondere alle differenze individuali e nemmeno per coinvolgere gli studenti nel processo di produzione di conoscenza, dal momento che questa viene trasferita in senso univoco.

Tra i cMOOCs e gli xMOOCs cambiano, fondamentalmente, gli scopi: mentre Siemens e Downes intendevano sfruttare la rete “per applicare le teorie di una formazione aperta e libera” (Silari, 2019, p. 34), Thrun e Norvig la sfruttarono per allargare il “mercato della formazione, adeguandolo alla dimensione di un mondo globalizzato” (Silari, 2019, p. 34).

Una via intermedia è stata perseguita da una terza famiglia di MOOCs, chiamati *hybrid MOOCs* (o hMOOCs), dei modelli ibridi che possono essere considerati degli “xMOOCs *social*” in quanto riconoscono l’importanza della ‘presenza sociale’ nell’*e-learning* (Pursel et al., 2016). Essi, secondo quanto scritto da García-Peñalvo et al. (2018), si avvalgono di una piattaforma *e-learning* per l’apprendimento formale e di un *social network* per quello non formale: l’uno orientato al contenuto e l’altro allo svolgimento delle attività. In questi corsi, l’insegnante predispone sin dall’inizio delle risorse sulla piattaforma, che possono poi essere arricchite e incrementate da quelle generate dalle interazioni che avvengono tra gli studenti sul *social network*.

A partire da questo modello, García-Peñalvo et al. (2018), propongono una quarta tipologia di MOOC: chiamata *adaptive hybrid MOOC* (anche ahMOOC). Gli autori partono dal presupposto che un MOOC dovrebbe possedere due caratteristiche: la prima è quella di adattarsi e rispondere alle esigenze sociali emergenti, la seconda è quella di tenere in considerazione l’eterogeneità degli iscritti, attraverso la personalizzazione dell’apprendimento (p. 1023). Ed è proprio quest’ultima la peculiarità degli ahMOOCs: adattare ogni aspetto dell’apprendimento (compresa la valutazione) ai singoli profili, così da rendere effettivo il principio secondo cui chiunque può seguire questi corsi. Ciò è reso possibile dal supporto di sistemi e strumenti adattivi, grazie ai quali le piattaforme *e-learning* consentono di accedere soltanto a quei contenuti e a quelle risorse che sono coerenti con le esigenze e gli obiettivi di ogni corsista. A questi contenuti e a queste risorse,

inizialmente messe a disposizione dagli insegnanti, ogni partecipante ne aggiungerà altri conformi ai propri interessi.

Quindi, mentre il cMOOC è uno spazio costruito in itinere, a partire da zero e grazie al contributo di tutti e l'xMOOC è un luogo già completamente allestito, l'hMOOC e l'ahMOOC mettono a disposizione le fondamenta lasciando poi liberi gli studenti di procedere con l'allestimento. Nell'ahMOOC ciò avviene in modo più personalizzato rispetto all'hMOOC.

2.2.3. La realizzazione dei MOOCs

Come chiarisce Silari (2019), la procedura di concretizzazione di un corso online, massivo e aperto, viene avviata da parte del docente che, dopo aver ricevuto l'approvazione 'finanziaria' da parte dell'apposita Commissione del suo Ateneo di appartenenza, procede con la pianificazione degli obiettivi di apprendimento, delle aree tematiche e degli argomenti da trattare, delle metodologie didattiche da utilizzare, delle modalità e degli strumenti di valutazione, dei tempi di formazione e delle risorse necessarie. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, in qualsiasi tipologia di MOOC, le risorse umane sono essenziali tanto quanto quelle materiali (telecamere, microfoni, *device*, *software*, etc.). Infatti, il docente non opera mai da solo, ma è sempre sostenuto da un *team* di lavoro di tecnici (ad esempio audio e video) ed esperti (ad esempio *project manager*, *learning designer*, *tutor*) che rende possibile la realizzazione e la gestione del corso.

Una volta definiti tutti questi elementi, il docente dovrà prepararsi per le riprese video, a partire dalla redazione del 'copione' dell'argomento da trattare nelle varie lezioni e del materiale di supporto (ad esempio le *slides*) da utilizzare. Una volta effettuate le videoregistrazioni, i tecnici procedono con il montaggio e l'*editing* che, una volta pronti, verranno caricati in piattaforma insieme a tutti gli altri materiali didattici.

Con questo si conclude la fase di progettazione e sviluppo del corso che dura, solitamente, sei mesi (Silari, 2019), in seguito ai quali si dovrebbe procedere a promuoverlo con largo anticipo prima del suo avvio –circa tre mesi, per i principali

provider quali Coursera, edX e Udacity (Silari, 2019)– al fine di raggiungere quanti più studenti possibile.

L'ultimo *step* è l'erogazione dell'insegnamento, realizzato in modo tale da essere gestito direttamente dalla piattaforma. In questa fase, il *team* di lavoro opera principalmente dietro le quinte, tranne nei momenti di interazione con gli studenti, di moderazione delle attività e di feedback, che interessano esclusivamente *tutor* e docenti.

2.2.4. Pro e contro dei MOOCs

Paleari et al. (2015) stilano un elenco di punti di forza e di debolezza dei MOOCs. I primi riguardano sia la persona-utente sia l'Università offerente. Tra i benefici specifici per l'individuo, si possono riconoscere, innanzitutto, l'apertura e la gratuità, presupposti necessari per garantire la democratizzazione dell'educazione terziaria e il rispetto del diritto umano fondamentale all'educazione e alla formazione. Conseguenza diretta dell'accesso su larga scala, è la possibilità di coinvolgere un bacino di utenza molto vario, favorendo l'interculturalità e il confronto con altri, da cui, secondo la teoria connettivista, necessariamente si genera nuova conoscenza. Essi, inoltre, grazie alla loro flessibilità, sono in grado di rispondere a una molteplicità di esigenze di apprendimento, che possono essere legate alla "formazione di base, specialistica o integrativa" (Paleari et al., 2015, p. 7), offrendo a ognuno l'opportunità di migliorare il suo profilo professionale e, di conseguenza, di incrementare gli *standard* di qualità di vita. Infine, essendo l'iscrizione volontaria, determinata da interesse e motivazione personale, si configurano come spazi positivi per l'apprendimento e gli studenti manifestano "performance migliori rispetto agli studenti in presenza" (Paleari et al., 2015, p. 7).

Dal lato Università, invece, d'accordo con García-Peñalvo et al. (2018), i vantaggi sono principalmente legati al fatto che, laddove queste iniziative sono supportate a livello istituzionale, si creano dei circoli virtuosi capaci di animare sempre più docenti a imbattersi nella produzione di MOOCs. Questo si ripercuote positivamente nell'immagine dell'Ateneo stesso, che acquisisce sempre più prestigio, vista l'elevata

accettazione di queste iniziative da parte della società. Tali corsi possono essere considerati anche come degli strumenti attraverso i quali divulgare l'offerta formativa dell'Università oltre i suoi confini regionali e nazionali, promuovendone l'internazionalizzazione e, potenzialmente, aumentando anche il numero di iscrizioni di studenti stranieri ai corsi tradizionali. All'aumentare del numero di corsisti, aumenterà, probabilmente, anche la percentuale di coloro che faranno richiesta di riconoscimento dei crediti universitari, andando ad incrementare le entrate per l'istituzione accademica erogante. Infine, la messa in comune delle conoscenze a livello mondiale, così come l'ibridazione resa possibile dalla collaborazione interdisciplinare (all'interno del *team* di lavoro per la realizzazione del MOOC) e interculturale (insieme a docenti di Atenei internazionali), permettono di dare una spinta all'innovazione e alla ricerca.

Ma non mancano di certo i fattori critici. Bolivar (2015) menziona, in *primis*, il rischio che le tecnologie possano arrivare a rimpiazzare gli insegnanti, il che andrebbe a minare i fondamenti sociali e personali dell'apprendimento che si esprimono nell'interazione tra docente e alunno. Non meno importante è il timore che il loro carattere massivo possa de-personalizzare i processi educativi e formativi, oltre a influire negativamente sulla qualità della formazione, sia a causa della mancanza di un adeguato approfondimento delle tematiche trattate, sia per le modalità di valutazione che possono risultare deboli, in quanto basate principalmente su prove auto-somministrate o sulla *peer-evaluation*. Sempre legato al tema della valutazione, García-Peñalvo et al. (2018), affermano che non sempre si può essere certi del fatto che la persona a cui si stanno riconoscendo i crediti formativi, sia quella che effettivamente ha svolto il percorso e sostenuto le prove. Un terzo elemento a sfavore, evidenziato da Bolivar (2015), è la bassa percentuale di studenti che portano a compimento il corso, che oscilla dal 5 al 10% (García-Peñalvo et al. 2018); tale *drop out* potrebbe essere dovuto anche al fatto che non vi è alcun impegno economico da parte degli utenti, il che rende più facile l'abbandono.

Paleari et al. (2015), menzionano l'impossibilità di esperire la vita universitaria, anch'essa occasione di formazione personale; sollevano, inoltre, la difficoltà

nell'erogare formazione per quegli insegnamenti che prevedono la didattica laboratoriale e sperimentale e il fatto che sembrano coinvolgere maggiormente quelle persone che possiedono già un titolo di studio elevato e che sono intrinsecamente motivate all'apprendimento continuo.

Altri autori, come Bates, manifestano, invece, la preoccupazione di un possibile aumento delle disuguaglianze dovuto, ad esempio, alla lingua di erogazione del corso o alla mancanza, in alcuni Paesi, delle strutture e degli strumenti necessari per accedervi. Infine, afferma che i metodi di insegnamento sono da considerarsi obsoleti, in quanto consistono sostanzialmente nella “trasmissione di informazioni, esercizi corretti dal computer e sulla valutazione tra pari” (UNESCO, 2019, p. 55).

2.3. Livello macro: il programma SICUE

Il macro-livello riguarda le strategie, la *governance*, le politiche e la cultura dell'educazione terziaria (Vaugh et al., 2022) e comprende

le connessioni con la comunità territoriale, in una prospettiva di apertura alla collaborazione con l'esterno orientata a far crescere il capitale sociale e professionale [...] da sviluppare attraverso: la collaborazione con Università, imprese e istituzioni culturali [...]; la collaborazione con le famiglie e la comunità territoriale [...]; la collaborazione con altre agenzie formative (Castoldi, 2017, p. 328).

In quest'ottica, nelle prossime pagine verrà proposto il SICUE, un programma di mobilità nazionale che ha luogo tra Università spagnole e che, seppur non intenzionalmente progettato con l'obiettivo di consentire agli studenti di personalizzare il proprio percorso accademico, lo rende di fatto possibile, grazie alla collaborazione tra gli istituti e alle politiche adottate dalla Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole (CRUE).

Nonostante questo “Erasmus nazionale” abbia superato i vent'anni di storia, è stato oggetto di studio di pochissimi ricercatori, motivo per cui la trattazione di questo paragrafo sarà più breve dei precedenti.

2.3.1. Cos'è il SICUE?

Il SICUE –acronimo che sta per *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España*– è un programma di mobilità nazionale per studenti universitari (esclusi quelli di master e dottorati), che consente loro di realizzare un periodo di studi (per sostenere esami, svolgere il tirocinio curricolare o il lavoro di tesi) in un Ateneo differente da quello presso cui sono immatricolati, con garanzia di riconoscimento accademico e di adattamento al loro profilo curricolare⁵.

Questo progetto attribuisce grande valore formativo allo scambio all'interno della nazione spagnola, riconosciuto come opportunità per gli studenti per sperimentare diversi sistemi di insegnamento e regimi di tirocinio, così come per sviluppare le proprie competenze nei contesti sociali e culturali di altre Comunità e Città Autonome (CRUE, 2021). Ma l'elemento più importante per questa argomentazione risulta essere la possibilità di arricchire i percorsi curricolari potendo scegliere degli insegnamenti non erogati dall'Università di origine (Belvis et al., 2007), coerentemente con quelli che sono gli interessi e obiettivi personali, mettendo gli studenti nelle condizioni di poter, in una certa misura, personalizzare e auto-direzionare il proprio apprendimento.

La trasparenza informativa tra le differenti istituzioni, così come la flessibilità e la reciprocità all'interno di un accordo quadro, sono i presupposti fondamentali per rendere possibile questo sistema di mobilità (Belvis et al., 2007) che vede coinvolti 61 Atenei del territorio spagnolo.

2.3.2. Le origini del SICUE

Il SICUE può essere considerato esito indiretto del Processo di Bologna, che prese avvio il 19 giugno del 1999, data in cui 29 Paesi europei rappresentati dai rispettivi Ministri dell'Istruzione Superiore, si incontrarono nel capoluogo emiliano per formalizzare la Dichiarazione di Bologna. Ad oggi, i Paesi firmatari sono in tutto 48, a cui si aggiungono la Commissione europea e numerosi altri *partner* (quali agenzie,

⁵ <https://www.crue.org/sicue/>

istituzioni e organizzazioni) che, insieme, si impegnano nel perseguimento degli obiettivi accordati in quella sede.

Il principale proposito di questo Processo fu quello di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, con il fine di potenziare e rendere sempre più competitiva la nostra "Europa della Conoscenza" (MIUR, 1999), riconoscendo un ruolo di fondamentale importanza ai programmi di mobilità, considerati una linea d'azione fondamentale per facilitare lo scambio di contenuti, metodologie e risorse e per potenziare la generazione e la trasmissione della conoscenza (Pineda-Herrero et al., 2008, p. 365). Infatti, tra gli obiettivi che questi 48 Paesi si impegnano a conseguire, troviamo la promozione della mobilità (per studenti, docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo) e di una dimensione europea dell'istruzione superiore, attraverso la cooperazione fra istituzioni universitarie, piani di studio integrati, formazione e ricerca⁶.

Questi intenti diedero nuovo impulso al programma Erasmus –*European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*–, avviato più di un decennio prima dalla Comunità Economica Europea come azione per incentivare la mobilità studentesca. In tale progetto trovò concretizzazione l'idea "di introdurre a livello europeo un meccanismo di riconoscimento volontario dei periodi di studio all'estero" (Paoli, 2021, p. 116), presentata durante la quarta assemblea generale della Conferenza dei Rettori Europei, svoltasi a Ginevra nel settembre del 1969. Tale proposta –avanzata da Alessandro Falco, l'allora rettore dell'Università di Pisa e Presidente della CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane), su consiglio della pedagista Sofia Corradi (Paoli, 2021) – venne accettata con entusiasmo da parte dei Rettori presenti in quella sede, ma non ottenne l'effetto desiderato in particolare perché considerata una possibile minaccia all'autonomia delle singole Università e a causa delle ingenti risorse finanziarie necessarie per realizzarla. Ciononostante, l'iniziativa di Falco diede risalto alla questione della mobilità studentesca e costituì un'importante spinta per ulteriori programmi, negoziati e

⁶ <https://www.unibo.it/it/internazionale/accordi-e-network/bologna-process>

politiche che culminarono il 15 giugno del 1987 con l'approvazione del Programma Erasmus.

Il successo di questo progetto, a cui aderiscono tutti gli Stati membri dell'Unione Europea e sei Paesi terzi (Macedonia del Nord, Serbia, Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Turchia⁷), ha favorito la creazione di altre esperienze di mobilità, anche a livello nazionale, come è il caso del SICUE (Pineda-Herrero et al., 2008). Tale programma venne approvato dalla *Conferencia de Rectores/as de las Universidades Españolas* (CRUE), il 13 luglio del 1999. L'anno successivo, il 18 febbraio del 2000, i Rettori e le Rettrici firmarono una convenzione quadro per renderlo operativo (CRUE, 2021).

Il SICUE, così come l'Erasmus, consentono di realizzare, in una certa misura, “un'istruzione stimolata dalle esigenze e dalle preferenze di apprendimento e progettata su misura di interessi specifici” (Giampaolo, 2015, p. 78). Infatti, d'accordo con Merzon, la mobilità accademica è principalmente “*an opportunity for students to organize their own educational path, within the educational standards to choose subjects, disciplines, courses, educational institutions in accordance with their aptitudes and aspirations*” (Merzon et al., 2014, pp. 46-47).

2.3.3. Il funzionamento del SICUE

Il procedimento seguito per la realizzazione di questo programma di mobilità, prende avvio con la firma degli accordi bilaterali, in cui vengono definiti, da parte delle Università, il numero di posti disponibili per studenti che prendono parte al SICUE e la durata dei periodi di permanenza (CRUE, 2021). Dopo aver redatto e pubblicato il bando, questo dovrà poi essere divulgato da ciascuna Università tra tutti i suoi studenti. Come stabilito nell'avviso per l'Anno Accademico 2022-2023 (CRUE, 2021), requisito necessario per partecipare all'iniziativa è quello di aver acquisito, presso la propria Università di origine, almeno 45 crediti formativi. Laddove questo sia compiuto, gli studenti interessati dovranno presentare richiesta per aderire al programma all'ufficio mobilità del loro Ateneo entro le scadenze stabilite a livello

⁷ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-a/eligible-countries>

nazionale, e potranno indicare al massimo cinque nominativi di Università presso cui svolgere tale percorso (CRUE, 2021).

La selezione verrà svolta da una Commissione specifica presidiata dal responsabile dell'Istituto e i posti verranno distribuiti in ordine di punteggio, calcolato sulla base della media ponderata dei voti. Nei casi in cui vi sia parità di merito, si darà priorità a coloro che avranno ottenuto un maggior numero di crediti con lode (CRUE, 2021); se questa situazione di "pareggio" dovesse continuare, si prenderanno in considerazione il numero di crediti sospesi e il numero di crediti superati (CRUE, 2021).

Come stabilito dal bando dell'A.A. 2022-2023 (CRUE, 2021), il 5% dei posti disponibili saranno riservati agli studenti a cui sia stato riconosciuto un livello di disabilità uguale o superiore al 33%. Se questi posti non dovessero essere assegnati a quelle persone per le quali sono stati destinati, si aprirà una nuova selezione per gli studenti senza disabilità.

Una volta comunicata agli alunni interessati la delibera, questi avranno 10 giorni lavorativi di tempo per eventuali reclamazioni da presentare alla stessa Commissione (CRUE, 2021).

Ogni Università definirà un periodo entro cui gli studenti risultati vincitori dovranno accettare o rinunciare al loro posto. Nel caso in cui la rinuncia avvenga al di fuori di questo lasso temporale, lo studente sarà escluso dalla possibilità di prendere parte al programma per un Anno Accademico, tranne nei casi di giustificato motivo o per cause di forza maggiore; mentre, in quei casi in cui lo studente vincitore non formalizzi l'accettazione del posto entro i tempi stabiliti, il suo diritto alla richiesta sarà revocato. Il bando (CRUE, 2021) stabilisce che, entrambi i casi –la mancata rinuncia o la mancata accettazione entro la scadenza definita–, comportano l'assegnazione del posto agli studenti che sono stati inseriti nella lista d'attesa, anch'essi ordinati in base al punteggio ottenuto. Ciascuna Università dovrà informare quelle ospitanti di qualsiasi rinuncia o cambiamento nell'elenco degli studenti che saranno loro assegnati.

Una volta accettato il posto, lo studente dovrà consultare autonomamente l'offerta formativa dell'Ateneo di destinazione e individuare gli insegnamenti più

coerenti con i suoi interessi e obiettivi, ma anche con quanto definito dal suo piano di studi. Dopo averli selezionati dovrà inserirli nella sezione relativa al programma di studi dell'Accordo Accademico, riportandone il codice e la denominazione, la tipologia di attività formativa, il numero di crediti e il periodo in cui li frequenterà. Dovrà anche essere evidente quali attività svolte presso l'Università ospitante andranno a sostituire quelle previste dal piano di studi dell'Università di provenienza. Tale Accordo dovrà successivamente essere formalizzato con il coordinatore dell'Università presso cui lo studente è iscritto e sarà possibile apportarne delle modifiche solo entro un mese dall'inizio del soggiorno (CRUE, 2021). In questo caso, l'alunno dovrà compilare la sezione dedicata alle proposte di modifica, in cui sarà necessario specificare, per ciascuna attività inizialmente prevista, se verrà mantenuta, annullata o aggiunta al programma di studi. Anche queste modifiche assumeranno validità e ufficialità solo dopo essere state approvate e firmate dai referenti delle due Università di riferimento.

In tale 'contratto' verrà specificata anche la durata della mobilità, che non potrà essere superiore a quanto stabilito dagli accordi tra le due Università, e che potrà variare da un semestre (minimo 5 mesi) –in cui è necessario acquisire almeno 24 crediti formativi–, fino all'intero Anno Accademico (9 mesi), in cui ne devono essere conseguiti un minimo di 45. Anche in questo caso sarà possibile apportare delle variazioni alla durata del periodo di permanenza laddove ritenute necessarie e solo se accordate dai coordinatori di entrambe le Università. Ciò significa che il soggiorno di un anno intero potrà essere ridotto a un semestre e, allo stesso modo, quello di un semestre potrà essere esteso a un anno intero (CRUE, 2021). Tutti gli eventuali cambiamenti dovranno essere chiaramente espressi nell'annesso specifico dell'Accordo Accademico e firmati dalle tre parti.

L'Accordo, una volta firmato e approvato, assumerà carattere ufficiale e sarà vincolante per i firmatari, garantendo allo studente il riconoscimento automatico dei crediti conseguiti durante il periodo di mobilità. Solo a questo punto egli potrà perfezionare l'immatricolazione presso l'Università ospitante. Nel momento in cui inizierà lo scambio, l'alunno sarà considerato studente dell'Università di origine a tutti

gli effetti, con i diritti e i doveri degli studenti dell'Università di destinazione (CRUE, 2021).

Nell'avviso per l'A.A. 2022-2023 (CRUE, 2021), viene dichiarato che l'allievo potrà frequentare corsi erogati da entrambe le Università durante il periodo di mobilità, considerando che in quella di provenienza potrà seguire principalmente quelli virtuali o a distanza.

Al fine del riconoscimento dei crediti formativi previsti per ciascuna attività svolta, le Università di destinazione dovranno inviare un certificato a quelle di origine indicando i voti conseguiti durante il percorso.

2.4. Una filosofia di progettazione educativa: l'*Universal Design for Learning*

In questa sede si ritiene che l'*Universal Design for Learning*, in quanto *framework* e filosofia per la progettazione dell'educazione e della formazione, possa essere adottato in modo trasversale a tutti i livelli finora descritti: dal contesto classe fino ad arrivare al piano strategico e politico, passando per quello organizzativo.

Se l'apprendimento è esito dell'interazione tra l'alunno e il suo contesto (Miotto, 2018), appare necessario che quest'ultimo sia progettato, a monte, in modo flessibile e accessibile per tutte le persone. Ciò è reso possibile, a livello micro, attraverso l'azione didattica dell'insegnante e la messa a disposizione degli allievi di 'molteplici mezzi di rappresentazione' delle conoscenze da apprendere, di 'molteplici mezzi di azione ed espressione' di quanto appreso e di 'molteplici mezzi di coinvolgimento' per supportare il processo di apprendimento. A livello meso, invece, i coordinatori e i responsabili dei vari servizi dell'istituzione scolastica o universitaria dovrebbero lavorare insieme per integrare i principi dell'UDL nella progettazione dei curricula, nei corsi, nei servizi, nella gestione, nella professionalizzazione e valutazione del personale (Support Centre Inclusive Higher Education). Infine, a livello macro, l'UDL è implementabile sul piano politico in termini di norme, *standard* qualitativi, regolamenti e decreti ministeriali.

2.4.1. L'Universal Design for Learning e le sue origini

L'Universal Design for Learning (UDL) –o Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)– “è un modello, di progettazione di materiali, metodi e strategie d'istruzione volto a facilitare l'apprendimento e a promuovere la partecipazione scolastica di tutti gli studenti” (Ghedin & Mazzocut, 2017, p. 146).

Le sue origini risalgono al concetto di *Universal Design* (UD) –o Progettazione Universale– introdotto nel mondo dell'architettura da Ron Mace negli ultimi decenni del Secolo scorso. Con *Universal Design* ci si riferisce alla realizzazione di prodotti e ambienti progettati, sin dall'inizio, in modo tale da essere accessibili per tutte le persone, senza necessità di adattamenti futuri (Coffman & Draper, 2022), con particolare attenzione ai soggetti con disabilità. L'*Universal Design* sposta l'attenzione dalle caratteristiche individuali al contesto, a partire dal presupposto che sia quest'ultimo a dis-abilire le persone, in quanto non progettato e realizzato in modo da assicurare la piena partecipazione di tutti (Griffo & Mascia, 2019).

Negli anni '80, i ricercatori del CAST –Centro di Tecnologia Speciale Applicata del Massachusetts– svolsero negli ospedali alcune esperienze con bambini e ragazzi con disturbi specifici dell'apprendimento, per supportarli nelle loro difficoltà e nei loro sforzi, concentrando le loro ricerche sulle caratteristiche di questi ultimi, senza considerare quelle degli ambienti in cui erano inseriti. Tale approccio, di tipo 'medico' e 'assistenziale', tendeva però a rafforzare l'idea secondo cui vi sia una normalità, data la quale, tutto ciò che ne differisce, debba essere trattato in modi e luoghi differenti. In un secondo momento, dopo aver presenziato alle lezioni in aula, gli studiosi si resero conto della necessità di un cambio di paradigma per le loro ricerche future, che non avrebbero più dovuto focalizzarsi sull'aiutare “gli studenti a superare le barriere all'apprendimento che di volta in volta incontravano, ma nel supportare le scuole e gli educatori ad eliminare o diminuire le stesse barriere fin dall'inizio del processo di apprendimento” (Miotto, 2018, p. 51). Dato che “l'apprendimento avviene in una interazione dinamica tra studente e ambiente di apprendimento” (Miotto, 2018, p. 58), anche in campo educativo e formativo iniziò a verificarsi uno

spostamento di attenzione dal singolo al contesto e, più nello specifico, al *curriculum*, in quanto spesso risultano essere dis-abilitanti per alcuni e dis-funzionali per molti.

Il grande problema che gli studiosi riscontrarono era –ed è tuttora– legato al fatto che

la maggior parte dei curricula vengono solitamente progettati come se gli studenti fossero omogenei e l'approccio più comune alla progettazione del curriculum mira ad affrontare le esigenze del cosiddetto studente medio. Tuttavia il concetto di studente medio è un artefatto statistico che non corrisponde a nessun individuo reale (Miotto, 2018, p. 52),

innalzando importanti barriere, alle volte invalicabili, per tutti coloro che non sono dotati delle caratteristiche possedute da questo 'idealtipo' astratto, immaginato in fase di progettazione.

Alla luce delle esperienze svolte, della necessità riscontrata e della consapevolezza acquisita, all'inizio degli anni '90 il CAST introdusse nel campo dell'educazione una nuova filosofia: l'*Universal Design for Learning*, che si propone di progettare, a monte, degli ambienti di apprendimento e dei percorsi educativi e formativi caratterizzati da accessibilità e flessibilità. La prima, l'accessibilità, consiste nel ridurre le barriere all'apprendimento fornendo sfide adeguate a ciascuno studente, cioè sfide caratterizzate, secondo Bjork e Bjork, da "difficoltà desiderabili" (Santi et al., 2019, p. 142) e dalla riduzione o eliminazione di quelle "indesiderabili", riuscendo così a mantenere "alte le aspettative di rendimento per tutti gli studenti e tutte le studentesse" (Santi et al., 2019, p. 138). La flessibilità, invece, viene intesa in termini di varietà e molteplicità di strumenti messi a disposizione per presentare e rappresentare le informazioni e le conoscenze da apprendere, di modi attraverso cui coinvolgere gli studenti nel percorso di apprendimento e di modalità per esprimere e dimostrare ciò che essi hanno appreso e compreso (Giampaolo, 2015), affinché siano i *curricula* ad adattarsi ai discenti, e non viceversa.

Ai suoi albori, questo approccio alla progettazione educativa veniva applicato per garantire l'inclusione ed eguali condizioni e opportunità alle persone con disabilità. Nel proseguimento e approfondimento degli studi, dopo aver preso consapevolezza del fatto che tutti gli studenti imparano in modo diverso e che tutti avrebbero potuto beneficiare di un ambiente creato sulla base dei principi dell'UDL

(Bradshaw, 2020), il *target* di riferimento si ampliò, arrivando a prendere in considerazione ogni soggetto nel rispetto della variabilità individuale e al fine di consentire a tutti di sviluppare il proprio potenziale, nel miglior modo possibile. In questo senso l'UDL risulta essere “essenziale per alcuni” [ma] “buono per tutti” (Miotto, 2018, p. 91).

L'*Universal Design for Learning*, quindi, condivide con l'*Universal Design* l'obiettivo di “considerare il maggior numero possibile di individui creando progetti che siano funzionali sin dall'inizio e che non richiedano una riprogettazione e un adattamento *in itinere*” (Santi et al., 2019, p. 139). Ma, mentre l'UD intende abbattere le barriere fisiche, l'UDL si propone di ridurre specificatamente quelle cognitive.

2.4.2. I principi dell'*Universal Design*

L'*Universal Design* si propone di progettare e creare ambienti, mezzi e prodotti accessibili e utilizzabili da tutti, adottando, secondo il pensiero di Howard, sette principi: “equità d'uso, flessibilità d'uso, uso semplice e intuitivo, informazioni facilmente percepibili, limitazione dei rischi, sforzo fisico minimo e adattamento di dimensioni e spazi per l'accesso e l'uso” (Santi et al., 2019, p. 140). L'*Universal Design for Learning* fa propri questi assunti declinandoli all'interno dei contesti di apprendimento, nei quali diventano, riprendendo la suddivisione di Howard, rispettivamente: “curriculum equo, curriculum flessibile, istruzioni semplici e intuitive, molteplici mezzi di rappresentazione, curriculum orientato al successo, livello appropriato di impegno degli studenti, appropriati ambienti di apprendimento” (Santi et al., 2019, p. 140). Ciò significa che il *curriculum* dovrebbe essere progettato e realizzato in modo tale da essere accessibile a quanti più studenti possibili (equità), capace di adattarsi alla variabilità individuale nei modi di apprendere, che non dovrebbe in alcun modo costituire un ostacolo al processo (flessibilità). Anzi, è proprio sulla base di questa variabilità che il docente dovrebbe pianificare e implementare il *curriculum*, per soddisfare le diverse esigenze dei suoi alunni, per supportare la motivazione e facilitare l'apprendimento, canalizzando le differenze di ciascuno affinché tutti possano raggiungere la propria forma di

eccellenza (orientamento al successo). Perché questo sia possibile, l'insegnante dovrebbe avvalersi di spazi, metodi e strumenti differenti in modo da rispettare le diverse preferenze degli alunni (molteplicità di mezzi di rappresentazione), in ottica inclusiva e con il fine di rendere possibile l'apprendimento universale (appropriati ambienti di apprendimento). L'intero percorso che essi dovranno intraprendere andrebbe definito in modo chiaro, con livelli di complessità adeguati (semplicità) e dovrebbe essere passibile di modifiche *in itinere* sulla base di quanto emerge dalla valutazione continua dell'andamento del processo stesso (livello appropriato di impegno degli studenti).

2.4.3. I principi e le linee guida dell'*Universal Design for Learning*

Quelli descritti nel paragrafo precedente, sono i principi che l'UDL ha acquisito dall'UD. Gli studiosi dell'*Universal Design for Learning*, sulla base delle evidenze derivanti dalle neuroscienze, ne hanno formulati degli altri specifici per l'apprendimento. Con le loro ricerche, i neuroscienziati hanno dimostrato che il nostro cervello è composto da neuroni e da connessioni tra questi neuroni, che formano “una complessità di reti sovrapposte fra loro” (Miotto, 2018, p. 77). In una simile architettura, comune a tutti gli esseri umani, l'apprendimento risulta essere “un cambiamento nelle connessioni all'interno e tra queste reti” (Miotto, 2018, p. 77). Quelle che entrano in gioco quando apprendiamo sono in particolare tre: le reti di riconoscimento, quelle strategiche e quelle affettive. Le prime “sono specializzate per percepire e assegnare un significato ai simboli che vediamo; ci permettono di identificare e comprendere informazioni, idee e concetti” (Santi et al., 2019, p. 139), costituendo il ‘cosa’ dell'apprendimento. Le seconde, quelle strategiche, riguardano il “modo in cui gli studenti pianificano, organizzano e intraprendono azioni mirate nell'ambiente” (De Luca, 2018, p. 26), rappresentando il ‘come’ dell'apprendimento. Infine, quelle affettive, hanno a che vedere con il monitoraggio continuo, da parte degli studenti, de “l'ambiente interno ed esterno per stabilire quali sono le priorità, motivarsi e impegnarsi nell'apprendimento e nella gestione del comportamento” (De Luca, 2018, p. 26), spiegando il ‘perché’ dell'apprendimento. In qualsiasi individuo,

indipendentemente dal possesso, o meno, di disabilità, queste tre reti funzionano in modo unico e differente rispetto a tutti gli altri individui.

Alla luce di queste conoscenze, l'UDL delinea tre principi, relazionati con le tre reti neurali menzionate, che andrebbero adottati per costruire dei contesti di apprendimento che siano funzionali, universali ed efficaci sin dall'inizio.

Dal momento che “gli studenti differiscono nel modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate” (CAST, 2011, p. 15) –cioè differiscono nel funzionamento delle loro reti di riconoscimento– un primo assunto fondamentale per progettare in modo universale è quello di “fornire molteplici mezzi di rappresentazione” (CAST, 2011, p. 15) di ciò che essi dovranno apprendere.

In secondo luogo, considerato che “gli studenti differiscono nei modi in cui possono farsi strada in un ambiente d'apprendimento ed in come esprimono [e dimostrano] ciò che sanno” (CAST, 2011, p. 24) –in base a come funzionano le loro reti strategiche– il secondo fondamento cardine dell'UDL è quello di “fornire molteplici mezzi di azione ed espressione” (CAST, 2011, p. 24).

Infine, i discenti “si differenziano notevolmente nel modo in cui sono inclini e motivati all'apprendimento” (CAST, 2011, p. 30) –cioè si differenziano per le loro reti affettive– il che significa che è fondamentale “fornire molteplici mezzi di coinvolgimento” (CAST, 2011, p. 30) per “incoraggiare e sostenere lo sforzo” (Santi et al., 2019, p. 141).

Come riportato nella tabella 1, ogni principio viene scomposto in tre linee guida e per ciascuna di queste sono presenti dei punti di verifica e degli esempi di realizzazione maggiormente dettagliati e concreti.

Tabella 1: le Linee Guida dell'Universal Design for Learning

Principio 1: Fornire molteplici mezzi di rappresentazione	Principio 2: Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione	Principio 3: Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento
<p>Linea guida 1: Fornire differenti opzioni per la percezione</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Offrire opzioni che permettano la personalizzazione nella presentazione dell'informazione 1.2. Offrire alternative per le informazioni uditive 1.3. Offrire alternative per le informazioni visive 	<p>Linea guida 4: Fornire opzioni per l'interazione fisica</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4.1. Variare i metodi di risposta e di navigazione 4.2. Ottimizzare l'accesso agli strumenti, ai prodotti ed alle tecnologie di supporto 	<p>Linea guida 7: Fornire opzioni per attirare l'interesse</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 7.1. Ottimizzare la scelta individuale e l'autonomia 7.2. Ottimizzare l'attinenza, il valore e l'autenticità 7.3. Minimizzare le minacce e le distrazioni
<p>Linea guida 2: Fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Chiarire il lessico e i simboli 2.2. Chiarire la sintassi e la struttura 2.3. Facilitare la decodificazione di testi, notazioni matematiche e simboli 2.4. Promuovere la comprensione tra differenti lingue 2.5. Illustrare attraverso molteplici mezzi 	<p>Linea guida 5: Fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Usare molteplici mezzi di comunicazione 5.2. Usare molteplici strumenti per la costruzione e la composizione 5.3. Costruire competenze con livelli graduali di supporto per la pratica e l'esecuzione 	<p>Linea guida 8: Fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della perseveranza</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 8.1. Rafforzare l'importanza delle mete e degli obiettivi 8.2. Variare le domande e le risorse per ottimizzare la sfida 8.3. Promuovere la collaborazione e la comunità 8.4. Aumentare il feedback orientato alla padronanza
<p>Linea guida 3: Fornire opzioni per la comprensione</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Attivare o fornire la conoscenza di base 3.2. Evidenziare schemi, caratteristiche essenziali, idee principali e relazioni 3.3. Guidare l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione 3.4. Massimizzare il transfer e la generalizzazione 	<p>Linea guida 6: Fornire opzioni per le funzioni esecutive</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Guidare la scelta di mete appropriate 6.2. Aiutare la pianificazione e la scelta delle strategie 6.3. Facilitare la gestione dell'informazione e delle risorse 6.4. Aumentare la capacità di controllo dei progressi 	<p>Linea guida 9: Fornire opzioni per l'autoregolamentazione</p> <p><i>Punti di verifica:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 9.1. Promuovere le aspettative e le convinzioni che ottimizzano la motivazione 9.2. Facilitare le abilità e le strategie personali 9.3. Sviluppare l'autovalutazione e la riflessione

Fonte: CAST (2011, pp. 15-37)

Adottando tali linee guida, è possibile raggiungere e ospitare un più elevato numero di studenti (potenzialmente tutti), agendo in modo proattivo, anticipando le barriere e le difficoltà che essi potrebbero incontrare e costruendo, “sulla base di questo, ciò che viene definito un ‘disegno senza barriere’” (Santi et al., 2019, p. 145). Queste stesse linee guida fungono da ‘lenti’ per l’osservazione e la valutazione continua del percorso, indispensabili per apportare i dovuti aggiustamenti al fine di perfezionarlo e adattarlo agli studenti quando non si rivela essere funzionale per loro. In questo modo –grazie a una pianificazione universale a monte e al monitoraggio costante del processo– si riduce la probabilità di dover intervenire a danno fatto, cioè dopo che gli alunni abbiano esperito dei fallimenti accademici o motivazionali (Cumming & Rose, 2021).

2.4.4. Il curriculum dell’*Universal Design for Learning*

D’accordo con Zhang et al. (2022), l’UDL si contrappone ai tradizionali approcci pedagogici *one-size-fits-all* e tenta di sfidarli supportando la variabilità degli studenti, attraverso quattro componenti didattiche fondamentali.

Come prima cosa è necessario individuare gli obiettivi, “spesso descritti come le aspettative di apprendimento” (CAST, 2011, p. 8). Mentre nel curriculum tradizionale, essendo indirizzato a promuovere l’acquisizione e la padronanza di concetti, gli obiettivi vengono definiti in termini di conoscenze e abilità che lo studente dovrebbe possedere al termine del percorso, coerentemente con quelli che sono gli *standard* definiti a livello ministeriale; nel curriculum dell’UDL, avendo come fine quello di sviluppare studenti esperti, gli obiettivi saranno precisati in termini di padronanza del processo e di capacità di auto-regolarsi nell’apprendimento stesso (CAST, 2011). Detti obiettivi devono essere stabiliti “in un modo che riconoscano la variabilità dello studente” (CAST, 2011, p. 8) e che rendano possibile intraprendere “più opzioni alternative –vari percorsi, strumenti, strategie e strutture per raggiungere la competenza” (CAST, 2011, p. 8). Essi devono anche essere distinti dai metodi e dai materiali necessari per raggiungerli, che costituiscono il secondo e il terzo elemento del curriculum dell’UDL.

I metodi rappresentano tutte quelle “decisioni educative, approcci, procedure e routine che gli insegnanti esperti utilizzano per accelerare o migliorare l’apprendimento” (CAST, 2011, p. 8), che devono essere flessibili –in modo da garantire a ogni studente alternative differenti per raggiungere l’obiettivo– e adattivi, perché si devono adattare sulla base degli avanzamenti e degli sviluppi del discente.

I materiali, invece, sono i “mezzi utilizzati per presentare i contenuti dell’apprendimento e [...] ciò che lo studente utilizza per dimostrare la propria conoscenza” (CAST, 2011, p. 8). Anch’essi devono essere vari e flessibili, in modo che ciascun alunno possa “accedere, analizzare, organizzare, sintetizzare e dimostrare comprensione in diversi modi” (Miotto, 2018, p. 120).

La quarta e ultima componente parte del *curriculum* UDL è costituita dalla valutazione, cioè da quel

processo di raccolta delle informazioni sul rendimento dello studente utilizzando una varietà di metodi e materiali al fine di determinare la conoscenza le abilità e la motivazione degli studenti, con il proposito di prendere delle decisioni didattiche consapevoli (CAST, 2011, p. 8).

Tale raccolta di informazioni deve riguardare sia lo studente che il percorso. Infatti, durante il processo valutativo, “gli insegnanti devono poter comprendere, non solo ciò che gli studenti stanno imparando, ma anche la modalità in cui lo stanno facendo e soprattutto in quali condizioni imparano meglio” (Miotto, 2018, p. 115). Tale valutazione non può essere esclusivamente sommativa (*assessment of learning*), svolta a conclusione del percorso per determinare ciò che lo studente sa, ma deve necessariamente essere una valutazione formativa (*assessment for learning*) e continua poiché, come affermano Meyer et al., la competenza nell’apprendimento non può essere misurata semplicemente valutando le competenze e i risultati in un unico momento, dal momento che l’apprendimento è un processo di cambiamento e di crescita continuo (Zhang et al., 2022, p. 4).

Oltre a questo, gli insegnanti devono poter comprendere anche se il processo sia strutturato in modo tale da rispondere ai bisogni individuali (Zhang et al., 2022). Anche in questo caso è necessario che la valutazione sia continua in modo da poter intervenire *in itinere*, se necessario. Valutare a giochi fatti, per comprendere l’efficacia

del percorso nel suo insieme, risulta poco utile dal momento che non è più possibile apportare i dovuti aggiustamenti. Spesso questa modalità viene utilizzata in ottica di miglioramento futuro, cioè si utilizzano le informazioni ottenute per perfezionare i curricula o gli insegnamenti a venire. Anche questa strategia, però, può essere poco efficace, dato che gli studenti di domani saranno diversi da quelli di oggi, e ciò che può risultare funzionale per questi ultimi, potrebbe essere completamente inadeguato per i primi.

Curricula così progettati possono essere concretizzati nei più svariati contesti di educazione e formazione. In questa sede preme soffermarsi su quelli universitari, dal momento che essi sono composti da studenti che incarnano differenze in termini di età, esperienze, etnia, lingua madre, *status* socio-economico, bisogni di apprendimento, abilità e prontezza accademica (Bradshaw, 2020, p. 12). I luoghi dell'educazione terziaria, quindi, risultano essere sempre più caratterizzati da 'super-diversità' (Scuttari & Nota, 2019, p. 28), di fronte alla quale non si può pensare di adottare l'approccio *one-size-fits-all*, ma risulta necessario assicurare accesso, coinvolgimento e risultati di apprendimento per tutti gli studenti (Bradshaw, 2020, p. 14), offrendo molteplici modalità di coinvolgimento, rappresentazione ed espressione, così da normalizzare, anziché stigmatizzare, le differenze presenti nelle aule (Cumming & Rose, 2021).

Data la densità di popolazione di studenti che occupano le aule delle Università, appare impossibile, per un docente, poter considerare le peculiarità di ogni singolo caso; a tal riguardo, le neuroscienze sono giunte ad affermare che "le funzioni e le caratteristiche del cervello dimostrano una variabilità sistematica" (Miotto, 2018, p. 57), normale (nel senso che si distribuiscono seguendo una curva normale, gaussiana) della popolazione. Proprio questa distribuzione rende prevedibili le caratteristiche e le funzioni degli individui facenti parte di ampi gruppi. Questo, nella pratica, significa che il *curriculum* "può essere pianificato per favorire la variabilità attesa fra gli studenti garantendo in tal modo flessibilità dell'approccio di apprendimento" (Miotto, 2018, p. 57). Progettare per variabilità non significa considerare esclusivamente le caratteristiche dell'alunno medio; al contrario, significa

considerare quelle di tutti gli studenti, da uno all'altro estremo della curva campanulare.

2.4.5. *Universal Design for Learning*, personalizzazione e auto-direzione

L'*Universal Design for Learning*, rivolgendosi indistintamente a 'tutti', riconosce a questi 'tutti' il diritto non solo di accedere e godere dell'istruzione, ma anche "di sviluppare le proprie capacità e potenzialità" (Santi et al., 2019, p. 139), coerentemente con i bisogni e gli obiettivi personali. Anziché concentrarsi su un ipotetico studente medio, tale approccio volge la propria attenzione sul singolo, supportandone e rispettandone l'unicità. In questo senso, l'UDL risulta essere un approccio inclusivo fondamentale per rendere possibile la personalizzazione dell'apprendimento in quanto, come affermano Zhang et al. (2022), aiuta gli educatori a pensare sistematicamente alla variabilità degli studenti e a progettare ambienti che prevedano diversi percorsi e opzioni di apprendimento. Questo consente di delineare *curricula* flessibili che possono essere adattati ai singoli alunni, offrendo loro l'opportunità di compiere delle scelte coerenti con quelli che sono i loro bisogni e le loro preferenze, di svolgere azioni differenti per raggiungere l'obiettivo e di esprimere le conoscenze e competenze di cui sono in possesso, attraverso molteplici strumenti e tecnologie (Nedzinskaitė-Mačiūnienė & Šimienė, 2021; Zhang et al., 2022).

Dato che "la finalità dell'educazione nel 21° secolo, non è solo la padronanza della conoscenza dei contenuti o l'uso delle nuove tecnologie, piuttosto è la padronanza del processo di apprendimento" (CAST, 2011, p. 4), l'obiettivo ultimo della Progettazione Universale per l'Apprendimento è quello di formare studenti esperti. Lo studente esperto è quello "studente motivato (perché si apprende), pieno di risorse e bene informato (cosa si apprende), strategico e rivolto all'obiettivo (come si apprende)" (Miotto, 2018, p. 67). Per promuovere apprendimento esperto, cioè quel processo complesso e continuo di riflessione e crescita (Zhang et al., 2022, p. 4), l'elemento chiave "è la conoscenza di sé come persona che apprende" (Miotto, 2018, p. 69), la consapevolezza dei propri bisogni e obiettivi, delle proprie potenzialità e

difficoltà e di quale sia il personale modo migliore per apprendere. Il discente esperto di apprendimento è capace di affrontare e superare le sfide e le complicazioni per raggiungere il suo obiettivo, di auto-regolarsi nella definizione delle metodologie, delle risorse e del tempo di studio da dedicare ai compiti e alle attività scolastiche o accademiche e di auto-direzionarsi nell'apprendere per tutta la vita. La competenza nell'apprendimento è fondamentale per imparare ad apprendere, per promuovere il *self-directed learning* e il *lifelong learning* e, dunque, per formare una persona realmente preparata per il suo futuro, accademico e professionale, ma anche per la vita in generale.

Bray e McClaskey (2013) enucleano sei fasi attraverso cui implementare l'UDL, integrandolo con l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto. La prima, che costituisce le fondamenta per le successive, consiste per gli insegnanti nel dedicarsi a comprendere chi sono i propri studenti e quale sia il loro miglior modo per apprendere, così da poter individuare e conoscere le loro potenzialità e difficoltà, i loro bisogni e obiettivi e le loro preferenze, in termini di modalità di accesso all'informazione, di coinvolgimento nel compito di apprendimento e di espressione di ciò che conoscono e sanno. Nella seconda tappa, alla luce di questa conoscenza più approfondita, gli insegnanti dovranno cominciare a riprogettare l'ambiente di apprendimento per renderlo universale, consultandosi con gli studenti, dando loro voce in capitolo e possibilità di scelta, relativamente a ciascuna delle componenti del *curriculum* precedentemente menzionate (obiettivi, metodi, materiali e valutazione). Il terzo passaggio riguarda lo sviluppo di una lezione progettata universalmente, in cui il docente dovrà presentare i contenuti oggetto della lezione in formati differenti quali, ad esempio, libri, *podcast* o video (Bray & McClaskey, 2013), e prevedere diverse modalità per coinvolgere gli studenti nei compiti di apprendimento. La quarta fase consiste nel promuovere il dialogo tra pari per formulare domande guida e di supporto all'apprendimento, alle quali ognuno dovrà fornire una risposta personale. Nel quinto *step*, vengono scelti gli strumenti, le risorse e le strategie per l'apprendimento e l'insegnamento, che vanno a comporre lo 'zaino' di apprendimento personale di ogni studente, nel quale vengono inclusi anche tutti quei

dispositivi tecnologici e quei *software* che possono facilitare e supportare il processo. Nell'ultimo livello, il docente diventa un facilitatore che aiuta lo studente a riflettere, monitorare e analizzare il proprio apprendimento, in modo da apportare i dovuti adattamenti. Coinvolgendolo in questo processo di valutazione, ne supporta lo sviluppo della metacognizione e l'auto-direzione.

Per concludere

Quelli presentati si configurano come percorsi, ambienti, strutture e approcci capacitanti, che danno l'opportunità agli individui di acquisire i funzionamenti utili per condurre la vita che desiderano.

I *Learning Contracts* permettono di regolare e gestire l'interazione tra docente e discente, a partire dall'individuazione dei bisogni e interessi di quest'ultimo, degli obiettivi che si propone di raggiungere, delle strategie e risorse utili per riuscirci, delle tempistiche previste, delle evidenze e dei criteri di valutazione per lui più adeguati, con il fine di progettare e realizzare, insieme, un percorso di apprendimento direzionato al conseguimento degli scopi personali e professionali che il *learner* intende raggiungere.

I *Massive Open Online Courses* sono dei percorsi a cui gli studenti si iscrivono principalmente di propria iniziativa, per curiosità e interesse personale. Come affermano Zhu et al. (2020), diversi studi dimostrano che gli "*online learners*" (p. 2077) di successo sono coloro che scelgono i propri obiettivi e che organizzano i tempi e i ritmi di apprendimento.

Il *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España* è un programma che consente agli studenti di svolgere un periodo di studio, di tirocinio o di scrittura della tesi, in Atenei spagnoli differenti da quello presso cui sono immatricolati. Come nel caso dell'Erasmus, questo dà loro la possibilità di svolgere attività, frequentare corsi e sostenere esami che non sono offerti dalla propria Università di provenienza, permettendo a chi ne prende parte di colmare tale mancanza e di soddisfare i propri bisogni di apprendimento e gli interessi individuali, avendo l'opportunità di personalizzare, entro certi limiti, il progetto curricolare.

L'*Universal Design for Learning*, infine, è una filosofia che consente di progettare ambienti e percorsi di apprendimento funzionali per supportare e facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti, in cui gli obiettivi educativi sono centrati su questi ultimi e diretti alla padronanza del processo di apprendimento (Navaitienė & Stasiūnaitienė, 2021).

Tutti questi esempi presentano diversi fattori in comune: essi, *in primis*, si propongono di coinvolgere pienamente e attivamente gli studenti nell'esperienza di apprendimento, creando situazioni che forniscono loro la possibilità di costruire, e non solo ricevere, quelle conoscenze utili e necessarie per conseguire gli scopi personali e professionali che si pongono, a partire dalla percezione di un bisogno di conoscere che essi rilevano nelle loro azioni quotidiane. I percorsi apprenditivi che i discenti co-progettano sono *goal-oriented*, cioè orientati agli obiettivi che essi stessi si prefiggono e che possono essere conseguiti attraverso le strategie e le risorse più adeguate al singolo (nel caso dei *Learning Contracts*), iscrivendosi a specifici corsi gratuiti messi a disposizione *online* (nel caso dei MOOCs) oppure svolgendo un periodo di studi in un'Università diversa dalla propria, che offre attività in linea con gli interessi del *learner* (nel caso del SICUE). In tutti questi casi sono richieste al discente una forte componente motivazionale, capacità riflessive e metacognitive, di auto-monitoraggio e auto-gestione del progetto di apprendimento, tutte competenze utili per sviluppare il possesso del processo, più che il possesso del contenuto. Gli studenti, insieme ai docenti, diventano degli "allestitori di situazioni apprenditive" (Di Nubila, 2016, p. 46) all'interno delle quali, questi ultimi, assumono il ruolo di facilitatori che supportano i primi in accordo con le loro peculiarità e diversità (Navaitienė & Stasiūnaitienė, 2021, p. 25). L'intento non dev'essere quello di riempirli di conoscenza, ma di prendersi cura del loro apprendimento (Navaitienė & Stasiūnaitienė, 2021), al fine di fornire eque opportunità affinché ognuno possa sviluppare il proprio potenziale e raggiungere la propria forma di eccellenza, nel modo che gli è più confacente. Alla base di ciascuna esperienza proposta vi è il principio di inclusione, cioè quel principio "che si interessa del contesto, della capacità dei nostri ambienti di vita di consentire a tutti partecipazioni attive e livelli soddisfacenti di vita" (Scuttari &

Nota, 2019, p. 33). Tale scopo, calato nell'ambito dell'educazione e della formazione, implica un'attenzione ai luoghi e alle interazioni e relazioni in cui l'apprendimento avviene, che dovrebbero creare le condizioni affinché ciascuno abbia l'opportunità di diventare il miglior studente che potrebbe essere (Navaitienė & Stasiūnaitienė, 2021) e di realizzare se stesso.

Per tutti questi motivi si ritiene che tali pratiche permettano di creare ambienti di educazione e formazione capacitanti che supportano l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto.

Infatti, ciascuna di esse consente, in modo più o meno diretto ed esplicito, di sviluppare dei percorsi (nel caso dei *Learning Contracts*), degli ambienti (nel caso dei MOOCs) o delle strutture (nel caso dei SICUE) flessibili e personalizzabili, in cui l'apprendimento stesso viene adattato ai punti di forza, alle esigenze e agli interessi di ogni studente e in cui a ognuno viene data l'opportunità di esprimere la propria voce e di scegliere cosa, come, quando e dove imparare, fornendo flessibilità e supporto per garantire la padronanza degli *standard* più elevati possibili (Sota, 2016, p. 57).

All'interno di questi percorsi, ambienti e strutture, lo studente viene coinvolto in prima persona, in quanto è egli stesso a diventare progettista, autore e realizzatore del proprio progetto di apprendimento e ad assumerne la guida, il controllo e la padronanza. In tali contesti egli ha la possibilità di sprigionare la sua auto-direzione, cioè quella capacità di gestire autonomamente il processo di apprendimento, percependo se stesso come la fonte delle proprie azioni e delle proprie decisioni (Olivier, 2019, p. 175). Di conseguenza viene promossa anche la competenza di imparare a imparare, in ottica *Lifelong Learning* e *Lifewide Learning*, per tutta la vita e in tutti i contesti.

Infine, attraverso queste esperienze, gli studenti vengono messi nelle condizioni di sviluppare quell'agentività necessaria per individuare un obiettivo significativo per sé e, successivamente, per agire in vista di esso, al fine di perseguirlo. Attraverso i tragitti delineati, orientati a tali fini, essi potranno acquisire e sviluppare

quelle competenze che consentono loro di essere e fare ciò che hanno motivo di apprezzare (Sen, 2000).

CAPITOLO 3:
LA DEFINIZIONE DEI PROGETTI FORMATIVI INDIVIDUALI ALL'UNIVERSITÀ:
LO STATO ATTUALE

Come già accennato, scopo di questa Tesi è quello di avanzare e discutere l'ipotesi di un sistema universitario che ha come principi cardine la personalizzazione e l'auto-direzione dell'apprendimento.

Per poter stabilire i confini entro cui sia possibile implementare tali costrutti nella definizione dei progetti formativi, è risultato necessario approfondire l'iter e le indicazioni che, allo stato attuale, regolano l'individuazione delle attività didattiche da includere nell'Offerta formativa di ciascun Corso di Studio, dalla quale poi dipende il Piano di Studio –cioè il progetto formativo individuale– di ogni studente.

Sono quindi stati presi in esame i documenti, le linee guida e le indicazioni redatti dal Consiglio Universitario Nazionale (CUN), dalla Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e dall'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR), oltre ai Decreti emanati dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) sulla progettazione e costituzione degli Ordinamenti didattici e quelli relativi alle tabelle delle classi di Laurea e Laurea Magistrale. Viene di seguito presentata una sintesi di questo studio, che è stato guidato dalla seguente domanda di ricerca: “come, attualmente, vengono definiti i progetti formativi individuali all'Università?”

3.1. Dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale

Il percorso amministrativo che nel sistema accademico italiano porta alla definizione dei progetti formativi individuali (e cioè dei Piani di Studio dei singoli alunni), parte da quanto stabilito dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), attraverso il D.M. 270/2004 sulle norme riguardanti l'autonomia didattica degli Atenei e il D.M. 155/2007 relativo alla determinazione delle Classi di Laurea universitarie.

Alla luce delle indicazioni in questi fornite, ciascun Consiglio del Corso di Studio redige l'Ordinamento didattico, il documento attraverso il quale viene avanzata al

MIUR la proposta di istituzione del Corso stesso. In esso è necessario definire alcuni elementi chiave, tra cui: l'analisi della domanda di formazione proveniente dal mercato del lavoro e dagli studenti, i profili professionali che vengono formati e gli sbocchi occupazionali del Corso di Studi, gli obiettivi formativi specifici del Corso –che devono essere coerenti con quelli stabiliti nei Decreti Ministeriali di riferimento–, i risultati di apprendimento attesi e il quadro *generale* delle attività formative previste per raggiungere gli obiettivi prefissati (Zara & Stefani, 2018).

Tutto ciò si concretizza nel Regolamento didattico che “specifica gli aspetti organizzativi del corso di studio” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei), comprese le attività formative *specifiche* per ciascuna coorte di studenti, che possono variare da una coorte all'altra in base alle necessità rilevate nel mercato del lavoro, ma che devono sempre essere scelte tra quelle inserite nel quadro generale dell'Ordinamento. Tale quadro, quindi, garantisce una certa flessibilità al Consiglio del Corso di Studio nel modificare l'Offerta formativa nel tempo.

Finché tali modifiche sono limitate a questo quadro, non è necessario apportare delle trasformazioni all'Ordinamento didattico. Nel caso in cui, invece, risulti necessario inserire nel Regolamento dei settori scientifico-disciplinari previsti dalle tabelle della Classe, ma non dall'Ordinamento, allora sarà necessario procedere con la modifica di quest'ultimo, che dovrà poi essere esaminato dal CUN e dall'ANVUR.

3.1.1. I Decreti ministeriali, gli Ordinamenti e i Regolamenti didattici

In Italia, l'impalcatura normativa per la progettazione e l'istituzione di un Corso di Laurea Triennale o Magistrale, è rappresentata dal Decreto Ministeriale 270/2004 e da quello del 16 marzo 2007, n. 155. Nel primo di questi, al comma 1 dell'articolo 10, viene affermato che

i decreti ministeriali individuano preliminarmente, per ogni classe di laurea, gli obiettivi formativi qualificanti e le attività formative indispensabili per conseguirli, raggruppandole nelle seguenti tipologie:

- a) attività formative in uno o più ambiti disciplinari relativi alla formazione di base;

- b) attività formative in uno o più ambiti disciplinari caratterizzanti la classe (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei)

Insieme, le attività di base (denominate TAF-A) e quelle caratterizzanti (denominate TAF-B), costituiscono le cosiddette 'tabelle' delle Classi di Laurea Triennale, mentre le tabelle delle Classi Magistrali (non a ciclo unico) sono composte solo dall'elenco delle attività caratterizzanti (Zara & Stefani, 2018). Tali tabelle⁸ sono definite dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Entrambe le Tipologie di Attività Formative (TAF) citate "includono più ambiti disciplinari, ognuno dei quali include più SSD (che, a loro volta, potranno generare più discipline o insegnamenti)" (Zara & Stefani, 2018, p. 74).

Nel D.M. 16 marzo 2007, n. 155, il MIUR stabilisce anche il numero minimo di CFU che gli Ordinamenti didattici di ciascuna Università devono riconoscere a ogni ambito disciplinare previsto per le attività di base e caratterizzanti, fino ad un massimo di 90 CFU (su 180) per le Classi di Laurea Triennale e di 48 CFU (su 120) per le Classi di Laurea Magistrale. Ciò significa che "nei corsi di laurea il 50% dei CFU è vincolato dalla tabella della classe, mentre, nel caso dei corsi di laurea Magistrale il vincolo è pari al 40% dei crediti" (Zara & Stefani, 2018, p. 75).

Tali tabelle rappresentano la cornice di riferimento a cui i Consigli dei Corsi di Studio devono "attenersi al fine di assicurare il valore legale del titolo di studio rilasciato al termine del percorso formativo" (Zara & Stefani, 2018, p. 74).

Al comma 5 dell'articolo 10 del D.M. 270/2004 viene chiarito che ciascun Corso di Studi debba prevedere anche:

- a) attività formative autonomamente scelte dallo studente purché coerenti con il progetto formativo [TAF-D];
- b) attività formative in uno o più ambiti disciplinari affini o integrativi a quelli di base e caratterizzanti, anche con riguardo alle culture di contesto e alla formazione interdisciplinare [TAF-C];

⁸ All'Appendice 1 è possibile trovare un esempio di tabella della Classe di Laurea L-19, Scienze dell'Educazione e della Formazione, preso dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155 - Determinazione delle classi delle lauree universitarie.

- c) attività formative relative alla preparazione della prova finale per il conseguimento del titolo di studio e, con riferimento alla laurea, alla verifica della conoscenza di almeno una lingua straniera oltre l'italiano [TAF-E];
- d) attività formative, non previste dalle lettere precedenti, volte ad acquisire ulteriori conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali, o comunque utili per l'inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento [TAF-F];
- e) [...] attività formative relative agli *stages* e ai tirocini formativi presso imprese, amministrazioni pubbliche, enti pubblici o privati ivi compresi quelli del terzo settore, ordini e collegi professionali, sulla base di apposite convenzioni (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei)

Quest'ultimo punto vale specificatamente “nel caso di corsi di laurea aventi natura spiccatamente professionalizzante” (Zara & Stefani, 2018, p. 76).

Sulla base di quanto stabilito dai Decreti Ministeriali 47/2013 e 1059/2013 e successive modifiche, per la progettazione in Qualità di un Corso di Studio è necessario delineare alcuni elementi fondamentali:

- Domanda di formazione e profili professionali
- Requisiti di ammissione
- Obiettivi formativi specifici
- Risultati di apprendimento attesi
- Prova finale
- Quadro delle attività formative
- Altre informazioni (denominazione, lingua, modalità di svolgimento, ecc.) (Zara & Stefani, 2018, p. 39)

Nei prossimi paragrafi verranno approfonditi i punti considerati più significativi per questa trattazione: Domanda di formazione e profili professionali, Obiettivi formativi specifici, Risultati di apprendimento attesi e Quadro delle attività formative.

Tutti gli elementi elencati “costituiscono anche la base per la definizione dell'ordinamento didattico ai sensi del D.M. 270/2004 e dei successivi DDMM del 16-03-2007” (Zara & Stefani, 2018, p. 39), il quale rappresenta “l'insieme delle norme che regolano i curricula del corso di studio” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei) e

costituisce il documento attraverso cui, ciascun Corso di Laurea o Laurea Magistrale, viene istituito.

La proposta di tale Ordinamento⁹ viene avanzata dal Consiglio del Corso di Studio e viene approvata (o meno) dal MIUR, a seguito del “parere positivo del CUN sull'Ordinamento didattico [e della] verifica da parte di ANVUR del possesso dei requisiti previsti”¹⁰. Per la successiva attivazione del Corso, una volta ricevuto responso da parte del Ministero, è necessario delineare il Regolamento didattico (definito anche ‘Offerta didattica programmata’¹¹) e il Manifesto degli Studi (nominato anche ‘Offerta didattica erogata’).

Il primo “specifica gli aspetti organizzativi del corso di studio” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei), delineando:

- a) l'elenco degli insegnamenti, con l'indicazione dei settori scientifico-disciplinari di riferimento e dell'eventuale articolazione in moduli, nonché delle altre attività formative;
- b) gli obiettivi formativi specifici, i crediti e le eventuali propedeuticità di ogni insegnamento e di ogni altra attività formativa;
- c) i curricula offerti agli studenti e le regole di presentazione, ove necessario, dei piani di studio individuali;
- d) la tipologia delle forme didattiche, anche a distanza, degli esami e delle altre verifiche del profitto degli studenti;
- e) le disposizioni sugli eventuali obblighi di frequenza (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei).

Mentre l'Ordinamento viene redatto in fase di istituzione del Corso di Studi, il Regolamento didattico dev'essere annualmente aggiornato “in particolare per quanto riguarda il numero di crediti assegnati ad ogni insegnamento o altra attività formativa” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme

⁹ All'Appendice 2 è possibile trovare un esempio delle attività formative inserite nell'Ordinamento didattico del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione - sede di Padova (L-19) redatto dal Consiglio di questo Corso presso l'Università di Padova.

¹⁰ <https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2020/Indicazioni%20oper%20l'Ez%80%99offerta%20formativa%20e%20la%20programmazione%20della%20didattica%202021.pdf>

¹¹ All'Appendice 3 è possibile trovare un esempio dell'Offerta didattica programmata dal Consiglio del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione - sede di Padova (L-19) dell'Ateneo patavino per la coorte di studenti 2022.

concernenti l'autonomia didattica degli atenei), in quanto si configura come “un ‘contratto’ vero e proprio tra l'Università e la coorte di studenti che si immatricola ad un CdS dell'Ateneo, in un certo anno accademico” (Zara & Stefani, 2018, p. 104)

Il secondo, il Manifesto degli Studi, invece “si riferisce al complesso degli insegnamenti erogati in un determinato anno accademico a più coorti di studenti” (Zara & Stefani, 2018, p. 109), facendo riferimento, quindi, a più Regolamenti didattici. Nell'Offerta didattica erogata vengono anche esplicitati i docenti di riferimento per ciascun insegnamento.

L'attivazione del Corso implica, automaticamente, l'accREDITamento iniziale, cioè “l'autorizzazione ad istituire e attivare sedi e CdS universitari, a seguito della verifica del possesso dei requisiti didattici, di qualificazione della ricerca, strutturali, organizzativi e di sostenibilità economico-finanziaria” (Zara & Stefani, 2018, p. 103). L'accREDITamento iniziale costituisce, quindi, “un'autorizzazione ex ante’ sulla base di criteri, parametri e indicatori definiti dall'ANVUR [Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca]” (Zara & Stefani, 2018, p. 103).

Tale accREDITamento non si ottiene una volta per tutte in fase di attivazione del Corso di Studio, ma è necessario sottoporre periodicamente a verifica sia il Corso stesso sia le sedi, al fine di assicurare la permanenza dei requisiti che hanno permesso di conseguire l'accREDITamento iniziale e ottenere, così, l'accREDITamento periodico. Il CdS deve essere valutato almeno ogni tre anni, mentre le sedi almeno ogni cinque.

3.1.1.1. *La domanda di formazione e i profili professionali*

L'analisi della domanda di formazione costituisce un elemento fondamentale per la progettazione e l'aggiornamento dei Corsi di Studio, che “deve tener conto sia della domanda di competenze avanzata dal contesto lavorativo sia della richiesta di formazione da parte di studenti e famiglie” (Zara & Stefani, 2018, p. 40).

È necessaria, per questo, una “consultazione con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei). Il Consiglio Universitario Nazionale (CUN)

stabilisce la necessità di mantenere un rapporto costante con il mercato del lavoro, motivo per cui tale consultazione “non si ritiene esaurita *una tantum* ma richiede un continuo aggiornamento con una frequenza dipendente dalle specifiche caratteristiche del settore lavorativo” (Zara & Stefani, 2018, p. 41). Zara e Stefani affermano che, durante queste consultazioni, l’Università non deve limitarsi a ricevere passivamente le informazioni da parte del mondo del lavoro, ma deve attivamente contribuire al “miglioramento e [al]’innovazione dei profili professionali evitando, così, un mero appiattimento sulle esigenze avanzate dall’esterno” (Zara & Stefani, 2018, p. 53).

3.1.1.2. *Gli obiettivi formativi specifici*

Le funzioni, le competenze e gli sbocchi professionali individuati per gli studenti, una volta conseguito il titolo di studio, “devono essere identificati in modo utile ai fini della definizione degli obiettivi formativi specifici del CdS e dei risultati di apprendimento attesi” (Zara & Stefani, 2018, p. 52). Come è stato precedentemente detto, i Decreti Ministeriali definiscono gli obiettivi formativi qualificanti che tutti i Corsi di Studio, offerti dalle varie Università e afferenti alla medesima Classe di Laurea o Laurea Magistrale, devono impegnarsi a garantire ai propri studenti. Tali obiettivi qualificanti –uguali per tutti– devono essere tradotti, dal Consiglio del CdS, in obiettivi formativi specifici, “in modo da passare dall’enunciazione generale della classe alla descrizione precisa degli obiettivi del singolo corso di studi” (CUN, 2021, p. 13). Essi devono essere formulati tenendo conto sia degli obiettivi qualificanti definiti dai D.M., sia de “l’analisi della domanda di formazione da cui si desumono utili informazioni per i profili professionali che devono essere formati” (Zara & Stefani, 2018, p. 65) e devono essere enucleati nell’apposita sezione dell’Ordinamento didattico, con la quale il Consiglio del Corso di Studio dichiara “cosa vuole fare, come vuole farlo e cosa lo contraddistingue rispetto a tutti gli altri CdS della stessa classe” (CUN, 2021, p. 13).

3.1.1.3. *I risultati di apprendimento attesi*

Strettamente collegati agli obiettivi formativi specifici, vi sono i risultati di apprendimento attesi al termine degli studi, espressi attraverso i cinque descrittori di Dublino, raggruppabili in due macro-categorie: quelli relativi all'ambito delle competenze disciplinari e quelli relativi all'ambito delle competenze trasversali. Questi descrittori sono adottati in sede europea e ciò facilita “un effettivo raffronto tra gli obiettivi formativi specifici dei CdS a livello nazionale e internazionale” (Zara & Stefani, 2018, p. 71).

Come riportato dalla Fondazione CRUI, all'interno dell'ambito disciplinare rientrano la ‘Conoscenza e [la] capacità di comprensione’ (descrittore di Dublino 1) e la ‘Capacità di applicare conoscenza e comprensione’ (descrittore di Dublino 2). Il primo comprende i saperi e le conoscenze disciplinari; mentre il secondo riguarda il saper fare –cioè l'abilità di utilizzare tali saperi– e la capacità di comprensione maturata. Essi, quindi, descrivono cosa e quanto “uno studente medio [...] dovrebbe conoscere, comprendere ed essere in grado di fare al termine di un processo di apprendimento (conoscenze ed abilità)” (CUN, 2021, p. 15).

La seconda categoria di descrittori, che include l'‘Autonomia di giudizio’ (descrittore di Dublino 3), le ‘Abilità comunicative’ (descrittore di Dublino 4) e la ‘Capacità di apprendimento’ (descrittore di Dublino 5), promuove, come detto, le competenze trasversali.

Per quanto riguarda l'autonomia di giudizio, i laureati devono avere la capacità di raccogliere e interpretare i dati - normalmente nel proprio campo di studio - ritenuti utili a determinare giudizi autonomi [...]. I laureati, inoltre, devono saper comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti, oltre ad aver sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia (Zara & Stefani, 2018, p. 68).

3.1.1.4. *Il Quadro delle attività formative*

Per la progettazione e istituzione di un Corso di Studio, è necessario esplicitare non solo gli obiettivi e i risultati che si intendono raggiungere, ma anche come lo si intende fare. “Infatti, quando un CdS si pone un obiettivo deve anche dare evidenza del fatto

che ha messo in campo gli strumenti per raggiungere l'obiettivo e per verificare che l'obiettivo sia stato raggiunto” (Zara & Stefani, 2018, p. 66). Gli obiettivi formativi dichiarati dal Consiglio del CdS, dunque, devono essere chiaramente relazionati con le attività specifiche che lo stesso ha reputato consone per il conseguimento degli obiettivi prestabiliti. “Ogni dichiarazione di obiettivo [quindi] deve avere un riscontro nelle attività formative programmate nel percorso formativo” (Zara & Stefani, 2018, p. 64).

Come precedentemente accennato, i Decreti Ministeriali definiscono un elenco di ambiti disciplinari ritenuti indispensabili per ciascuna Classe di Laurea universitaria e i CFU minimi da dedicare a ciascuno di essi. Gli ambiti disciplinari si suddividono in settori scientifico-disciplinari – anch’essi stabiliti dal MIUR. Per ogni ambito, “deve essere attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe” (Zara & Stefani, 2018, p. 83).

Tale elenco risulta vincolante per i Consigli dei Corsi di Studio che dovranno scegliere, tra quelli individuati dal Ministero, quali SSD proporre a ciascuna coorte di studenti e 'tradurli' in insegnamenti, che verranno poi riportati nell’Ordinamento didattico del Corso. Tale selezione va fatta perché “non tutti i SSD presenti in un determinato ambito disciplinare devono necessariamente far parte dell’ordinamento didattico” (Zara & Stefani, 2018, p. 76), ma solo quelli considerati più funzionali al raggiungimento degli obiettivi specifici del CdS. Per ciascun ambito disciplinare scelto, “vengono assegnati i rispettivi CFU, selezionando gli SSD che si vogliono inserire nell’ordinamento [...]. Vi è anche la possibilità di assegnare [...] un intervallo di CFU ai vari ambiti disciplinari” (Zara & Stefani, 2018, p. 76), per garantire maggior flessibilità ai *curricula* negli anni.

Maggiori margini di autonomia sono garantiti al Consiglio del Corso di Studio per le attività affini o integrative (TAF-C), che vengono stabilite direttamente da questo coerentemente con gli obiettivi che esso si propone di conseguire e con quanto emerge dalle consultazioni con il mondo del lavoro. Queste attività formative, non dovrebbero appartenere agli stessi settori scientifico-disciplinari già attivati per le attività di base e caratterizzanti, in modo da garantire “allo studente una

formazione multi ed interdisciplinare evitando che queste attività si riducano a una mera estensione delle attività di base o caratterizzanti” (CUN, 2021, p. 14). Laddove risulti necessario inserire tra le TAF-C dei SSD già presenti nelle TAF-A e TAF-B, il Consiglio del Corso dovrà motivare tale ‘duplicazione’. Il numero di CFU previsti per le attività affini o integrative dev’essere pari almeno a 18 per i Corsi di Laurea e a 12 per i Corsi di Laurea Magistrale. Non è, invece, stabilito un numero massimo di crediti per le TAF-C, ma il D.M. 270/2004 dichiara che esso debba essere “inferiore al numero minimo di crediti assegnati alle attività caratterizzanti nel loro complesso” (Zara & Stefani, 2018, p. 82).

Oltre alle attività formative di base e caratterizzanti e a quelle affini o integrative, il Decreto Ministeriale 270 del 2004 stabilisce che ogni Corso di Studio debba prevedere dei crediti formativi da dedicare alle “attività formative autonomamente scelte dallo studente” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei) (TAF-D), per un minimo di 12 CFU per i Corsi di Laurea Triennale e di 8 CFU per quelli Magistrali.

“Per evitare di perdere la coerenza del progetto formativo si raccomanda di limitare il numero di crediti attribuiti alle attività a scelta dello studente, non superando di norma i 18 CFU per le lauree e i 15 CFU per le lauree magistrali” (CUN, 2021, p. 29). Questa libertà di scelta favorisce “la flessibilità dei percorsi formativi, anche per facilitare la mobilità e l’internazionalizzazione” (CUN, 2021, p. 30), oltre che risultare funzionale a promuovere l’autonomia degli studenti, che sono messi nella condizione di poter decidere liberamente “tra tutti gli insegnamenti attivati dall’Ateneo” (CUN, 2021, p. 29) quali frequentare per ottenere questi CFU. L’unico requisito è che devono essere coerenti con il loro percorso formativo. Infatti, come esplicitato dal CUN, la norma determina che non debbano essere limitate a monte le attività formative che possono essere scelte dagli studenti, in quanto “la coerenza con il progetto formativo [...] riguarda il singolo piano di studio presentato e andrà perciò valutata dal competente organo didattico con riferimento all’adeguatezza delle motivazioni eventualmente fornite” (CUN, 2021, p. 30). La norma stabilisce, inoltre, che possono essere incluse “anche attività formative che non siano

insegnamenti” (CUN, 2021, p. 30), purché sia assicurata “la formazione culturale e professionale degli studenti” (CUN, 2021, p. 30).

In aggiunta alle varie tipologie di attività formative già citate, tutti i Corsi di Studio devono assegnare un certo numero di CFU anche alle attività di preparazione della prova finale e a quelle finalizzate alla conoscenza di una lingua europea diversa dall’italiano (TAF-E). La norma non stabilisce, in questo caso, un numero minimo o massimo di crediti da riservare a queste attività.

Infine, vi è un’ultima categoria che viene nominata in modo generico ‘ulteriori attività formative’ (TAF-F), nella quale rientrano tutte quelle attività

volte ad acquisire conoscenze linguistiche, nonché abilità informatiche e telematiche, relazionali o comunque utili per l’inserimento nel mondo del lavoro, nonché attività formative volte ad agevolare le scelte professionali, mediante la conoscenza diretta del settore lavorativo cui il titolo di studio può dare accesso, tra cui, in particolare, i tirocini formativi e di orientamento (CUN, 2020, p. 38).

Il numero di crediti previsti per questa tipologia di attività dev’essere pari almeno a 1.

In sede di redazione dell’Ordinamento didattico, il Consiglio del Corso di Studio andrà a stabilire i “crediti assegnati a ciascuna attività formativa” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l’autonomia didattica degli atenei), avendo la possibilità di assegnare a “ciascun ambito [...] un intervallo di crediti compreso tra un minimo e un massimo” (CUN, 2021, p. 25), al fine di garantire l’adeguata flessibilità dei Regolamenti didattici nel corso degli anni e la loro capacità di rispondere alle esigenze sempre cangianti della società. Nella fase successiva di progettazione dell’Offerta formativa, sarà necessario indicare un numero intero di CFU per ciascuna attività prevista che dev’essere proporzionato all’importanza attribuita all’obiettivo formativo che tale attività concorre a raggiungere.

Nel definire le attività formative da proporre agli alunni, è necessario attenersi ad alcune indicazioni del CUN, tra cui quella di “evitare una eccessiva parcellizzazione delle attività formative per impedire che gli studenti abbiano difficoltà di percorso dovute sia alla scarsa coerenza di tanti piccoli insegnamenti sia alle numerose prove

d'esame" (Zara & Stefani, 2018, p. 79). Proprio per questo motivo viene stabilito dal Ministero

il numero massimo di esami, differenziato a seconda del livello di CdS, e il numero minimo di CFU da assegnare a ciascuna attività formativa. Nel caso delle attività formative di base e caratterizzanti il numero minimo di CFU da assegnare a ciascuna di esse deve essere di almeno 6 CFU o, in alternativa, di 5 CFU a seguito di delibera dell'organo didattico competente. Per ciascuna attività formativa affine o integrativa può essere previsto un numero di CFU ancora inferiore nel caso di delibere motivate da parte dell'organo didattico competente (Zara & Stefani, 2018, p. 79).

3.1.2. La Scheda Unica Annuale del Corso di Studi

La Scheda Unica Annuale del Corso di Studi (SUA-CdS) "è uno strumento gestionale funzionale alla progettazione, alla realizzazione, all'autovalutazione e alla riprogettazione del Corso di Studi"¹². Essa si suddivide in due sezioni, collegate tra loro: Qualità e Amministrazione; con la prima "viene assicurata la qualità del percorso formativo offerto agli studenti" (Zara, Stefani, 2018, p. 38), mentre la seconda "rappresenta la base per definire l'ossatura amministrativa e didattica del CdS" (Zara, Stefani, 2018, p. 38). Entrambe si suddividono ulteriormente in sotto-sezioni e queste, a loro volta, in 'Quadri'. Tra le altre cose, nella SUA-CdS, trovano collocazione gli elementi visti nei paragrafi precedenti. Risultano di particolare interesse per questa sede i Quadri relativi alla domanda di formazione e ai profili professionali, agli obiettivi formativi specifici, ai risultati di apprendimento attesi e al quadro delle attività formative¹³. Le informazioni riguardanti la domanda di formazione e i profili professionali trovano collocazione nei seguenti Quadri:

- Quadro A1.a, contenente le 'Consultazione con le organizzazioni rappresentative – a livello nazionale e internazionale – della produzione di beni e servizi, delle professioni (Istituzione del corso)'¹⁴;

¹² <https://ava.miur.it/>

¹³ Al seguente link: <https://www.universitaly.it/index.php/scheda/sua/56633#3> è possibile trovare un esempio di questi elementi, contenuti nella SUA del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione - sede di Padova (L-19) dell'Università degli Studi di Padova.

¹⁴ <https://www.universitaly.it/index.php/scheda/sua/56633#3>

- Quadro A1.b, in cui sono riportati gli esiti delle consultazioni periodiche, successive alla prima;
- Quadro A2.a, che fa riferimento al ‘Profilo professionale e sbocchi occupazionali e professionali previsti per i laureati’¹⁵;
- Quadro A2.b, in cui si specificano i codici ISTAT delle professioni a cui il Corso prepara.

Gli obiettivi formativi specifici del Corso di Laurea vengono esplicitati al Quadro A4.a ‘Obiettivi formativi specifici del Corso e descrizione del percorso formativo’¹⁶; mentre i risultati di apprendimento attesi sono suddivisi in due Quadri, in base alla tipologia di competenze (disciplinari o trasversali) a cui fanno riferimento:

- Nel Quadro A4.b sono contenuti i descrittori di Dublino 1 e 2, che rientrano nell’ambito disciplinare;
- Mentre nel Quadro A4.c sono inseriti i descrittori di Dublino 3, 4 e 5, che afferiscono all’ambito trasversale.

Tutti gli elementi visti finora rientrano nella sezione Qualità. Diversamente, il quadro generale delle attività formative (selezionate dalle tabelle ministeriali in fase di redazione dell’Ordinamento didattico da parte del Consiglio del CdS) e le attività formative specifiche (selezionate da parte del Consiglio del CdS per una specifica coorte di studenti e facenti parte del Regolamento didattico) vengono incluse nella sezione Amministrazione: le attività dell’Ordinamento didattico sono esplicitate nel Quadro F, mentre quelle del Regolamento didattico nel Quadro ‘Offerta didattica programmata’.

Come stabilito all’articolo 8 del D.M. 47 del 30 gennaio 2013, tutte le informazioni esposte nella SUA-CdS sono funzionali alla “definizione dell’offerta formativa” (D.M. 30 gennaio 2013, n. 47 - Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica) e “alla progettazione del CdS, all’attivazione e all’accreditamento, all’assicurazione interna

¹⁵ <https://www.university.it/index.php/scheda/sua/56633#3>

¹⁶ <https://www.university.it/index.php/scheda/sua/56633#3>

della qualità, al processo di valutazione e alla comunicazione verso l'esterno" (Zara & Stefani, 2018, p. 38).

3.1.3. Dalla SUA-CdS al progetto formativo individuale

A partire da quanto stabilito nella sezione relativa all'Offerta didattica programmata della SUA-CdS, i discenti compilano il Piano di Studio, cioè l'insieme delle attività che compongono il progetto formativo individuale e che devono essere sostenute per ottenere il titolo di studio. Rispetto ai documenti precedentemente presentati (Ordinamenti e Regolamenti didattici), questo ha a che vedere più direttamente con l'esperienza del singolo alunno e può essere caratterizzato da gradi variabili di flessibilità.

All'Università degli Studi di Padova, ad esempio, il Consiglio del Corso di Studio può "deliberare schemi di piano di studio *standard* che possono essere approvati 'automaticamente' all'atto della presentazione on-line da parte degli studenti" (Università degli Studi di Padova, 2017, p. 14) e che prevedono un insieme prestabilito di insegnamenti, uguali per tutti. Nei casi in cui non vi sia una tale rigida prescrizione, vi sono, solitamente, delle 'regole di scelta' da rispettare per la presentazione del Piano di Studio, la cui adeguatezza viene valutata direttamente dal Consiglio del Corso di Studio o, in alternativa, da un'apposita Commissione da questo nominata.

3.2. La struttura del sistema universitario attuale

L'attuale sistema universitario italiano può essere raffigurabile come una struttura stratificata che consente il passaggio graduale dalle indicazioni e prescrizioni nazionali alla definizione del Piano di Studio individuale. Tali passaggi sono stati fatti corrispondere a tre livelli, descritti in tabella 2, che vedono coinvolti diversi attori. A livello macro sono stati collocati il MIUR, il CUN e l'ANVUR, che si occupano di definire l'impalcatura normativa entro cui i Consigli dei Corsi di Studio –situati a livello meso– possono stabilire le attività formative da inserire nell'Offerta didattica programmata per ciascuna coorte di studenti. Tali attività determineranno il Piano di Studio di questi ultimi –che costituiscono il livello micro–, ai quali è riservata la possibilità di scegliere

delle attività formative (TAF-D) per un massimo di 18 CFU per il primo ciclo di studi e 15 per il secondo.

Tabella 2: la stratificazione dell'attuale sistema universitario

Livelli	Attori	Funzioni
Macro	MIUR	Definisce le tabelle delle classi universitarie contenenti le attività formative indispensabili e le regole da seguire nella definizione dell'Offerta didattica programmata.
	CUN	Si occupa di esaminare gli Ordinamenti didattici in fase di istituzione del Corso di Studi ed eventuali modifiche successive.
	ANVUR	“Propone i criteri e indicatori per la valutazione del sistema universitario e della ricerca e per l'accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio” ¹⁷ .
Meso	Singoli Atenei	<p>I Consigli dei CdS redigono annualmente la Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS) contenente, tra le altre cose, l'Offerta didattica programmata per la specifica coorte di studenti. Le attività formative in essa inserite dovranno afferire ai SSD presenti nell'Ordinamento didattico redatto in fase di attivazione del CdS. La progettazione dell'Offerta didattica programmata deve rispettare alcune condizioni definite dal MIUR:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Va riservato un numero minimo di CFU per le attività formative indispensabili (di base e caratterizzanti), stabilito dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155 - Determinazione delle classi delle lauree universitarie. Ad esempio, i Consigli dei CdS afferenti alla Classe di Laurea L-19, devono inserire almeno 40 CFU per le attività di base (TAF-A) e almeno 50 per quelle caratterizzanti (TAF-B)¹⁸; - Per ogni ambito disciplinare presente nelle tabelle ministeriali deve essere “attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe” (Zara, Stefani, 2018, p. 83); - I CFU da attribuire alle TAF-A e TAF-B devono essere pari almeno a 6 (possono essere ammesse delle eccezioni a seguito della delibera della Commissione competente, ma tale numero non può essere comunque inferiore a 5) (Zara, Stefani, 2018); - Alle attività affini o integrative (TAF-C) vanno dedicati almeno 18 CFU per i Corsi di Laurea e minimo 12 per i Corsi di Laurea Magistrale; - Il totale di CFU da attribuire alle TAF-C non può essere superiore a quello previsto per le attività caratterizzanti; - I SSD previsti per le TAF-C non possono essere gli stessi di quelli già attivati per le TAF-A e TAF-B; - Alle attività a scelta dello studente (TAF-D) va attribuito un numero di CFU compreso tra 12 e 18 per le Triennali, e tra 8 e 15 per le Magistrali; - Un certo numero di CFU (la normativa non prescrive un numero minimo o massimo) va conseguito nelle attività di preparazione

¹⁷ <https://www.miur.gov.it/organi-del-sistema>

¹⁸ Gli studenti iscritti ai Corsi Magistrali dovranno considerare solo le attività caratterizzanti, dato che quelle di base non vengono incluse nelle tabelle ministeriali

		della prova finale e di acquisizione di una lingua straniera (TAF-E); - Almeno un CFU dev'essere riconosciuto alle 'ulteriori attività formative' (TAF-F).
Micro	Studente	Lo studente può individuare, tra tutte quelle messe a disposizione dell'Ateneo, quali attività formative sostenere come attività a scelta (TAF-D), per un numero di CFU compreso tra 12 e 18 per le Triennali e tra 8 e 15 per le Magistrali. Sarà l'apposito organo competente ad approvare (o meno) le attività inserite nel Piano di Studio.

Per concludere

L'iter attuale, attraverso il quale vengono definiti i Piani di Studio degli alunni, si configura come una sorta di imbuto: a partire dalle tabelle ministeriali delle Classi universitarie (livello macro), i Consigli dei Corsi di Studio (livello meso) selezionano i settori scientifico-disciplinari (SSD) da introdurre nell'Ordinamento didattico, andando a definire il quadro *generale* delle attività formative del singolo Corso di Studio. Di anno in anno, sempre i Consigli dei CdS, individuano, tra quelle presenti nell'Ordinamento, le attività formative *specifiche* da erogare a una certa coorte di studenti, che verranno riportate nel Regolamento didattico.

Ciò che preme qui sottolineare è che entrambe le 'cernite' che interessano le attività formative –quella dalle tabelle ministeriali all'Ordinamento didattico e quella dall'Ordinamento al Regolamento didattico– sono compiute dal Consiglio del CdS e vanno a determinare gran parte del progetto di apprendimento degli studenti iscritti.

Rispettando quanto stabilito nel Regolamento didattico, i discenti (livello micro) compilano, infine, il proprio Piano di Studio, con gradi variabili di flessibilità, ma con margini di personalizzazione limitati alle TAF-D, per un massimo di 18 CFU nel primo ciclo di studi e 15 nel secondo.

CAPITOLO 4:

LA DEFINIZIONE DEI PROGETTI FORMATIVI INDIVIDUALI ALL'UNIVERSITÀ: UNA PROPOSTA ALTERNATIVA

Con questo quarto capitolo si intende rispondere alla domanda di ricerca che segue: “come potrebbe essere ripensato il sistema universitario italiano per consentire allo studente di personalizzare e auto-direzionare il progetto formativo individuale?”

Alla luce dell'impalcatura normativa, descritta nel capitolo precedente, entro cui in Italia vengono definite le attività formative che compongono il Piano di Studio a partire dalle tabelle ministeriali, nei prossimi paragrafi verrà presentata l'ipotesi di un modello di educazione terziaria 'alternativo'. Esso è stato pensato, come detto, per promuovere la personalizzazione e l'auto-direzione dell'apprendimento grazie alla possibilità che verrebbe data agli studenti di partecipare a dei programmi di mobilità a livello nazionale. Tale sistema si configurerebbe come un ambiente di apprendimento capacitante, che consentirebbe “l'espressione e lo sviluppo delle capacità interne di ogni persona” (Alessandrini, 2016b, p. 12). Va premesso che il sistema universitario ipotizzato non è stato pensato con l'intenzione di sostituire quello esistente; al contrario, si accosta a esso come altra possibilità per gli studenti, che potranno scegliere a quale dei due aderire.

Come afferma il CUN, in Italia vi è un elevato numero di iscritti ai Corsi di Studio, tale da non consentire “di sviluppare una didattica centrata sull'apprendimento dello studente [e che] limita la possibilità di partecipazione ad attività formative individuali” (Giampaolo, 2015, p. 140). La personalizzazione a livello micro, che riguarda ciò che avviene in aula, risulta quindi difficilmente realizzabile in un simile contesto. Per questo motivo, in questa sede, si ritiene necessario andare oltre al piano delle interazioni tra studenti e insegnanti, per focalizzarsi sull'impianto organizzativo a livello meso –relativo al “funzionamento dell'organizzazione scolastica [o universitaria] nel suo insieme” (Castoldi, 2017, p. 326)– e macro –che ha a che vedere con le strategie, la *governance*, le politiche e la cultura (Vaugh et al., 2022) e che implica “connessioni con la comunità territoriale” (Castoldi, 2017, p. 328).

L'idea avanzata nelle prossime pagine è stata elaborata grazie al contributo delle esperienze presentate nel secondo capitolo (*Learning Contracts, MOOCs, SICUE e Universal Design for Learning*) con il quale si è cercato di esporre 'come' i presupposti pedagogici alla base di questo lavoro (l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto) vengano attualmente realizzati nel contesto universitario. Lo stesso si intende fare con il presente capitolo ma, mentre precedentemente è stata svolta una ricognizione di quanto già viene fatto a livello internazionale, qui si intende avanzare e discutere una proposta alternativa. Si tratta di un'idea di un modello di personalizzazione e auto-direzione dell'apprendimento, pensato per ampliare i confini di libertà, responsabilità e autonomia all'interno dei contesti di educazione terziaria, grazie a:

- un processo graduale di acquisizione di consapevolezza da parte del discente sul proprio corredo di abilità, di capacità di apprendimento e di competenze meta-cognitive;
- un processo graduale di acquisizione di autonomia nella facoltà di scelta, e nello sviluppo e nella capacità di pianificare [...] nuove esperienze di apprendimento (LEADLAB, 2010, p. 31).

4.1. Atenei in rete

Come nel caso del SICUE, il modello qui proposto implica come elementi indispensabili la collaborazione, la flessibilità e la reciprocità tra i vari istituti universitari che, insieme, costituiscono un *network*, sotto forma di Consorzio. Tale 'rete' risulta necessaria, *in primis*, perché la personalizzazione implica "accordi multipli tra stakeholders e utenti" (Giampaolo, 2015, p. 38), in secondo luogo perché l'*agency* che si intende sviluppare negli studenti "parte dal soggetto ma si genera entro contesti sociali e di apprendimento *longlife* e *longwide* allargati" (Margiotta, 2016, p. 56).

Nel caso specifico dei consorzi universitari, il Regio Decreto del 1933, agli articoli 60 e 61, stabilisce che ai "rettori e direttori [...] incombe l'obbligo di promuovere la formazione di consorzi allo scopo di coordinare le iniziative nel modo più utile ed efficace ai fini del mantenimento e funzionamento delle Università e Istituti" (Regio

Decreto 31 agosto 1933, n. 1592 - Approvazione del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore).

Nel modello alternativo qui discusso, lo scopo condiviso tra gli Atenei sarebbe quello di coordinare una serie di iniziative finalizzate a garantire agli alunni l'opportunità di personalizzare e auto-direzionare l'apprendimento, in funzione dei loro interessi e delle loro aspirazioni personali e professionali. L'intenzione, quindi, è di garantire dei "servizi che lavorano in partnership nella realizzazione di soluzioni personalizzate" (Giampaolo, 2015, p. 37) per soddisfare i bisogni unici di ciascuno studente.

In tale modello, gli alunni, dopo essersi immatricolati a uno degli Atenei facenti parte della rete consortile, avranno la possibilità di svolgere dei periodi di mobilità nelle diverse Università aderenti al Consorzio, per frequentare quegli insegnamenti o per svolgere quelle attività formative che meglio consentirebbero di conseguire gli obiettivi di apprendimento che essi prestabiliscono per sé stessi e che confluirebbero in un Piano di Studio personalizzato.

Agli alunni verrà data la possibilità di svolgere più mobilità nel corso della carriera accademica: potenzialmente, infatti, potrebbero svolgere ciascun semestre del ciclo di studi in diversi Atenei della rete consortile, potendo scegliere le sedi di preferenza in base all'affinità che essi rilevano tra le Offerte formative da questi erogate e i loro interessi. Questo per garantire agli studenti l'effettiva possibilità di costruire un loro progetto formativo.

Diversamente dal SICUE, in questo modello non sono previste delle selezioni per svolgere lo scambio, dato che lo scopo è quello di dare a ognuno/a la possibilità di sviluppare il potenziale per raggiungere la propria forma di eccellenza.

Nella proposta qui avanzata non sono incluse delle borse di studio specifiche per aderire al programma di mobilità; l'unica fonte di supporto economico sarebbe costituita dalle già esistenti borse di studio regionali e ministeriali e dalle agevolazioni previste in base alla situazione economico-patrimoniale del nucleo familiare dello studente.

In poche parole, il modello delineato è immaginabile come un Erasmus nazionale –come è il SICUE–, che non presenta, però, alcun vincolo per lo studente, il quale, una volta iscritto al Consorzio, godrà di ampi margini di personalizzazione, di flessibilità e di autonomia nella costruzione del suo progetto formativo individuale (cioè del suo Piano di Studio), potendo accedere ai vari istituti di istruzione terziaria per i semestri che desidera.

Il Corso di Studio della specifica Università presso cui l'alunno si immatricola, quindi, non lo vincolerebbe –come avviene attualmente– a seguire gli insegnamenti previsti dal Consiglio del Corso stesso. Tale Università fungerebbe da istituzione di riferimento per garantire il valore e la coerenza legale del percorso di studi intrapreso dallo studente e l'equipollenza tra il titolo così conseguito e quello ottenuto dagli altri studenti che hanno intrapreso percorsi differenti o svolto il curriculum tradizionale nella medesima sede.

4.2. Le figure coinvolte

Melinda S. Sota, *instructional designer* americana, si chiede come sia possibile massimizzare gli effetti positivi della scelta del discente riducendo al minimo il rischio che egli non sia in grado di scegliere nel suo interesse. La soluzione, per la Sota, sta nel progettare modelli in cui insegnanti e studenti co-progettano l'istruzione, dove questi ultimi fanno scelte supportate dai primi e informate dalla consapevolezza delle competenze possedute e di quelle desiderate (Sota, 2016).

In questa Tesi si sostiene che nell'istruzione terziaria, dato l'elevato numero di alunni che popolano le aule, non sia compito dell'insegnante supportare e co-progettare i percorsi educativi e formativi. In quanto “esperto dei contenuti” (LEADLAB, 2010, p. 19), al docente spetta il ruolo di facilitare e valutare lo sviluppo di conoscenza nei suoi studenti e lo può fare adottando, o meno, strategie di personalizzazione dell'apprendimento, in base al fatto che lo ritenga opportuno. Lasciando al docente tale margine di scelta, gli si garantirebbe quella che l'articolo 1 del Decreto Legislativo 297, del 16 aprile 1994, definisce ‘libertà d'insegnamento’ “intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale” (Decreto

Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 - Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado).

Come accennato poco sopra, nel modello delineato la personalizzazione non si concretizza tanto nell'interazione quotidiana tra insegnanti e alunni ma, piuttosto, si realizza a monte, in fase di progettazione del percorso apprenditivo. In detta fase, per “poter superare le ambiguità e le derive del ‘fai da te’” (Mincu, 2008, p. 105), risulta cruciale la figura di un *tutor ad hoc*, che funge da “consigliere per i piani” (Bentley & Miller, 2008, p. 182) di studio. Il *tutor*, possibilmente, dovrebbe essere lo stesso, per lo stesso studente, per tutta la durata del percorso, in modo da garantirne continuità e coerenza. Nel *Thesaurus* europeo dell'Educazione, tale ruolo viene “descritto come «assistenza educativa, che, sviluppandosi nell'ambito del rapporto personalizzato, mira ad aiutare l'allievo ad assumersi la responsabilità della propria formazione»” (Donnarumma, 2001, p. 52), “affiancando l'opera dell'insegnante” (Donnarumma, 2001, p. 51). Attraverso un percorso consulenziale continuo, che dura per tutta la durata della vita accademica dello studente, il *tutor* ha il compito di

facilitare la conoscenza di sé; fornire all'individuo l'opportunità di avere tutte le informazioni che gli servono; condurre il giovane ad acquisire abilità progettuali; educare al cambiamento ed alla transizione; educare alla capacità decisionale (Franceschetti et al., 2001, p. 40).

La figura tutoriale, inoltre, supporta il discente nell'individuazione delle attività formative da inserire nel suo Piano di Studio, che sarà compilato annualmente e approvato (o meno) dall'apposita Commissione del Dipartimento del Corso di Studio presso cui lo studente si è iscritto. Questo passaggio risulta fondamentale per assicurare la congruenza tra il progetto formativo individuale definito dallo studente e quanto stabilito nell'Offerta didattica programmata della Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS). Il focus di tale Commissione è, quindi, sugli aspetti formali e didattici. Il *tutor*, invece, essendo la persona che supporta la strutturazione del processo formativo dello studente, e avendo una visione d'insieme più ampia del percorso da questo intrapreso, dovrà operare per garantire la continuità e la coerenza generale del Piano di Studio rispetto agli scopi che il discente si propone di raggiungere, con un focus sul discente stesso.

Infine, è fondamentale anche il ruolo giocato dagli Uffici Mobilità degli Atenei che intrattengono relazioni costanti con i colleghi delle altre Università aderenti al Consorzio.

I *tutors* e gli Uffici Mobilità sono le due figure necessarie per supportare i *learners* nel “costruire il proprio network per la conoscenza” (Giampaolo, 2015, p.111), formando dei partenariati di apprendimento in modo da ampliare le risorse e le opportunità disponibili per gli studenti (Campbell et al., 2007).

4.3. La domanda di formazione e i profili professionali

Come riportato nel capitolo precedente, nel delineare i profili professionali e gli sbocchi occupazionali di un qualsiasi Corso di Laurea universitario, è necessario considerare la richiesta di formazione avanzata sia dal mercato del lavoro sia dagli studenti.

Con il modello presentato in questa Tesi si intende dare maggior spazio alla voce di questi ultimi rispetto a quanto non venga fatto attualmente, una voce che andrebbe considerata e analizzata in modo individuale e non aggregato. Un’attenzione più equilibrata agli interessi e alle necessità delle due parti –quelli del mercato del lavoro e quelli degli studenti– appare necessaria per non incorrere nel rischio, citato già nel primo capitolo, di conformare gli alunni a quelle professioni di cui la società e il mercato del lavoro necessitano. Un’attenzione più individualizzata, invece, risulta imprescindibile per evitare di produrre dei professionisti ‘in serie’, uno la ‘fotocopia’ dell’altro, rischio anch’esso menzionato nel primo capitolo.

Si ritiene debba essere il singolo studente a definire i propri traguardi accademici e la propria identità professionale in quanto

la scelta professionale, e del relativo percorso di formazione, è sicuramente un aspetto centrale della ‘costruzione di sé’ di un individuo. È una scelta in cui il piano razionale si intreccia fortemente a quello più inconsapevole dei sentimenti di identità, delle rappresentazioni immaginarie del futuro lavoro e delle relative intime aspettative personali (Varani, 2005, p. 1).

Riprendendo Bandura, si può dire, quindi, che il lavoro gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell’identità del singolo e nella definizione del suo valore personale

(Varani, 2005). Esso risulta anche essere un fondamentale “mezzo di autoespressione” (De Natale, 2016, p. 73) nella vita degli individui.

È per questi motivi che le decisioni relative alle scelte professionali dovrebbero “essere percepite [dagli studenti] come adatte alle proprie caratteristiche personali, ai propri talenti, alle proprie abilità” (Mancini & Tonarelli, 2013, p. 608) ed è da qui che emerge il senso e l’importanza dei servizi di orientamento, di tutorato e di *career counseling* offerti dalle Università. Essi, infatti, risultano essenziali per consentire al discente, come sostengono Fraunfelder e Sarracino, di “prendere coscienza di sé e di progredire, con i suoi studi e la sua professione” (De Vincenzo et al., 2019, p. 41), mettendo “a fuoco la propria scelta formativa e professionale attraverso un processo autonomo, ma guidato” (Mancini & Tonarelli, 2013, p. 608). ‘Orientare’, infatti, implica

una serie di attività che mettono in grado i cittadini di ogni età, in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze e i propri interessi utilizzandoli per prendere decisioni sul proprio futuro formativo e professionale (De Vincenzo et al., 2019, p. 41).

Tali attività, come afferma l’OECD includono:

offerta d’informazioni sulle opportunità lavorative [...], strumenti di valutazione ed auto-valutazione, colloqui di counselling, programmi di educazione alla gestione della carriera formativa e lavorativa (per aiutare gli individui a sviluppare la consapevolezza di sé, delle opportunità fornite dal contesto sociale e le abilità di gestione della loro carriera), tirocini, programmi di ricerca del lavoro e servizi che facilitano la transizione da un punto all’altro della carriera formativa e lavorativa (De Vincenzo et al., 2019, p. 42).

I servizi di orientamento delle Università dovrebbero essere il più possibile “sensibili alle mutevoli esigenze dei singoli studenti” (De Vincenzo et al., 2019, p. 45) per sostenere una scelta occupazionale meditata, che “favorisc[a] la valutazione costruttiva e consapevole del proprio sviluppo professionale, aument[i] l’attitudine positiva verso il futuro professionale e riduc[a] stati di paura e atteggiamenti indifferenti” (Margottini, 2017, p. 36).

Come affermano De Vincenzo e colleghi (2019), si possono distinguere tre differenti attività orientative che corrispondono alle tre fasi della vita accademica di

uno studente: l'orientamento in entrata, l'orientamento *in itinere* e l'orientamento in uscita.

Nella fase 'preliminare' alla vita universitaria, l'attività orientativa consiste principalmente nel fornire informazioni sui percorsi formativi, sull'Offerta didattica e sui servizi messi a disposizione degli studenti da parte dell'Ateneo, al fine di prepararli a entrare consapevolmente all'Università. I servizi di orientamento in entrata risultano essere “un valido strumento per aumentare l'accesso all'istruzione superiore ed aiutare, allo stesso tempo, gli studenti a trovare corsi adatti alle loro attitudini e interessi, aumentando così le loro possibilità di successo” (De Vincenzo et al., 2019, p. 46).

La seconda tipologia di orientamento, che ha luogo durante l'intero percorso accademico, “si configura come un insieme di azioni di supporto e assistenza continuative allo studente [...] che sono mirate principalmente a ridurre i rischi di insuccesso e contenere il fenomeno della dispersione scolastica” (De Vincenzo et al., 2019, p. 59). Ciò viene perseguito, ad esempio, attraverso iniziative di orientamento, di consulenza e di tutorato.

Nel periodo di chiusura del percorso accademico, i servizi di orientamento sono volti, in particolare, a facilitare l'ingresso nel mondo del lavoro. Per supportare efficacemente gli studenti in questa delicata transizione, è necessario mettere a loro disposizione delle “consulenze individuali specifiche” (De Vincenzo et al., 2019, p. 48), con l'obiettivo di aiutarli “nella ricerca di informazioni sulle differenti opportunità occupazionali, nello sviluppo di strategie di ricerca del lavoro e nella definizione di competenze, attitudini e aspirazioni” (De Vincenzo et al., 2019, p. 55).

4.4. L'importanza dell'orientamento *in itinere* nella definizione degli obiettivi personali, accademici e professionali e delle attività formative

Nel modello qui avanzato, i momenti di orientamento in entrata e in uscita rimangono pressoché invariati: il primo, finalizzato a supportare la scelta del percorso formativo più adeguato alle disposizioni e aspirazioni di ciascuno studente; il secondo, funzionale ad aiutare il laureando o il neo-laureato a individuare le professioni più

coerenti con il profilo formato, fungendo da ponte tra il mondo accademico e il mondo lavorativo.

Le distinzioni ipotizzate nella proposta avanzata in questa Tesi, riguardano principalmente l'orientamento *in itinere* che, oltre a supportare e assistere gli alunni per ridurre il rischio di *drop-out*, avrebbe anche l'obiettivo di “sviluppare il livello di *empowerment* dello studente, identificando interessi e competenze in vista dello sviluppo di un progetto professionale” (De Vincenzo et al., 2019, p. 55). Questo proposito rientra attualmente tra quelli perseguiti con le attività di orientamento in uscita, ma si ritiene necessario anticipare tale momento di ‘auto-analisi guidata’ per assicurarsi che l'intero percorso formativo sia coerente, sin dall'inizio, con gli obiettivi personali, accademici e professionali del singolo, che vengono esplicitati proprio grazie al percorso di orientamento *in itinere*.

Questo appare necessario in quanto, come dimostra la ricerca, “gli studenti in grado di immaginare il proprio futuro sono capaci di costruire delle *roadmaps* finalizzate a creare un piano di apprendimento strategico” (Margottini, 2017, p. 35). Un'immagine vivida e chiara di un futuro considerato raggiungibile aiuta a percepire “le attività svolte nel presente come compito necessario a realizzare la propria crescita formativa e professionale” (Margottini, 2017, p. 35), promuovendo l'impegno verso il percorso intrapreso.

Dal momento che il sistema universitario dovrebbe incoraggiare “la gestione autonoma e responsabile dello studio da parte degli studenti” (Fagioli, 2019, p. 65), appare fondamentale che questi siano messi nella condizione, non solo di definire le proprie mete, ma anche di creare quelle *roadmaps* necessarie per raggiungerle. Ciò andrà fatto dando loro la possibilità di individuare, da sé, le attività formative più consone per riuscirci. Con “attività formative” si intende

ogni attività organizzata o prevista dalle università al fine di assicurare la formazione culturale e professionale degli studenti, con riferimento, tra l'altro, ai corsi di insegnamento, ai seminari, alle esercitazioni pratiche o di laboratorio, alle attività didattiche a piccoli gruppi, al tutorato, all'orientamento, ai tirocini, ai progetti, alle tesi, alle attività di studio individuale e di autoapprendimento (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei).

Il percorso di orientamento *in itinere*, in questo modello, viene suddiviso in quattro ulteriori momenti, che verranno successivamente dettagliati: (1) conoscenza di sé come soggetto in apprendimento, (2) definizione del progetto formativo individuale, (3) monitoraggio delle azioni formative intraprese, (4) valutazione delle azioni formative intraprese e auto-valutazione rispetto agli obiettivi prestabiliti. A ciascuno di questi quattro momenti corrisponde un'azione (auto) valutativa e per ognuno di essi sono previsti uno o più incontri con il tutor di accompagnamento *in itinere*, in base alle specificità ed esigenze del singolo caso.

Mentre la fase di conoscenza di sé avrà luogo una sola volta, all'inizio della vita accademica dello studente (salvo particolari esigenze da questo avanzate), tutti gli altri momenti si verificano periodicamente, come illustrato nell'immagine 1 che riassume il percorso di orientamento *in itinere* previsto per i diversi Cicli di Studio (Triennali, Magistrali a Ciclo Unico e Magistrali)¹⁹.

4.4.1. Conoscenza di sé come soggetto in apprendimento

La primissima fase del percorso di orientamento *in itinere*, che prende avvio con l'inizio della carriera accademica del discente (quindi, indicativamente, da metà settembre), è finalizzata a supportare la presa di consapevolezza delle risorse di cui è in possesso, dei punti di forza e di debolezza che lo caratterizzano, dei suoi bisogni e obiettivi personali, formativi e professionali, nonché “degli interessi, delle caratteristiche di personalità e delle capacità personali” (Palano et al., 2010, p. 14).

Questo processo di auto-diagnosi, guidata dal tutor, è necessario per maturare nello studente la “conoscenza di sé come persona che apprende” (Miotto, 2018, p. 69) e per darsi una direzione sulla base della consapevolezza maturata.

Tale fase dovrebbe essere obbligatoria per le matricole di un Corso di Laurea Triennale o Magistrale a ciclo unico, ma non per gli iscritti al Biennio di Magistrale. Questo perché si presume che questi ultimi abbiano maturato, negli anni precedenti di Università, una certa consapevolezza di sé come soggetti in apprendimento, tale

¹⁹ Cfr. pagina 116

per cui saranno in grado di valutare se sia opportuno svolgere, o meno, questa prima fase del percorso di orientamento *in itinere*.

4.4.2. Definizione del progetto formativo individuale

Successivamente, alla luce di quanto emerge dalla prima fase, l'alunno, supportato ancora una volta dal *tutor*, dovrà precisare i percorsi e le attività didattiche²⁰ che intende intraprendere per raggiungere gli obiettivi inizialmente individuati.

Il momento di definizione del progetto formativo individuale avrà luogo nei mesi compresi tra giugno e settembre e, nel caso delle matricole iscritte ai Corsi Triennali o Magistrali a ciclo unico, questa fase interesserà solo le attività dal secondo anno in poi. Nella prima annualità, infatti, gli studenti potranno scegliere la sede presso cui svolgere i due semestri, ma si dovranno attenere a quanto stabilito dall'Offerta didattica programmata dai Consigli dei CdS scelti, non avendo quindi l'opportunità di personalizzare il Piano di Studio. Tale preferenza andrà espressa, per entrambi i periodi, in fase di immatricolazione, con possibilità di apportare delle modifiche alla sede scelta per il secondo semestre, prima dell'avvio dello stesso. Questo vincolo imposto agli studenti del primo anno risulta necessario principalmente per il loro *status* di 'neofita' e per la conseguente necessità che essi hanno di 'addentrarsi' nell'ambito prima di poter proseguire con cognizione di causa nella definizione del loro *curriculum* formativo. Vi è poi un'altra ragione per cui al primo anno di Università gli alunni dovrebbero attenersi all'Offerta didattica programma dal Corso di Studio dell'Ateneo scelto, che ha a che vedere con queste prime due fasi dell'orientamento *in itinere*. Dato il poco tempo che intercorre tra il momento di immatricolazione e quello di avvio delle attività didattiche (per alcuni Corsi sono solo pochi giorni), sarebbe impossibile, per lo studente, maturare un'adeguata conoscenza di sé come soggetto in formazione e, di conseguenza, sarebbe infattibile anche definire il progetto di apprendimento per l'intera annualità (che avrebbe inizio di lì a poco). È per questi motivi che per le matricole questa

²⁰ La procedura per la definizione delle attività didattiche verrà approfondita al paragrafo 4.5.3.

seconda fase del processo di orientamento *in itinere* potrà avere luogo solo al termine del primo anno.

Anche per gli studenti iscritti ad anni successivi al primo ciò andrà fatto prima dell'inizio di ogni anno accademico (sempre tra giugno e settembre) e, anche in questo caso, andranno individuate tutte le attività da sostenere nell'anno seguente, tra le quali non dovranno essere incluse quelle associate ai SSD già attivati nelle annualità precedenti.

Nel caso del Biennio della Magistrale, invece, è solo il primo semestre del primo anno a essere vincolato agli insegnamenti previsti dalla sede scelta. Già dal primo mese di Università gli studenti potranno procedere, insieme al tutor, alla definizione del progetto formativo individuale per il secondo semestre; oppure potranno iniziare con questa fase dopo aver concluso, se necessario, quella di conoscenza di sé come soggetto in apprendimento.

Le attività formative selezionate dagli studenti in questa fase di definizione del progetto formativo individuale, dovranno essere approvate dall'apposita Commissione valutatrice presente all'interno di ogni Dipartimento.

Quella che avviene in queste due prime fasi, è una valutazione che viene definita da Lipari 'ex ante' (Franceschetti et al., 2001), fondamentale per il *learner* per dirigere e, successivamente, valutare, le sue azioni e i suoi sforzi (Mahon, 2016) e per costruire il progetto per sé più adeguato.

4.4.3. Monitoraggio delle azioni formative intraprese

Durante il percorso universitario, tra il primo e il secondo semestre di ogni anno accademico (nei mesi di gennaio e febbraio), verrà previsto almeno un altro incontro con il tutor, necessario per monitorare il percorso fino a quel momento compiuto. In questi momenti sarà anche possibile apportare eventuali modifiche a quanto definito inizialmente in merito alle attività formative da svolgere nel secondo semestre.

Si tratta, in questo caso, di quella che Lipari definisce 'valutazione *in itinere*', "orientata al controllo e al monitoraggio delle azioni formative" (Franceschetti et al., 2001, p. 69) intraprese, indispensabile poiché "è proprio nel corso del processo di

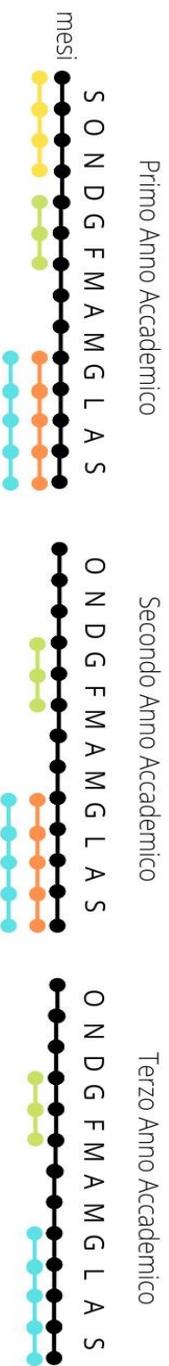
apprendimento che lo studente comprende meglio e precisa gli obiettivi del proprio studio” (Felisatti & Giampaolo, 2014, p. 325).

4.4.4. Valutazione delle azioni formative intraprese e auto-valutazione rispetto agli obiettivi prestabiliti

Al termine di ogni anno accademico è previsto un momento di valutazione *ex post*, necessario per “la verifica dell’efficacia e dell’efficienza delle azioni svolte” (Franceschetti et al., 2001, p. 69) di cui parla Lipari. In tale modello, infatti, non conta solo la valutazione espressa dai docenti sotto forma di voti, ma è essenziale anche l’auto-valutazione rispetto a ciò che l’alunno si era proposto di volta in volta durante i momenti di confronto con il *tutor*. Dato che solo il discente è realmente consapevole di quanto ha appreso (Knowles, 1986), l’auto-valutazione è ciò che gli consente di comprendere lo sviluppo avvenuto e avere chiaro il punto in cui si trova rispetto a quello di partenza e a quello di arrivo, così da poter individuare futuri progetti utili per dare continuità al percorso intrapreso.

Tale momento, infatti, avverrà in concomitanza con quello di progettazione del percorso formativo individuale per l’anno accademico a venire (quindi, come detto, tra giugno e settembre).

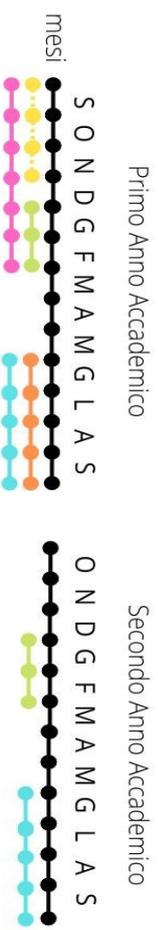
CORSI DI LAUREA TRIENNALI



CORSI DI LAUREA MAGISTRALI A CICLO UNICO



CORSI DI LAUREA MAGISTRALI



Legenda

- Conoscenza di sé come persona che apprende (facoltativa)
- Definizione del progetto formativo individuale per il semestre seguente
- Definizione del progetto formativo individuale per l'Anno Accademico seguente
- Monitoraggio delle azioni formative intraprese
- Valutazione delle azioni formative intraprese e auto-valutazione rispetto agli obiettivi prestabiliti

Immagine 1: il percorso di orientamento in itinere nei diversi Cicli di Studio

4.5. Dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale, dal progetto formativo individuale al conseguimento del titolo di studio

Per comprendere la struttura del modello ipotizzato in questa Tesi e l'iter che consente di passare dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale e dal progetto formativo individuale al conseguimento del titolo di studio, torna utile riprendere la stratificazione utilizzata nel capitolo precedente²¹ per descrivere il sistema universitario attuale. Anche in questo caso sono stati immaginati tre livelli, descritti in seguito e sintetizzati nella tabella 3²².

4.5.1. Il livello macro

A livello macro –che riguarda le strategie, la *governance*, le politiche e la cultura dell'educazione terziaria (Vaugh et al., 2022)– si situa il MIUR che definisce le tabelle delle classi universitarie contenenti le attività formative indispensabili e le regole da seguire nella composizione dei Piani di Studio.

Al suo fianco operano l'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) e il Consiglio Universitario Nazionale (CUN). La prima gioca un ruolo fondamentale in quanto “propone i criteri e indicatori per la valutazione del sistema universitario e della ricerca e per l'accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio”²³. Attraverso una Commissione di Esperti di Valutazione (CEV), nominata dall'Agenzia stessa, vengono analizzati e verificati determinati requisiti per consentire l'accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei Corsi di Studio. Il CUN, invece, quale

organo elettivo di rappresentanza del sistema universitario, esprime pareri obbligatori sui principali atti del Ministro di indirizzo al sistema e di riparto delle risorse. Esso, inoltre, formula proposte, adotta mozioni, raccomandazioni, svolge attività di studio e analisi su ogni materia di interesse per il sistema universitario²⁴.

²¹ Cfr. tabella 2, pagine 101-102

²² Cfr. pagine 124-125

²³ <https://www.miur.gov.it/organi-del-sistema>

²⁴ <https://www.miur.gov.it/organi-del-sistema>

Tra le altre cose, si occupa di sottoporre a esame gli Ordinamenti didattici dei Corsi di nuova istituzione e le eventuali modifiche successivamente apportate agli stessi.

4.5.2. Il livello meso

A livello meso –quello che interessa le istituzioni e le organizzazioni nel loro insieme (Castoldi, 2017)– si localizzano gli Atenei consorziati nei quali, ciascun Dipartimento, dovrà annualmente definire la tabella delle attività formative messe a disposizione della rete consortile, completo di settori scientifico-disciplinari, numero di CFU riconosciuti a ognuna e relativi sillabi. Il Consorzio dovrà poi fornire agli studenti una sintesi delle tabelle di tutti gli Atenei aderenti.

Inoltre, il Consiglio di ogni Corso di Studio dovrà, come già avviene, redigere annualmente la Scheda Unica Annuale del CdS (SUA-CdS) contenente, tra le altre cose, il dettaglio delle attività formative che gli studenti, appartenenti a una determinata coorte, dovranno sostenere per il conseguimento del titolo di studio. L’Offerta didattica programmata (che coincide con il Regolamento didattico visto nel capitolo precedente) sarà vincolante solo per coloro che preferiranno seguire il tradizionale *curriculum* nell’Università di loro preferenza, aderendo al sistema universitario già esistente. Per tutti gli studenti che desidereranno prendere parte a questo sistema alternativo, quanto stabilito nell’Offerta didattica programmata della sede presso cui stanno svolgendo il periodo di studi, non avrà carattere d’obbligo, eccezione fatta per il primo anno accademico, per le ragioni precedentemente esposte²⁵.

Infine, tutti i Consigli dei CdS di una specifica Classe di Laurea afferenti al Consorzio, dovranno annualmente definire un accordo quadro finalizzato a uniformare la proposta formativa del primo anno accademico che, come è già stato accennato, è vincolato all’Offerta didattica programmata dalle sedi scelte dagli studenti. Questo risulta fondamentale per assicurare a tutti i discenti una base comune di competenze e conoscenze, per facilitare l’equiparazione dei diversi percorsi da questi intrapresi e per evitare una sovrapposizione di esami. Infatti,

²⁵ Cfr. paragrafo 4.4.2.

potrebbe essere, ad esempio, che il Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione dell’Università di Cagliari eroghi l’insegnamento associato al SSD M-PED/01 nel primo semestre, mentre quello di Roma Tre nel secondo. Lo studente che dovesse decidere questa combinazione di sedi per la prima annualità, dovendosi attenere agli insegnamenti proposti dalle due, si troverebbe a non poter sostenere tale esame in uno dei due Corsi.

La questione non si porrebbe, invece, per le Magistrali, dove sono vincolanti solo gli insegnamenti previsti dal Corso scelto per il primo semestre del primo anno. Ciò significa, che dal secondo semestre in poi, avendo la possibilità di personalizzare il progetto di apprendimento, lo studente dovrà semplicemente non inserire nel Piano di Studio quegli insegnamenti con il medesimo settore scientifico-disciplinare di quelli già sostenuti.

All’interno del Consorzio, ogni “organizzazione educativa o formativa divent[erebbe] una comunità di apprendimento che lavora in partnership sia con le persone della stessa che di altre organizzazioni, le quali condividerebbero lo stesso impegno nel facilitare l’apprendimento delle persone” (Giampaolo, 2015, p. 98) e nel “far crescere il capitale sociale e professionale” (Castoldi, 2017, p. 328).

Tale rete consortile permetterebbe di espandere la libertà degli studenti di compiere delle scelte relative al proprio *curriculum*, grazie alla messa a disposizione di “*a wide range of academic and vocational courses and a choice of movement [...] across participating institutions*” (Department for Education and Skills, 2004, p. 11). Un ambiente di apprendimento così creato si configurerebbe come uno spazio che “elabora visioni del futuro e progetti d’azione” (Margiotta, 2016, p. 59) che si concretizzerebbero all’interno di “una collezione di servizi, strumenti e componenti stabiliti dalla persona che apprende” (Giampaolo, 2015, p. 111).

4.5.3. Il livello micro

Il livello micro è costituito dalle interazioni formative (Castoldi, 2017) che avvengono in aula e durante il processo di orientamento *in itinere*, in cui gli alunni, accompagnati dal tutor, dovranno delineare il loro progetto formativo individuale, sulla base degli

obiettivi accademici, personali e professionali che si propongono “infrangendo così quella separazione, reale o stereotipata, che talvolta sembra esistere tra l’accademia e gli interessi quotidiani dei discenti” (Menichetti, 2014, p. 10).

Essi potranno scegliere le attività formative più affini a questi loro obiettivi dalle tabelle messe a disposizione dal Consorzio.

In questa scelta andranno rispettate alcune condizioni, definite in base a quanto stabilito dal MIUR, che dovranno essere messe a disposizione degli studenti sotto forma di linee guida per la definizione del progetto formativo individuale. Nelle pagine seguenti verrà presa come riferimento la Classe di Laurea L-19: Scienze dell’Educazione e della Formazione. Nel capitolo successivo è possibile consultare un esempio concreto dell’*iter*, spiegato di seguito, attraverso il quale lo studente può definire il proprio progetto di apprendimento individuale.

Innanzitutto, come detto precedentemente, il primo anno accademico non è personalizzabile dagli studenti, che dovranno attenersi all’Offerta didattica programmata dai Consigli dei CdS degli Atenei scelti per i due semestri.

Nell’individuare tutte le attività formative non già svolte nella prima annualità del percorso universitario, l’alunno iscritto alla Triennale e il tutor dovranno iniziare dalle attività di base (TAF-A) e caratterizzanti (TAF-B)²⁶. Starà direttamente agli alunni scegliere quali attività svolgere per ottenere i CFU mancanti relativi ai settori scientifico-disciplinari reputati dal MIUR come indispensabili per la Classe di appartenenza. Tali attività potranno essere selezionate tra tutte quelle messe a disposizione dai vari Atenei facenti parte del Consorzio. L’alunno nell’identificare queste Tipologie di Attività, dovrà considerare le indicazioni del Ministero: nel caso della Classe di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione, come riportato nell’Appendice 1, a quelle di base dovrà riservare 40 CFU, mentre a quelle caratterizzanti 50.

²⁶ Lo stesso varrà per i Corsi di Laurea Magistrale a Ciclo Unico; mentre per gli iscritti alle Magistrali andranno considerare solo le attività caratterizzanti, dato che quelle di base non vengono incluse nelle tabelle ministeriali.

Inoltre, per ogni ambito disciplinare, afferente alle TAF-A e TAF-B, è necessario che venga “attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe” (Zara & Stefani, 2018, p. 83).

Una volta individuati i settori scientifico-disciplinari di interesse del discente, attinenti alle attività di base e caratterizzanti, egli potrà procedere con l'identificazione dei SSD relativi a quelle affini o integrative (TAF-C), per un minimo di 18 CFU per i Corsi di Laurea e di 12 per i Corsi di Laurea Magistrale. Il totale di CFU da dedicare a queste attività non dovrà essere superiore a quello previsto per le attività caratterizzanti. Inoltre, come avviene anche ora, è fatta regola che i settori scientifico-disciplinari associati alle attività affini o integrative non debbano essere gli stessi di quelli già attivati per le attività di base e caratterizzanti.

Nella composizione del loro Piano di Studio gli studenti dovranno tenere in considerazione la prescrizione del CUN secondo cui dev'essere evitata “una eccessiva parcellizzazione delle attività formative per impedire che gli studenti abbiano difficoltà di percorso dovute sia alla scarsa coerenza di tanti piccoli insegnamenti sia alle numerose prove d'esame” (Zara & Stefani, 2018, p. 79). In particolare andrà considerato che i CFU da attribuire alle TAF-A e TAF-B dovrebbero essere pari almeno a 6; eccezioni sono ammesse a seguito di delibera della Commissione competente, ma tale numero non potrà comunque essere inferiore a 5. Per quanto riguarda le attività affini o integrative, invece, sempre a seguito di disposizioni motivate, la quantità di CFU potrà essere ancora minore (Zara & Stefani, 2018).

I crediti formativi restanti, rispetto ai 180 necessari per ottenere la Laurea Triennale, dovranno essere suddivisi tra le altre Tipologie di Attività Formative. Gli studenti, quindi, dovranno individuare i settori scientifico-disciplinari da destinare alle attività a scelta (TAF-D) per un minimo di 12 CFU e un massimo di 18 per il primo ciclo e minimo 8 CFU, massimo 15, per il secondo; alle 'ulteriori attività formative' (TAF-F) per almeno 1 CFU (sono qui compresi anche i tirocini) e, infine, a quelle a supporto della preparazione della prova finale e dell'acquisizione di una lingua straniera (TAF-E). Per quest'ultima Tipologia di Attività Formative non vi sono prescrizioni da parte del Ministero relativamente al numero minimo e massimo di CFU da conseguire.

L'alunno godrà di piena autonomia e libertà nell'individuare le TAF-C, TAF-D, TAF-E e TAF-F, potendole selezionare anche da Corsi di Studio afferenti a Classi differenti da quello presso cui è iscritto, purché le scelte siano motivate e funzionali al raggiungimento degli obiettivi e dei risultati che egli si propone per sé.

Preme sottolineare che le TAF-C e TAF-D non sono entrambe assimilabili come attività a scelta dello studente, in quanto, mentre le TAF-C fanno riferimento agli stessi settori (ad esempio M-PED) previsti dalle tabelle ministeriali, le TAF-D possono afferire anche a SSD completamente differenti da quelli riportati in tali tabelle (ad esempio ING-IND²⁷ che non è presente tra le attività formative indispensabili della Classe di Laurea L-19).

Anche relativamente alla scrittura della Tesi (TAF-E), lo studente godrà di ampia libertà di scelta nell'individuazione del relatore, che potrà essere un qualsiasi professore dei Corsi di Studio aderenti al Consorzio, di cui abbia sostenuto l'esame nel corso del triennio o del biennio. Ciò gli darebbe maggior possibilità di trovare un docente che affronta temi di ricerca più affini ai suoi interessi e, quindi, di poter realizzare il progetto di Tesi che desidera.

Per quanto riguarda il tirocinio (TAF-F), lo studente potrà scegliere su tutto il territorio nazionale in quale ente o azienda svolgerlo. Ciò sarebbe già teoricamente possibile, ma per quei tirocinanti che decidono di svolgere questa attività formativa in concomitanza con il periodo di lezione –e non durante la pausa estiva– diviene praticamente infattibile visto che, per riuscire a conciliare le due cose, la loro scelta è vincolata alle organizzazioni più vicine alla sede universitaria. Un programma di mobilità come questo, invece, consentirebbe allo studente di avvicinarsi a un ente o azienda di suo interesse e poter, contemporaneamente, seguire le lezioni presso un Ateneo della zona, per un monte ore e di CFU deciso direttamente dall'alunno, pur sempre nel rispetto delle indicazioni ministeriali. Il tirocinio potrà prendere avvio solo dopo aver ottenuto l'accreditamento dell'ente presso l'Università di immatricolazione e aver attivato la convenzione tra le due parti.

²⁷ Cfr. tabella 9, pagina 144

Tutte le attività formative selezionate andranno inserite nel Piano di Studio dell'alunno che potrà subire delle variazioni, durante le apposite finestre temporali di modifica, alla luce di quanto emerge dai momenti di monitoraggio svolti con il tutor tra un semestre e l'altro.

I Piani di Studio così delineati dovranno essere approvati, di semestre in semestre, dall'apposita Commissione del Dipartimento dell'Ateneo presso cui gli studenti si sono immatricolati. Tale Commissione, nel validare i progetti formativi, dovrà confrontarli con l'Offerta didattica programmata per la specifica coorte a cui lo studente appartiene, in modo da verificarne la congruenza con le attività formative previste dal Consiglio. Laddove venga individuata tale coerenza e il Piano di Studio approvato, lo studente avrà garanzia del riconoscimento, da parte dell'Ateneo di riferimento, degli insegnamenti svolti durante la mobilità. Questo passaggio è imprescindibile, in quanto, solo così, il titolo conseguito dallo studente che ha intrapreso il percorso curricolare alternativo qui proposto sarà equipollente a quello dello studente che ha svolto il curriculum tradizionale.

Una volta che il discente riceve approvazione delle attività formative inserite nel Piano di Studio da parte della Commissione menzionata, dovrà stipulare il *learning agreement* con la sede presso cui decide di svolgere il periodo di studio (il semestre o l'intero anno), il quale garantirà il corretto riconoscimento dei CFU conseguiti al termine del periodo di mobilità.

Riassumendo: il MIUR e l'ANVUR (livello macro) stabiliscono, rispettivamente, le regole per la definizione dei progetti formativi individuali e i requisiti da rispettare per l'accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei Corsi di Studio; il CUN, che opera al loro fianco (sempre a livello macro), si occupa di esaminare gli Ordinamenti didattici dei CdS in fase di attivazione, che dovranno poi essere valutati dall'ANVUR. Le singole Università (livello meso), nel rispetto di queste disposizioni, redigono annualmente la SUA-CdS e delineano le tabelle contenenti le attività formative (e relative informazioni essenziali) che decidono di mettere a disposizione della rete consortile. Gli studenti (livello micro), consultando con il tutor dedicato tali tabelle e

le linee guida per la composizione del progetto formativo individuale, andranno a individuare quali attività formative inserire nel loro Piano di Studio.

Quest'ultimo (livello micro), dovrà essere approvato dalla Commissione di Dipartimento dell'Ateneo presso cui lo studente si è immatricolato (livello meso), che lo dovrà confrontare con l'Offerta didattica programmata, delineata dal Consiglio del Corso stesso, per verificarne la congruenza. Essendo l'Offerta didattica programmata già stata precedentemente approvata dall'ANVUR, dal CUN e dal MIUR (livello macro), il riconoscimento di tale congruenza, assicura anche il valore legale del titolo di studi conseguito.

Tabella 3: la stratificazione del sistema universitario alternativo

Livelli	Attori	Funzioni
Macro	MIUR	Definisce le tabelle delle classi universitarie contenenti le attività formative indispensabili e le regole da seguire nella definizione dell'Offerta didattica programmata
	CUN	Si occupa di esaminare gli Ordinamenti didattici in fase di istituzione del Corso di Studio ed eventuali modifiche successive.
	ANVUR	“Propone i criteri e indicatori per la valutazione del sistema universitario e della ricerca e per l'accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio” ²⁸
Meso	Atenei consorziati	<ul style="list-style-type: none"> - I Dipartimenti di ciascun Ateneo forniscono la tabella delle attività formative (complete di SSD, numero di CFU e relativi sillabi) messe a disposizione della rete consortile e accessibili agli studenti durante i loro programmi di mobilità. Il Consorzio fornirà agli alunni una sintesi di tali tabelle. - I Consigli dei CdS redigono annualmente la Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS). L'Offerta didattica programmata, in essa contenuta, verrà utilizzata per confrontare i diversi percorsi formativi intrapresi dagli studenti. - I Consigli dei CdS della stessa Classe di Laurea, dovranno stabilire un accordo quadro finalizzato a uniformare la proposta formativa del primo anno accademico. - Una Commissione specifica, presente in ciascun Dipartimento dei vari Atenei, è incaricata di approvare (o meno) il Piano di Studio presentato dagli studenti, confrontandolo con l'Offerta didattica programmata per la specifica coorte a cui lo studente appartiene.
Micro	Studente	Prima dell'inizio di ogni anno accademico lo studente definisce, con il supporto del tutor, il proprio progetto di apprendimento selezionando, dalle tabelle messe a disposizione del Consorzio, le attività da inserire nel Piano di Studio per l'anno a venire.

²⁸ <https://www.miur.gov.it/organ-del-sistema>

		<p>La progettazione del Piano di Studio dovrà rispettare alcune condizioni, definite in base a quanto stabilito dal MIUR, che dovranno essere esplicitate agli studenti sotto forma di linee guida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non sarà possibile personalizzare il primo anno accademico dei Corsi Triennali o Magistrali a ciclo unico (né il primo semestre del primo anno per i Corsi Magistrali); - Andrà riservato un numero minimo di CFU per le attività formative indispensabili (di base e caratterizzanti), stabilito dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155 - Determinazione delle classi delle lauree universitarie; - Per ogni ambito disciplinare presente nelle tabelle ministeriali dovrà essere “attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe” (Zara, Stefani, 2018, p. 83); - I CFU da attribuire alle TAF-A e TAF-B dovrebbero essere pari almeno a 6 (possono essere ammesse delle eccezioni a seguito della delibera della Commissione competente, ma tale numero non potrà essere comunque inferiore a 5) (Zara, Stefani, 2018); - Alle attività affini o integrative (TAF-C) andranno dedicati almeno 18 CFU per i Corsi di Laurea e minimo 12 per i Corsi di Laurea Magistrale; - Il totale di CFU da attribuire alle TAF-C non potrà essere superiore a quello previsto per le attività caratterizzanti; - I SSD previsti per le TAF-C non potranno essere gli stessi di quelli già attivati per le TAF-A e TAF-B; - Alle attività a scelta dello studente (TAF-D) andrà attribuito un numero di CFU compreso tra 12 e 18 per le Triennali, e tra 8 e 15 per le Magistrali; - Un certo numero di CFU (la normativa non prescrive un numero minimo o massimo) andrà conseguito nelle attività di preparazione della prova finale e di acquisizione di una lingua straniera (TAF-E); - Almeno un CFU dovrà essere riconosciuto alle ‘ulteriori attività formative’ (TAF-F); <p>Tutte le attività selezionate andranno inserite nel Piano di Studio dell’alunno, che potrà subire delle variazioni tra un semestre e l’altro. Ogni cambiamento apportato dovrà essere approvato dalla Commissione di Dipartimento prima di poter procedere con il percorso.</p>
--	--	---

4.6. Potenzialità, limiti e possibili sviluppi futuri del modello

Sono numerose le potenzialità che si intravedono in questo modello, prima tra tutte, dato l’argomento di questa Tesi, la centralità attribuita allo studente, alle sue esigenze e aspirazioni specifiche, sia nella fase di progettazione che di erogazione del progetto formativo. Come nel caso del SICUE, poter partecipare a “diverse comunità di apprendimento” (Giampaolo, 2015, p. 82) fornisce ai discenti l’opportunità di arricchire i loro percorsi curricolari con saperi e conoscenze che potrebbero non essere altrimenti acquisibili con il tradizionale percorso universitario e di sperimentare differenti metodologie di insegnamento e regimi di tirocinio (CRUE, 2021).

Una personalizzazione implementata a monte, in fase di progettazione del percorso apprenditivo, facilita “l’applicabilità del modello [anche] in presenza di gruppi di studenti molto numerosi” (Felisatti & Giampaolo, 2014, p. 313).

Dare al *learner* la possibilità di definire le proprie mete, inoltre, significa riuscire in uno dei due scopi principali dell’educazione presentati nel primo capitolo, cioè quello di costruire una personalità e un profilo professionale “in modo assolutamente nuovo ed originale” (Guasti, 2006, p. 64).

Un altro aspetto degno di nota è legato al fatto che un percorso di sviluppo attivamente co-costruito dallo studente, in cui è chiamato in prima persona a definire itinerari e traguardi dopo aver analizzato e preso consapevolezza della sua condizione attuale, ne promuove un atteggiamento e una *forma mentis* che lo predispongono ad apprendere per tutta la vita (*lifelong learning*) e in ogni contesto (*lifewide learning*), in modo significativo (*lifedeeep learning*).

Infine, ma non meno importante, grazie all’interazione con altri studenti, docenti e comunità universitarie, è possibile promuovere la coesione sociale, riconosciuta come uno degli obiettivi dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore che il Processo di Bologna si propone di costruire (Zara & Stefani, 2018). Ma, ancor prima di una coesione a livello continentale, appare necessario consolidare una coesione a livello nazionale, che potrebbe essere facilitata con la diffusione di un simile sistema universitario.

Il modello presenta, però, anche numerosi limiti. *In primis* l’inevitabile rischio di una distribuzione sbilanciata, tra gli Atenei, del numero di studenti che svolgono la mobilità, con la conseguenza di generare un sovraccarico eccessivo di alcune aule e lo “svuotamento” di altre.

Tra i problemi della personalizzazione dei curricula universitari è possibile individuare anche “quello di una difficile confrontabilità e coincidenza tra percorsi personalizzati e qualifiche *standard*. Si delinea cioè il rischio della friabilità di percorsi privi di ancoraggio forte alle esigenze di riconoscibilità del sistema scolastico e professionale” (Gatti, 2001, p. 18).

Inoltre, l'assenza di una specifica borsa di studio istituita per finanziare la permanenza in una città differente da quella di residenza, costituirebbe uno svantaggio per coloro che non potrebbero permettersi vitto e alloggio lontano da casa. Questo potrebbe determinare un aumento delle disuguaglianze e differenti opportunità a disposizione degli studenti.

Vista la necessità, per il discente, di uscire dalla zona di *comfort* e di assumersi la responsabilità del percorso di apprendimento –come mai avvenuto prima– egli potrebbe provare un senso di smarrimento, confusione e ansia (Knowles, 1986, p. 244), che potrebbe inibire la volontà di intraprendere un percorso accademico di questo tipo e spingerlo ad optare, piuttosto, per il *curriculum* tradizionale, progettato da qualcun altro.

Infine, se gli Atenei non sono forniti di un numero di figure tutoriali debitamente formate, proporzionato al numero di studenti iscritti, si verificherebbe l'inevitabile rischio di oberare i *tutors* e di compromettere la qualità del sistema delineato.

Ulteriori sviluppi si scorgono nella possibilità di comprendere, in tali percorsi, anche situazioni di apprendimento non formale e informale, includendo nella rete consortile organizzazioni differenti da quelle accademiche come, ad esempio, aziende ed enti, al fine di rendere più professionalizzante il percorso accademico, grazie alla stretta collaborazione con il mondo del lavoro.

Tale estensione potrebbe interessare anche il livello entro cui è possibile realizzare la mobilità, passando da quello nazionale a quello mondiale –così come avviene per il programma Erasmus–, ma garantendo la maggior flessibilità qui prevista.

4.7. Le condizioni e i principi della personalizzazione nel modello

D'accordo con il pedagogista Massimo Baldacci, si possono individuare quattro condizioni per realizzare la personalizzazione dell'insegnamento: "il pluralismo dei percorsi formativi, la possibilità di scelta da parte dell'alunno, un certo grado di consapevolezza circa il proprio profilo di abilità, la realizzazione di un adeguato

contesto didattico” (Baldacci, 2006, p. 13). Tali condizioni sono state tenute in considerazione nella progettazione dell’idea di sistema universitario discussa.

Il pluralismo dei percorsi formativi non riguarda “itinerari alternativi che conducono alla medesima meta (il caso dell’individualizzazione), ma [...] piste indirizzate verso destinazioni differenti, mirate a formare persone con profili cognitivi diversi le une dalle altre” (Baldacci, 2006, p. 13). Il fine della proposta avanzata è, infatti, quello di formare personalità e professionalità uniche e originali che, inevitabilmente, possiedono ‘profili cognitivi’ differenti tra loro.

Questa prima condizione è resa possibile solo laddove lo studente possieda una “vera possibilità di scelta del percorso che ritiene a sé più congeniale” (Baldacci, 2006, p. 13). Ciò è garantito, in questo caso, dall’opportunità che gli viene fornita di costruire il suo intero progetto di apprendimento, potendo scegliere, tra tutte le attività formative offerte dai diversi Atenei della rete consortile, quelle più adeguate per i suoi scopi.

“Affinché questo genere di situazione sia autentica, affinché la scelta sia vera scelta, nel senso responsabile del termine, occorre però che l’alunno sia equipaggiato con un certo grado di consapevolezza circa le proprie inclinazioni” (Baldacci, 2006, p. 13), il che è reso possibile grazie al rapporto instaurato con i *tutors* i quali, tra le altre cose, hanno il compito di sviluppare nello studente la conoscenza di sé come soggetto in apprendimento e l’auto-consapevolezza relativamente alle necessità e agli obiettivi formativi, ai punti di forza e di debolezza che lo caratterizzano.

Quest’ultima è condizione necessaria, ma non sufficiente, per garantire lo sviluppo individuale. È, infatti, imprescindibile anche la predisposizione di contesti e di supporti didattici appropriati alle preferenze e alle attitudini del singolo “in quanto, anche se il talento non può essere ‘trasmesso’ dal docente al discente, si possono creare le condizioni favorevoli al suo sviluppo attraverso forme di intervento didattico dell’insegnante” (Baldacci, 2006, p. 13) e della comunità di apprendimento, finalizzate a dare la possibilità a tutti di conseguire la propria forma di eccellenza.

Sempre secondo Baldacci, tali condizioni sono realizzabili adottando tre principi pedagogici: “il principio delle opzioni, quello dell’auto-orientamento e quello della

valutazione critica” (Baldacci, 2006, p. 13). Anch’essi sono stati tenuti in considerazione nella strutturazione del modello proposto.

Il primo principio fu formulato dallo psicologo e pedagogista svizzero Edouard Claparède, il quale propose di ridurre “le ore di frequenza scolastica dedicate al cosiddetto ‘programma minimo’, ossia al nucleo del curriculum che deve essere comune al tragitto formativo di ogni studente” (Baldacci, 2006, p. 14), per ampliare il numero di ore da dedicare a quelle attività che lo studente può scegliere liberamente “cosicché ognuno abbia modo di ritagliarsi un curriculum personalizzato” (Baldacci, 2006, p. 14). Questo assioma è alla base dell’idea portata avanti in questa Tesi, poiché con essa si intende ridurre al minimo il numero di CFU da dedicare alle attività formative obbligatorie, così da ampliare quello previsto per le attività autonomamente scelte dal discente, in ottica di personalizzazione. Baldacci ritiene che, adottando questo primo principio, possano considerarsi soddisfatte le prime due condizioni precedentemente citate: la pluralità dei percorsi formativi e la possibilità di scelta.

Il secondo principio, quello dell’auto-orientamento, risulta necessario affinché lo studente possa “sviluppare gradualmente la capacità di scegliere, [imparando] progressivamente ad orientarsi in modo autenticamente autonomo tra le diverse possibili alternative” (Baldacci, 2006, p. 14) realizzando così, sempre secondo il pedagogista, la seconda e la terza condizione: la possibilità di scelta e l’auto-consapevolezza. Anche in questo caso il modello proposto fa proprio questo fondamento: grazie al percorso intrapreso con il tutor di ‘auto-diagnosi guidata’, il discente sviluppa un atteggiamento e una *forma mentis* che ne facilitano la predisposizione e le capacità necessarie per apprendere per tutta la vita.

Infine, il principio della valutazione critica, implica una differente concezione di valutazione, che “dovrebbe assumere la forma di un articolato giudizio critico, strutturato in rapporto ai criteri interni al campo culturale di attività” (Baldacci, 2006, p. 14). La conoscenza di questi criteri permetterebbe allo studente di “sviluppare una certa capacità di autovalutazione e [di] diventare così cosciente dei propri punti forti e dei propri punti deboli relativamente al campo in questione” (Baldacci, 2006, p. 14).

Tale principio è necessario, per Baldacci, per conseguire le ultime due condizioni: l'auto-consapevolezza e la predisposizione di un adeguato contesto di apprendimento. Nel modello esposto in questa sede, quest'ultimo presupposto si concretizza nei continui momenti in cui lo studente viene stimolato ad auto-valutarsi, anche relativamente alle valutazioni che gli vengono fornite dai docenti, dalle quali può ricavare i 'criteri interni' al suo ambito formativo.

4.8. La definizione del progetto formativo individuale: principali differenze tra lo stato attuale e la proposta alternativa

Carl Rogers dichiara che

Molti ritengono che i fini dell'educazione universitaria si possano meglio conseguire esigendo che gli studenti lavorino su un programma attentamente controllato, in cui la materia da sapere, i voti da ottenere, i corsi da seguire, siano tutti rigorosamente e chiaramente definiti. Essi ritengono che un piano elaborato, che esponga la conoscenza da apprendere e la capacità da acquisire costituisca il metodo migliore per conseguire quel fine (Rogers, 1973, p. 202).

Sembrerebbe essere proprio questo il presupposto alla base dell'attuale sistema universitario, dove l'intero percorso formativo del singolo è rigorosamente prescritto da qualcun altro e sul quale egli ha limitate possibilità di intervento e di controllo.

Rogers prosegue affermando che

Altri invece credono che, a tale scopo, occorra un metodo completamente diverso. Sembra ad essi che la migliore educazione, e in particolare la migliore educazione universitaria, sia quella che rende libero lo studente di perseguire la conoscenza, le capacità, gli atteggiamenti e le esperienze che egli ritiene rilevanti ai propri fini di competenza scientifica e professionale. A costoro sembra che un simile atteggiamento sia più conforme a ciò che sappiamo sulle leggi dell'apprendimento e sui principi dello sviluppo individuale (Rogers, 1973, p. 202).

È questa l'idea di educazione che si intende porre come fondamento dell'ipotesi di modello qui presentato, che incoraggia nello studente la partecipazione responsabile all'interno di un percorso che gli appartiene in quanto è lui a individuare "ciò che gli preme raggiungere e [ad assumersi] l'iniziativa di arrivarci nel miglior modo possibile" (Rogers, 1973, p. 70). Una partecipazione che si configura come un'esperienza di

libertà, in cui lo studente-persona gode della libertà di essere e fare ciò che ha motivo di apprezzare, di cui parla Amartya Sen.

Vengono di seguito descritte e rappresentate in Tabella 4 le somiglianze e le differenze più importanti tra l'attuale modalità di definizione dei progetti formativi individuali e quella proposta come alternativa in questa Tesi.

Sia nel modello odierno che in quello qui ipotizzato, gli obiettivi formativi qualificanti vengono stabiliti dal MIUR per ogni Classe di Laurea o Laurea Magistrale.

In entrambi i casi, tali obiettivi qualificanti (uguali per tutti) vengono scomposti in obiettivi formativi specifici del singolo Corso di Studio.

Una prima differenza tra i due modelli sta nel fatto che, in quello avanzato in questa sede, anche gli studenti vengono chiamati a esplicitare, grazie all'accompagnamento del *tutor*, i loro obiettivi personali, formativi e professionali. Gli obiettivi da perseguire, quindi, sono quelli di ogni singolo alunno che dovranno essere pur sempre coerenti con gli obiettivi formativi specifici stabiliti dal Corso di Studio presso cui è immatricolato.

Da qui emerge un secondo elemento di contrasto tra i due modelli, che ha a che vedere con la definizione dei profili professionali in uscita: allo stato attuale, è il Consiglio del CdS a stabilire “i profili professionali, le funzioni e le competenze necessarie che devono essere assicurate ai laureati” (Zara & Stefani, 2018, p. 40), sulla base di quanto emerge dalle consultazioni periodiche “con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei). Nella proposta alternativa avanzata, invece, è lo studente stesso a definire i suoi traguardi e la sua identità professionale, in linea con quelle che sono le sue caratteristiche personali, i suoi talenti e le sue abilità, grazie al supporto della figura tutoriale.

Un altro punto in comune tra questi due sistemi accademici messi a confronto riguarda le attività formative indispensabili (TAF-A e TAF-B) che, in entrambi i casi, vengono individuate dal MIUR attraverso le tabelle delle Classi universitarie. È il Ministero, infatti, a delineare l'elenco dei SSD da poter riconoscere alle attività di base

(TAF-A) e a quelle caratterizzanti (TAF-B) (o solo a queste ultime nel caso dei Corsi Magistrali). Non tutti i SSD presenti in tale elenco entreranno a far parte del progetto formativo individuale, in quanto è necessario selezionare quelli più adeguati agli obiettivi prestabiliti.

Una terza differenza di notevole importanza riguarda il chi opera tale selezione: come ripetuto più volte, nell'attuale sistema universitario gli obiettivi vengono prestabiliti dal Consiglio del CdS e, di conseguenza, spetta al Consiglio anche la scelta dei SSD. Diversamente, con il sistema presentato in queste pagine, essendo gli obiettivi definiti dall'alunno, è opera sua scegliere quali attività svolgere in coerenza con essi, potendole selezionare tra quelle proposte da tutti i Corsi di Studio offerti dalle Università italiane afferenti alla medesima Classe di Laurea presso cui lo studente è iscritto.

Una quarta discordanza è ravvisabile anche nell'individuazione delle altre attività formative: le TAF-C, le TAF-E e le TAF-F che, ad oggi, vengono definite dal Consiglio del Corso di Studio, alla luce di quanto emerge dal confronto con il mercato del lavoro e sulla base degli obiettivi che esso si pone. Nella proposta avanzata in questa Tesi, si ritiene indispensabile che sia lo studente stesso a individuare le attività più attinenti alle proprie disposizioni e aspirazioni, potendole scegliere anche da Corsi di Studio afferenti a Classi di Laurea differenti da quello presso cui è iscritto. Per operare questa scelta, l'alunno dovrebbe essere informato, attraverso il tutor, delle necessità avanzate dal mondo del lavoro in sede di consultazione con il Consiglio, in modo da supportare il conseguimento degli obiettivi personali dell'alunno e, al tempo stesso, promuoverne l'occupabilità.

E ancora, una quinta distinzione riguarda i margini di personalizzazione, autonomia e libertà riconosciuti al *learner*: nella modalità di definizione dei Piani di Studio correntemente utilizzata, tali margini sono limitati all'individuazione delle attività a scelta dello studente (TAF-D), per un massimo di 18 CFU (su 180) nei percorsi Triennali e di 15 (su 120) in quelli Magistrali. Nel modello qui proposto si intende ampliare tali confini, mettendo ogni singolo discente nella condizione di costruire un personale e unico percorso formativo, funzionale a conseguire le sue specifiche

finalità. In particolare, la personalizzazione, l'autonomia e la libertà si sostanziano pienamente nella definizione delle attività di tipo C, D, E e F data l'opportunità che viene fornita agli alunni di scegliere le attività formative da sostenere tra tutte quelle messe a disposizione dai Dipartimenti dei vari Atenei per gli studenti che intendono intraprendere il curriculum alternativo. Dal momento che per le Lauree Triennali al massimo il 50% delle attività devono essere vincolate a tali tabelle, mentre per le Magistrali al massimo il 40% (Zara & Stefani, 2018), ciò significa che almeno la metà del progetto formativo dello studente sarà totalmente personalizzabile dallo stesso.

Lo 'scheletro' del percorso, rappresentato appunto dalle attività vincolate ai SSD definiti dal Ministero, risulta necessario per assicurare non solo il valore legale del titolo, ma anche il possesso, in tutti gli studenti della stessa Classe di Laurea universitaria, di un 'nocciolo duro' di conoscenze, abilità e competenze necessarie a tutti i professionisti che tale Classe si propone di formare, i quali si differenzieranno tra loro per tutte quelle ulteriori conoscenze, abilità e competenze che avranno deciso di acquisire, sviluppare o approfondire in modo autonomo, spontaneo e intrinsecamente motivato, in coerenza con la persona e il professionista che ambiscono essere.

Tabella 4: Confronto tra l'attuale modalità di definizione dei progetti formativi individuali e la proposta avanzata nella Tesi

	Lo stato attuale	Una proposta alternativa
Gli obiettivi formativi qualificanti	Vengono stabiliti dal MIUR per ogni Classe di Laurea o Laurea Magistrale	Vengono stabiliti dal MIUR per ogni Classe di Laurea o Laurea Magistrale
Gli obiettivi formativi specifici	Gli obiettivi formativi qualificanti – stabiliti dal MIUR e uguali per tutti– devono essere tradotti, dal Consiglio del CdS , in obiettivi formativi specifici, tenendo conto anche dell'analisi della domanda di formazione e di quanto emerso dalle consultazioni con il Mercato del Lavoro.	Gli obiettivi formativi qualificanti – stabiliti dal MIUR e uguali per tutti– devono essere tradotti, dal Consiglio del CdS, in obiettivi formativi specifici, tenendo conto anche dell'analisi della domanda di formazione e di quanto emerso dalle consultazioni con il Mercato del Lavoro. Anche gli studenti sono chiamati a esplicitare i loro obiettivi personali, accademici e professionali, dei quali andrà tenuto conto nella fase di definizione del progetto formativo individuale.

I profili professionali in uscita	Sulla base degli obiettivi formativi qualificanti stabiliti dal MIUR e dalle periodiche consultazioni “con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei), il Consiglio del Corso di Studio stabilisce “i profili professionali, le funzioni e le competenze necessarie che devono essere assicurate ai laureati” (Zara & Stefani, 2018, p. 40).	Sulla base degli obiettivi formativi qualificanti stabiliti dal MIUR e dalle periodiche consultazioni “con le organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni” (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei), il singolo studente , accompagnato e supportato da una figura tutoriale, definisce i suoi traguardi accademici e professionali, in linea con quelle che sono le sue caratteristiche, i suoi talenti e le sue abilità.
Le attività formative indispensabili	Coerentemente con gli obiettivi formativi qualificanti che si propone, il Ministero, attraverso le tabelle delle Classi universitarie, individua gli ambiti disciplinari e i settori scientifico-disciplinari da riconoscere alle attività formative indispensabili, cioè quelle di base (TAF-A) e quelle caratterizzanti (TAF-B). Questo vale per i corsi di Laurea Triennale, mentre per quelli Magistrali (in cui le TAF-A non sono previste), il MIUR stabilisce solo quelle caratterizzanti.	Coerentemente con gli obiettivi formativi qualificanti che si propone, il Ministero, attraverso le tabelle delle Classi universitarie, individua gli ambiti disciplinari e i settori scientifico-disciplinari da riconoscere alle attività formative indispensabili, cioè quelle di base (TAF-A) e quelle caratterizzanti (TAF-B). Questo vale per i corsi di Laurea Triennale, mentre per quelli Magistrali (in cui le TAF-A non sono previste), il MIUR stabilisce solo quelle caratterizzanti.
Il Quadro delle attività formative	Il Consiglio del CdS dovrà stabilire il Quadro delle attività formative, in base agli obiettivi che si pone. Per quanto riguarda le TAF-A e le TAF-B, il Consiglio del CdS dovrà scegliere, tra quelli individuati dal Ministero come indispensabili, quali SSD proporre a ciascuna coorte di studenti e, successivamente, ‘tradurli’ in insegnamenti. Maggiori margini di autonomia sono garantiti al Consiglio del CdS per le TAF-C, TAF-E e TAF-F che vengono stabilite direttamente da questo coerentemente con gli obiettivi che esso si propone di conseguire e con quanto emerge	Lo studente dovrà individuare delle attività formative per conseguire gli obiettivi che si pone. A partire dal secondo anno, saranno direttamente gli alunni a scegliere quali attività svolgere a partire dalle tabelle delle classi universitarie elaborate dal Ministero, potendole selezionare tra quelle messe a disposizione della rete consortile dai CdS delle varie Università italiane afferenti alla medesima Classe di Laurea presso cui lo studente è iscritto. Per tutte le altre attività (TAF-C, TAF-D, TAF-E e TAF-F), l'alunno godrà di piena autonomia e libertà nell'individuare gli ambiti e i settori scientifico-disciplinari ritenuti più significativi per le sue finalità, potendoli selezionare anche da Corsi di Studio afferenti a Classi differenti da quello presso cui è iscritto, purché le scelte siano motivate e funzionali al

	dalle consultazioni con il mondo del lavoro.	raggiungimento degli obiettivi e dei risultati che egli si propone per sé. Quindi le uniche attività che, in una certa misura, sono vincolate alla Classe di Laurea, sono le TAF-A e le TAF-B; mentre tutte le altre attività possono appartenere anche a Classi di Laurea differenti da quella presso cui lo studente è iscritto.
Margini di personalizzazione, autonomia e libertà riconosciuti agli studenti	La personalizzazione, l'autonomia e la libertà si concretizzano nella scelta delle TAF-D, che possono essere selezionate dallo studente tra tutte quelle proposte dall'Ateneo, purché siano coerenti con il suo percorso formativo. Tale possibilità di scelta è limitata a un massimo di 18 CFU (su 180) nei Corsi Triennali e di 15 (su 120) in quelli Magistrali.	La personalizzazione, l'autonomia e la libertà si concretizzano pienamente nell'individuazione delle TAF-C, TAF-D, TAF-E e TAF-F, a partire dal secondo anno in poi per gli studenti iscritti a un Corso Triennale o Magistrale a ciclo unico, oppure dal secondo semestre in poi per gli iscritti a una Magistrale.
Presupposto alla base del modello	Il presupposto alla base dell'attuale sistema di educazione terziaria sembra essere che "i fini dell'educazione universitaria si possano meglio conseguire esigendo che gli studenti lavorino su un programma attentamente controllato, in cui la materia da sapere, i voti da ottenere, i corsi da seguire, siano tutti rigorosamente e chiaramente definiti" (Rogers, 1973, p. 202).	Il presupposto alla base della proposta elaborata è "che la migliore educazione, e in particolare la migliore educazione universitaria, sia quella che rende libero lo studente di perseguire la conoscenza, le capacità, gli atteggiamenti e le esperienze che egli ritiene rilevanti ai propri fini di competenza scientifica e professionale" (Rogers, 1973, p. 202).

Va comunque precisato che è sempre discrezione dello studente decidere fino a che punto personalizzare il progetto formativo e fino a che punto, invece, attenersi a quello prestabilito dal Regolamento delle sedi presso cui svolge i vari semestri. Il grado di flessibilità del percorso universitario, infatti, varia in base alle scelte dello studente e può essere rappresentato lungo un *continuum*. Se egli opta per il *curriculum* tradizionale, da svolgere interamente in uno specifico Ateneo, si collocherà all'estremo sinistro, dove i margini di flessibilità e personalizzazione sono molto bassi, dal momento che tutte le attività che dovrà sostenere saranno già definite dal Regolamento didattico del Corso, ad eccezione di quelle a scelta dello studente (TAF-D).

Se, al contrario, il discente decide di personalizzare il curriculum, impegnandosi a individuare le attività per lui più consone per ciascun semestre tra tutte quelle messe a disposizione dagli Atenei consorziati, si collocherà all'estremo opposto del *continuum*, dove gli unici vincoli sono costituiti dal rispetto delle indicazioni ministeriali e dalla necessaria congruenza del progetto formativo individuale con l'Offerta didattica programmata dal Consiglio del CdS presso cui è immatricolato.

Tra l'una e l'altra estremità, vi sono 'posizionamenti' intermedi per tutti quegli studenti che decidono di personalizzare solo una parte del loro progetto di apprendimento e di attenersi, per la restante, alle indicazioni del Regolamento didattico dell'Università in cui stanno svolgendo un periodo di studio.

Per concludere

D'accordo con Carl Rogers “è veramente raro il caso che lo studente universitario pensi che il suo programma sia una esperienza nella quale egli è libero di seguire il tipo di apprendimento che riveste importanza per lui” (Rogers, 1973, p. 202), così come è raro che egli senta di essere parte di un “ambiente ricco e stimolante da cui [...] potrebbe trarre tutti gli elementi utili per il soddisfacimento delle sue esigenze psicologiche e intellettuali” (Rogers, 1973, p. 163).

Si ritiene che, con un modello come quello presentato, si potrebbero realizzare i presupposti affinché lo studente possa intraprendere un percorso apprenditivo che sia significativo per i suoi scopi, attraverso una personalizzazione che si estenderebbe a tutti e tre i livelli del sistema universitario e che lo trasformerebbe “da luogo di trasmissione del sapere a esperienza di costruzione di sapere” (Chiosso, 2008, p. 19).

In tale sistema universitario alternativo, gli studenti diventerebbero “co-designer e co-produttori” (Giampaolo, 2015, p. 36) del servizio educativo, grazie a una personalizzazione che avverrebbe sotto forma di partecipazione e di co-creazione di valore, configurandosi come “una decisiva esperienza di libertà” (Leadbeater, 2008, p. 166): la ‘libertà di essere e fare ciò che si ha motivo di apprezzare’ e di vivere la vita che si desidera, potendo esprimere in modi unici e originali la propria esistenza nel mondo.

CAPITOLO 5:

UN ESEMPIO CONCRETO DEL MODELLO DELINEATO

Nelle prossime pagine verrà riportato un esempio concreto del modello descritto nel capitolo precedente, in cui viene spiegato come, un ipotetico studente immatricolato nell’A.A. 2020/2021 alla Classe di Laurea L-19 (Scienze dell’Educazione e della Formazione), potrebbe costruire il suo progetto formativo individuale all’interno di un sistema universitario senza confini, in cui avrà la possibilità di svolgere dei periodi di mobilità in diversi Atenei italiani. Per meglio comprendere l’esempio, è necessario consultare l’Appendice 1: tabelle attività formative indispensabili L-19.

5.1. Il primo anno di Università

L’alunno, una volta immatricolato in uno degli Atenei facenti parte del Consorzio, dovrà scegliere dove svolgere il primo semestre di studi. Per le motivazioni precedentemente esposte, per questa prima fase del percorso egli si dovrà attenere al Piano delle attività didattiche già prestabilito dal Consiglio del Corso di Studio scelto, senza la possibilità di personalizzare gli insegnamenti e gli esami da sostenere, ma potendo individuare, a monte, la sede di sua preferenza ricercando l’affinità tra i suoi interessi e l’Offerta formativa. Lo stesso varrà per il secondo semestre del primo anno, con la possibilità di cambiare sede rispetto a quella scelta per i primi sei mesi.

5.1.1. Il primo semestre del primo anno

Ipotizziamo che lo studente, dopo aver consultato le Offerte formative dei diversi Atenei, scelga di svolgere il primo semestre del primo anno presso l’Università di Cagliari, dove il Regolamento dell’A.A. 2020/2021 prevede le attività didattiche riportate in Tabella 5.

Tabella 5: attività formative previste dalla Classe di Laurea L-19²⁹ per il primo semestre del primo anno (A.A. 2020/21) presso l'Università di Cagliari

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Pedagogia Generale	M-PED/01	12	TAF-A	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Storia della Pedagogia e delle Istituzioni Educative	M-PED/02	12	TAF-A	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Filosofia del Linguaggio	M-FIL/05	12	TAF-B	Discipline linguistiche e artistiche

(Fonte: Università degli Studi di Cagliari, 2020)

Durante il primo semestre di Università, lo studente avrà la possibilità di confrontarsi con un *tutor* per l'orientamento *in itinere*: dopo aver preso consapevolezza di sé come soggetto in apprendimento, insieme a quest'ultimo andrà a monitorare l'andamento delle azioni formative intraprese fino a quel momento e individuare la sede in cui svolgere il secondo semestre.

5.1.2. Il secondo semestre del primo anno

Immaginiamo che lo studente decida di concludere il primo anno accademico dove l'ha iniziato. Ancora una volta dovrà attenersi al Piano delle attività didattiche stabilito dal Consiglio del Corso di Studio (si noti che, in questo caso, è lo studente che decide di proseguire il secondo semestre nella stessa sede, nonostante avesse la possibilità di farlo).

Per il secondo periodo dell'annualità lo studente dovrà sostenere gli esami indicati nella Tabella 6, come stabilito dal Regolamento didattico dell'Ateneo scelto.

Tabella 6: attività formative previste dalla Classe di Laurea L-19 per il secondo semestre del primo anno (A.A. 2020/21) presso l'Università di Cagliari

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Didattica Generale	M-PED/03	12	TAF-A	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Psicologia Generale	M-PSI/01	6	TAF-A	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche
Storia della Filosofia	M-FIL/06	6	TAF-A	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche

(Fonte: Università degli Studi di Cagliari, 2020)

²⁹ <https://unica.it/unica/protected/362230/0/def/ref/DOC325419/>

5.1.3. Riassunto del primo anno

Una volta terminato il primo anno accademico, lo studente avrà accumulato 60 CFU così ripartiti:

- 36 CFU nelle *Discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche* delle attività formative di base (TAF-A). Per tale ambito le tabelle ministeriali prevedono un minimo di 20 CFU, lo studente avrà pertanto già conseguito il monte di crediti necessario per l'ambito in oggetto;
- 12 CFU nelle *Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche* delle attività formative di base (TAF-A);
- 12 CFU nelle *Discipline linguistiche e artistiche* delle attività formative caratterizzanti (TAF-B).

Tra il primo e il secondo anno di Università, il discente dovrà valutare le azioni formative intraprese lungo tutta l'annualità e definire, insieme al tutor, le attività da sostenere nell'anno accademico successivo (anche alla luce di quanto emerso dall'auto-valutazione) e le sedi presso cui svolgerle.

5.2. Il secondo anno di Università

Nella fase di progettazione del secondo anno accademico, tutor e studente dovranno consultare le tabelle ministeriali delle Classi universitarie e individuare gli ambiti disciplinari delle attività indispensabili (TAF-A e TAF-B) che non sono ancora stati colmati dallo studente. In questo caso specifico dovranno essere selezionati:

- Almeno altri 8 CFU per le *Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche* delle attività di base (TAF-A), essendo pari a 20 il minimo previsto per tale ambito dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155;
- Un minimo di 20 CFU per le *Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche* delle attività caratterizzanti (TAF-B), essendo pari a 20 il minimo previsto per tale ambito dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155;
- Almeno 18 CFU da distribuire tra le *Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche, quelle scientifiche e quelle didattiche e per l'integrazione dei disabili*

delle attività caratterizzanti (TAF-B). Per ognuno di tali ambiti, dovrà essere attivato almeno un SSD, per un totale di almeno 30 CFU.

Oltre a ciò, come stabilito dal D.M. 270/2004, l'alunno e il tutor, dovranno individuare:

- Un minimo di 18 CFU per le attività affini o integrative (TAF-C);
- Almeno 12 CFU, ma non più di 18, per le attività a scelta dello studente (TAF-D);
- Un certo numero di CFU (non indicato dal D.M. 270/2004) per le attività di preparazione della prova finale e per la conoscenza di almeno una lingua straniera (TAF-E);
- Almeno 1 CFU per le ulteriori attività formative (TAF-F).

Alcuni di questi crediti andranno già selezionati prima dell'inizio del secondo anno, gli altri saranno individuati in un momento successivo, in vista del terzo anno. Le attività scelte per il secondo anno, andranno inserite nel Piano di Studio del singolo discente e dovranno essere sottoposte alla valutazione dell'apposita Commissione che potrà approvarle o meno.

5.2.1. Il primo semestre del secondo anno

Ipotizziamo che lo studente, dopo aver consultato le tabelle contenenti gli insegnamenti messi a disposizione della rete consortile, da parte dei vari Atenei per l'A.A. 2021/2022, desideri svolgere il primo semestre del secondo anno presso l'Università degli Studi Roma Tre. Questa volta non sarà tenuto (a meno che non lo voglia) ad attenersi al Piano delle attività didattiche già prestabilite dall'Ateneo scelto, ma sarà lui stesso a selezionare quali insegnamenti sostenere, coerentemente con quelle che sono le sue finalità accademiche e professionali, emerse grazie al percorso consulenziale con il tutor. Gli insegnamenti scelti, alla luce di questo, sono quelli riportati nella Tabella 7. Lo studente potrà prendere parte al programma di mobilità e trasferirsi nella sede di Roma solo dopo aver ricevuto approvazione del Piano di Studio da parte dell'apposita Commissione della sede presso cui è immatricolato e l'accettazione del *Learning Agreement*, da parte di entrambi gli Atenei.

Tabella 7: attività formative previste dalle Classi di Laurea L-18³⁰ e L-19³¹ per il primo semestre (A.A. 2021/22) presso l'Università Roma Tre

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Psicologia dell'Orientamento	M-PSI/04	6	TAF-A	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche
Educazione degli Adulti	M-PED/01	9	TAF-B	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Metodologia della Ricerca Didattica	M-PED/03	6	TAF-B	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Abilità informatiche*	INF/01	3	TAF-F	-
Organizzazione Aziendale (L-18) ^{***}	SECS-P/10	9	TAF-C	-

(Fonte: Università degli Studi Roma Tre, 2021)

Come si può vedere, per le attività non indispensabili, lo studente gode della libertà di scegliere anche attività formative proposte in annualità differenti rispetto a quella presso cui è iscritto (tali attività sono contrassegnate con un asterisco; ad esempio, l'insegnamento 'Abilità Informatiche' viene erogato al primo anno del Corso di Scienze dell'Educazione per Educatori e Formatori dell'Università Roma Tre, mentre viene pianificato dallo studente per il secondo anno di studi). L'alunno ha anche la possibilità di individuare quali attività sostenere selezionandoli da Corsi di Studio afferenti a Classi di Laurea differenti rispetto a quella presso cui è immatricolato (queste attività verranno contraddistinte da due asterischi; ad esempio l'insegnamento 'Quality Management System', inserito nella tabella 9³², è stato selezionato dalla Classe di Laurea L-8). Infine, il Piano di Studio può essere composto da attività che fanno parte sia di Corsi di Studio che di annualità differenti rispetto a quelli in cui lo studente è iscritto (queste sono segnalate con tre asterischi; ad esempio, l'insegnamento 'Organizzazione aziendale' fa parte del Piano delle attività didattiche erogate al terzo anno nel Corso della Classe di Laurea L-18, mentre in questo esempio lo studente inserisce tale insegnamento tra quelli da sostenere al secondo anno). Sta al discente stesso riuscire a organizzare il calendario e la frequenza alle lezioni.

³⁰<https://www.uniroma3.it/didattica-programmata/93baa882-9490-44a4-b9f6-60df79b80638--0b40e5ac-f84f-44c4-939d-34c408670b77--db7b45197d3a5b22d13cebe9c8ce3082/>

³¹<https://www.uniroma3.it/didattica-programmata/7976faf1-a4b0-4450-9236-921266b23631--d24feab6-a5c1-4636-8e9e-1bc6f562896d--db7b45197d3a5b22d13cebe9c8ce3082/>

³² Cfr. pagina 144

Tra il primo e il secondo semestre del secondo anno, lo studente svolgerà con il tutor degli incontri di monitoraggio delle azioni formative intraprese fino a quel momento. Se necessario, avrà la possibilità di modificare quanto precedentemente pianificato per il semestre successivo (in termini di attività didattiche e di sede presso cui svolgerle).

5.2.2. Il secondo semestre del secondo anno

Assumiamo che l'alunno, ancor prima di iniziare il secondo anno, avesse deciso di svolgere il secondo semestre di questo presso l'Università del Salento e nell'incontro di monitoraggio con il tutor abbia confermato tale scelta, inserendo nel suo Piano di Studio le attività formative enucleate nella Tabella 8, approvate dall'apposita Commissione di Dipartimento.

Tabella 8: attività formative previste dalle Classi di Laurea L-19³³ per il secondo semestre (A.A. 2021/22) presso l'Università del Salento

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Filosofia della Conoscenza*	M-FIL/01	8	TAF-A	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche
Metodi e Tecniche della Valutazione dei Processi Educativi*	M-PED/04	8	TAF-B	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche
Metodologie e Didattiche per la Differenziazione e la Formazione degli Adulti*	M-PED/03	6	TAF-B	Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili
Geografia Sociale*	M-GGR/01	6	TAF-B	Discipline scientifiche
Diritto all'Inclusione Sociale ed Educativa*	IUS/20	8	TAF-C	-

(Fonte: Università del Salento, 2021)

5.2.3. Riassunto del secondo anno

Al termine del secondo anno accademico, lo studente avrà accumulato 69 CFU così ripartiti:

- 14 CFU nelle *Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche* delle attività formative di base (TAF-A). Questi, sommati ai 12 CFU già acquisiti durante il primo anno, consentono allo studente di raggiungere il monte di crediti

³³https://www.scienzeumanesociali.unisalento.it/documents/1356337/3604132/PdS_L19_2021.pdf/6953447c-3384-dec2-6fc6-1562f3251015

formativi previsti per tale ambito e, inoltre, di soddisfare il requisito dei 40 CFU minimi per le TAF-A;

- 23 CFU nelle *Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche* delle attività formative caratterizzanti (TAF-B). Per tale ambito le tabelle ministeriali prevedono un minimo di 20 CFU, lo studente avrà così conseguito il monte di crediti necessario per l'ambito in oggetto;
- 6 CFU nelle *Discipline scientifiche* delle attività formative caratterizzanti (TAF-B);
- 6 CFU nelle *Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili* delle attività formative caratterizzanti (TAF-B);
- 17 CFU nelle attività formative affini o integrative (TAF-C);
- 3 CFU nelle ulteriori attività formative (TAF-F).

Tra il secondo e il terzo anno di Università, il discente dovrà valutare le azioni formative intraprese lungo tutta l'annualità conclusa e definire, insieme al tutor, le attività da sostenere nell'anno accademico successivo (anche alla luce di quanto emerso dall'auto-valutazione) e le sedi presso cui svolgerle.

5.3. Il terzo anno di Università

Nella fase di progettazione del terzo anno accademico, il tutor e l'alunno dovranno individuare quali SSD, previsti dalle tabelle ministeriali, devono ancora essere introdotti nel Piano di Studio di quest'ultimo. Nel caso qui presentato, allo studente manca di attivare un SSD per l'ambito *Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche*, delle attività formative caratterizzanti (TAF-B). Inoltre, dovranno essere inseriti nel Piano:

- Almeno 1 CFU per le attività affini o integrative (TAF-C);
- Minimo 12 e massimo 18 CFU per le attività a scelta dello studente (TAF-D);
- Un certo numero di CFU (non indicato dal D.M. 270/2004) per le attività di preparazione della prova finale e per la conoscenza di almeno una lingua straniera (TAF-E);

Le attività scelte per il terzo anno, andranno inserite nel Piano di Studio del singolo discente e nel *Learning Agreement*, per poi essere sottoposte alla valutazione della Commissione competente che potrà approvarle o meno.

5.3.1. Il primo semestre del terzo anno

Immaginiamo che l'alunno abbia optato per svolgere il primo semestre dell'ultimo anno di Triennale presso l'Università di Bergamo e che, grazie al percorso consulenziale con il tutor, abbia potuto prendere consapevolezza del suo interesse a lavorare nell'ambito della gestione delle Risorse Umane piuttosto che in quello formativo. Alla luce di questo, lo studente ha scelto di sostenere le attività presentate nella Tabella 9.

Tabella 9: attività formative previste dalle Classi di Laurea L-8³⁴, L-18³⁵, L-19³⁶, per il secondo semestre (A.A. 2022/23) presso l'Università di Bergamo

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Tirocinio	-	6	TAF-F	-
Istituzioni di Economia Aziendale*	SECS-P/07	6	TAF-C	-
<i>Quantitative Methods for Business Data Analysis</i> **	SECS-s/03-s/06	6	TAF-C	-
<i>Quality Management Systems</i> (L-8)**	ING-IND/16	6	TAF-D	-
Gestione delle Risorse Umane (L-18)***	SECS-P/10	6	TAF-D	-

(Fonte: Università degli Studi di Bergamo, 2022)

Si noti che nel modello qui esemplificato, è lo studente a decidere, insieme al tutor, il monte di crediti formativi da dedicare all'attività di tirocinio, che potrà svolgere in una città diversa rispetto a quella di residenza, pur continuando a frequentare le lezioni.

Inoltre, nella Tabella 9, si può notare la differenza tra TAF-C e TAF-D: '*Quantitative Methods for Business Data Analysis*' è un'attività affine (TAF-C), in quanto il SSD a cui afferisce (SECS-s/03-s/06) non si può trovare nelle tabelle ministeriali della Classe L-19, ma è affine, cioè simile, ad altri SSD in esse presenti (ad esempio SECS-

³⁴ https://lt-ig.unibg.it/sites/cl05/files/piano_studio_cl_gestionale_aa_22-23_per_immatricolati_sino_all_aa_20-21.pdf

³⁵ https://lt-ea.unibg.it/sites/cl03/files/lt_ea_3_curr_2020_rev_2022_3_sito.pdf

³⁶ https://lt-se.unibg.it/sites/cl14/files/sde_20-22_per_publicazione.pdf

S/05). Diversamente, ‘Quality management systems’ va inserito come ‘attività a scelta dello studente’ (TAF-D) perché il SSD a cui è associato (ING-IND/16) non è compreso tra quelli definiti dal Ministero per la Classe L-19. Ciò non significa che lo studente, nell’individuare le TAF-D, debba necessariamente trovare insegnamenti di SSD non presenti nelle tabelle della sua Classe di Laurea; infatti, ‘Gestione delle Risorse Umane’ è stata inserita come TAF-D nonostante il suo SSD (SECS-P/10) rientri tra quelli stabiliti dal D.M. 16 marzo 2007, n. 155.

Come avvenuto nelle annualità precedenti, anche stavolta, tra il primo e il secondo semestre, il tutor dovrà supportare il processo di monitoraggio delle attività svolte dallo studente e, insieme, potranno valutare eventuali modifiche per il semestre a venire.

5.3.2. Il secondo semestre del terzo anno

Lo studente decide di concludere il proprio percorso formativo presso l’Università degli Studi di Padova e di svolgere le attività formative riportate nella Tabella 10, approvate dalla Commissione valutatrice.

Tabella 10: attività formative previste dalle Classi di Laurea L-19³⁷ e L-24³⁸, per il secondo semestre (A.A. 2022/23), presso l’Università degli Studi di Padova

Attività formativa	SSD	CFU	TAF	Ambito
Lingua Straniera: Spagnolo	-	3	TAF-E	-
Diritto del Lavoro*	IUS/07	6	TAF-B	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche
Elementi di Marketing e Comunicazione (L-24) ^{***}	M-PSI/06	6	TAF-D	-

(Fonte: Università degli Studi di Padova, 2022)

5.3.3. Riassunto del terzo anno

L’alunno, al termine del terzo anno, presso l’Università degli Studi di Padova, avrà ottenuto 45 CFU:

³⁷ https://ssu.elearning.unipd.it/pluginfile.php/628961/block_html/content/Allegato%20%20-%20Coorte%202020.pdf

³⁸ <https://didattica.unipd.it/off/2020/LT/PS/PS1085>

- 6 CFU nelle *Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche* delle attività caratterizzanti (TAF-B);
- 12 CFU nelle attività formativi affini o integrative (TAF-C);
- 18 CFU nelle attività a scelta dello studente (TAF-D);
- 3 CFU nelle per l'acquisizione di una lingua straniera (TAF-E);
- 6 CFU nelle ulteriori attività formative (TAF-F).

Complessivamente, sommando i crediti conseguiti nelle tre annualità, lo studente ha accumulato 174 CFU. Almeno 6 CFU andranno dedicati alla preparazione della prova finale (TAF-E), in modo raggiungere i 180 crediti formativi necessari per conseguire il titolo di studio.

All'interno di questo sistema universitario, lo studente potrà scegliere il relatore che lo accompagnerà nella scrittura dell'Elaborato finale, tra tutti quegli insegnanti che ha avuto modo di incontrare nel percorso formativo e di cui ha sostenuto l'esame nel corso dei tre anni di Università, a prescindere dalla sede fisica in cui si trova nel periodo di scrittura della Tesi. Nel caso qui trattato, ad esempio, lo studente che si dedica alla prova finale nel secondo semestre del terzo anno (mentre è fisicamente a Padova), potrebbe decidere di avere come relatore il professore di 'Diritto all'inclusione sociale ed educativa' conosciuto l'anno prima presso l'Università del Salento e di incontrarsi con lui telematicamente. Questo, ovviamente, sarà possibile solo laddove la tipologia di prova finale lo consenta.

5.4. Il Piano di Studio: riassunto dell'esempio

Con l'iter delineato nelle pagine precedenti, il Piano di Studio dello studente, riassunto in Tabella 11, sarà conforme alle prescrizioni ministeriali e il titolo di studio, una volta conseguito, avrà valore legale.

Tabella 11: esempio del Piano di Studio dello studente

TAF-A						
Ambito disciplinare	Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede	Totale CFU attivati per l'ambito	Minimo CFU da D.M. per l'ambito
Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	Pedagogia Generale	M-PED/01	12	UniCa	36	20
	Storia della Pedagogia e delle Istituzioni Educative	M-PED/02	12	UniCa		
	Didattica Generale	M-PED/03	12	UniCa		
Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	Psicologia Generale	M-PSI/01	6	UniCa	26	20
	Storia della Filosofia	M-FIL/06	6	UniCa		
	Psicologia dell'Orientamento	M-PSI/04	6	UniRoma3		
	Filosofia della Conoscenza	M-FIL/01	8	UniSalento		
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-A					62	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-A						40

TAF-B						
Ambito disciplinare	Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede	Totale CFU attivati per l'ambito	Minimo CFU da D.M. per l'ambito
Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	Educazione degli Adulti	M-PED/01	9	UniRoma3	23	20
	Metodologia della Ricerca Didattica	M-PED/03	6	UniRoma3		
	Metodi e Tecniche della Valutazione dei Processi Educativi	M-PED/04	8	UniSalento		
Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	Diritto del Lavoro	IUS/07	6	UniPd	6	-
Discipline scientifiche	Geografia Sociale	M-GGR/01	6	UniSalento	6	-
Discipline linguistiche e artistiche	Filosofia del Linguaggio	M-FIL/05	12	UniCa	12	-
Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili	Metodologie e Didattiche per la Differenziazione e la Formazione degli Adulti	M-PED/03	6	UniSalento	6	-
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-B					53	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-B						50

TAF-C			
Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede
Organizzazione Aziendale	SECS-P/10	9	UniRoma3
Diritto all'Inclusione Sociale ed Educativa	IUS/20	8	UniSalento
Istituzioni di Economia Aziendale	SECS-P/07	6	UniBg
Quantitative Methods for Business Data Analysis	SECS-S/03-06	6	UniBg
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-C		29	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-C			18
Massimo CFU previsto da D.M. per TAF-C			<TAF-B

TAF-D			
Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede
Quality Management Systems	ING-IND/16	6	UniBg
Gestione delle Risorse Umane	SECS-P/10	6	UniBg
Elementi di Marketing e Comunicazione	M-PSI/06	6	UniPd
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-D		18	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-D			12
Massimo CFU previsto da D.M. per TAF-D			18

TAF-E			
Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede
Lingua straniera: spagnolo	-	3	UniPd
Prova finale	-	6	UniSalento
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-E		9	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-E			-
Massimo CFU previsto da D.M. per TAF-E			-

TAF-F			
Insegnamenti attivati	SSD	N° CFU	Sede
Abilità informatiche	INF/01	3	UniRoma3
Tirocinio	-	6	UniBg
Totale CFU attivati dallo studente per TAF-F		9	
Minimo CFU previsto da D.M. per TAF-F			1
Massimo CFU previsto da D.M. per TAF-F			-

Totale CFU attivati dallo studente	180
Minimo CFU previsto da D.M. per conseguimento titolo	180

Per concludere

Come si può vedere, nel progettare il Piano di Studio, è possibile rispettare i requisiti indicati precedentemente, sulla base delle prescrizioni del MIUR³⁹:

- Lo studente, per il primo semestre di studi, si è attenuto alle attività stabilite dal Regolamento didattico della sede scelta, senza apportare modifiche;

³⁹ cfr. paragrafo 4.5.3.

- Sono stati attivati almeno 40 CFU per le TAF-A e 50 per le TAF-B, come previsto dalle tabelle del D.M. 16 marzo 2007, n. 155;
- Per ogni ambito disciplinare delle attività formative indispensabili è stato attivato almeno un SSD;
- Come stabilito dal CUN, a ogni attività di base e caratterizzante, inserita nel Piano di Studio, sono stati attribuiti almeno 6 CFU;
- È stato riservato per le TAF-C un numero di CFU pari a 29, cioè superiore rispetto al minimo stabilito dal D.M. 270/2004 (pari a 18 CFU), ma inferiore rispetto al numero totale previsto per le TAF-B (in questo caso pari a 53);
- I SSD attivati per le TAF-C sono differenti rispetto a quelli attivati per le TAF-A e TAF-B;
- Il Piano di Studio rispetta i limiti minimi (12) e massimi (18) di CFU da attribuire alle TAF-D (lo studente ha inserito esattamente 18 CFU tra le attività a scelta);
- Sono stati destinati dei CFU alle TAF-E per le attività di preparazione della prova finale (6) e a quelle finalizzate all'acquisizione di una lingua straniera (3);
- È stato assegnato almeno un CFU alle TAF-F (nello specifico 9).

CAPITOLO 6:

L'INDAGINE ESPLORATIVA: L'ANALISI SWOT DEL MODELLO

Come è stato più volte accennato in precedenza, e come si può capire anche dal titolo della Tesi, scopo di questo lavoro di ricerca non era solo quello di avanzare un'idea di sistema universitario alternativo a quello esistente, ma anche di discuterlo.

Nel paragrafo 4.6 del quarto capitolo sono già stati presentati alcuni punti di forza e di debolezza del modello –punto di vista interno– mentre con questo capitolo s'intende lasciare spazio ad altri punti di vista –esterni ed esperti– relativamente a quelli che sono i punti di forza e di debolezza, le opportunità e le minacce del modello delineato.

Nel presente capitolo, dopo aver brevemente introdotto l'approccio metodologico dell'analisi SWOT, verrà delineato il disegno di ricerca utilizzato, saranno riportati i risultati ottenuti e, infine, tratte delle conclusioni alla luce di questi, individuando anche delle piste di sviluppo per studi successivi.

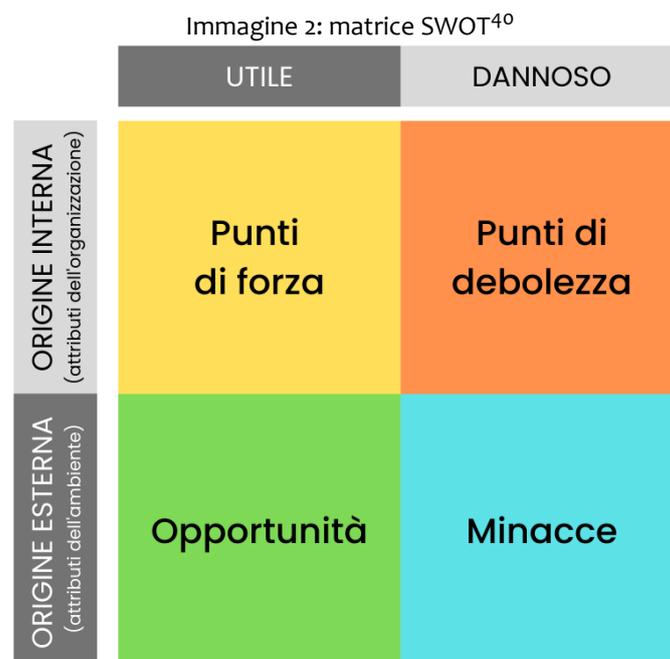
6.1. L'analisi SWOT

6.1.1. Cos'è l'analisi SWOT

Come sostengono Weirich (1982), Pahl e Richter (2009), l'analisi SWOT “è uno strumento di pianificazione strategica che serve a prendere decisioni appropriate per raggiungere un obiettivo” (Anello, 2020, p. 139); essa tiene in considerazione, al contempo, le variabili (1) interne ed (2) esterne all'organizzazione (che sono, rispettivamente, sotto il controllo e fuori dal controllo dell'organizzazione stessa) e quelle (3) utili e (4) dannose (che facilitano oppure ostacolano il conseguimento degli obiettivi prestabiliti).

Tali variabili vengono posizionate all'interno di una matrice a doppia entrata e dalla loro analisi congiunta emergono quattro categorie di fattori chiave, che consentono di avere una visione d'insieme, a 360°, della situazione in cui l'organizzazione si trova. Tali fattori, rappresentati nell'immagine 2, sono:

- Punti di forza (*strenghts*): elementi interni all'organizzazione che facilitano il raggiungimento di tali obiettivi;
- Punti di debolezza (*weaknesses*): caratteristiche interne all'organizzazione che, al contrario, ostacolano il conseguimento degli obiettivi, interferendo sul successo organizzativo;
- Opportunità (*opportunities*): comprendono tutti quegli aspetti esterni all'organizzazione che possono facilitarne il conseguimento degli obiettivi che si propone;
- Minacce (*threats*): rientrano sempre tra gli aspetti dell'ambiente esterno all'organizzazione e costituiscono delle barriere (o potenziali barriere) al raggiungimento degli obiettivi.



Alla luce dei fattori individuati, è possibile delineare la strategia più opportuna da adottare per giungere all'obiettivo, tra quattro possibili alternative (Keban et al., 2019; Weihrich, 1982):

⁴⁰ https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi_SWOT

- Strategia S-O (*stengths-opportunities*): massimizzare, contemporaneamente, i punti di forza e di debolezza. In questo caso l'organizzazione utilizza tutte le sue forze per cogliere e sfruttare le diverse opportunità esistenti;
- Strategia S-T (*stengths-threats*): massimizzare i punti di forza dell'organizzazione e minimizzare le minacce, facendo leva sui primi per far fronte e superare le seconde;
- Strategia W-O (*weaknesses-opportunities*): minimizzare le debolezze e massimizzare le opportunità. Con questa strategia si utilizzano le opportunità esistenti all'esterno per ridurre le debolezze interne all'organizzazione;
- Strategia W-T (*weaknesses-threats*): minimizzare sia le debolezze che le minacce cercando, al contempo, di ridurre le prime dall'interno ed evitare le seconde nell'ambiente esterno.

6.1.2. Le origini dell'analisi SWOT

Come affermano Benzaghta e colleghi (2021), le origini della *SWOT analysis* non sono ancora ben definite. Alcuni studiosi sostengono che la sua nascita risalga ai primi anni '50, quando i Professori George Albert Smith Jr. e C. Roland Christensen dell'*Harvard Business School* (Massachusetts, USA) la utilizzarono per studiare strategie organizzative in relazione al loro ambiente. Altri studiosi suggeriscono che abbia avuto origine dieci anni dopo, negli anni '60, con Albert Humphrey, il quale analizzò, presso lo *Stanford Research Institute* (California, USA), le aziende rientrate nella classifica '*Fortune 500*', con l'obiettivo di sviluppare un nuovo sistema di gestione e controllo del cambiamento (Benzaghta et al., 2021). Come affermano Hoskisson e colleghi (1991), l'analisi SWOT è diventata un framework dominante nell'ambito della gestione strategica negli anni '90 (Benzaghta et al., 2021).

Da allora, dimostrata la sua validità e accuratezza, l'utilizzo di tale strumento di analisi si è diffuso in altri ambiti, tra cui quello educativo.

6.1.3. L'analisi SWOT in ambito educativo

L'analisi SWOT è sempre più utilizzata “per analizzare scenari di sviluppo anche in ambito educativo” (Anello, 2020, p. 139), che possono riguardare le istituzioni in sé, la costruzione e la pianificazione strategica di un programma di studio nell'educazione terziaria (Thamrin & Pamungkasb, 2017), i processi didattici (Jonibek, 2021), il posizionamento della singola Università del mercato accademico (Benzaghta et al., 2021), l'implementazione di soluzioni *e-learning* (Benzaghta et al., 2021) etc.

Nel caso specifico di questa Tesi, la SWOT *analysis* è stata usata per eseguire una diagnosi, a monte, del modello avanzato, cioè in una fase antecedente a una possibile implementazione dello stesso, con l'intento di perfezionarne l'eventuale integrazione nel contesto accademico italiano.

Come si approfondirà nei prossimi paragrafi, la raccolta dei dati (punti di forza e debolezza, opportunità e minacce) è stata fatta attraverso un questionario auto-compilato. Quanto emerso è stato poi riportato nella matrice SWOT. Gli *output* da questa derivanti potranno costituire l'*input* per prendere decisioni pedagogiche (Jonibek, 2021) e individuare linee d'azione future.

6.2. Il disegno di ricerca

6.2.1. Obiettivi e domanda di ricerca

Con questa terza parte di ricerca, empirica, s'intende arricchire le due precedenti: quella teorica e quella relativa alla proposta progettuale.

Inizialmente, ancora in fase di definizione delle finalità della ricerca, ci si era proposti di indagare l'interesse degli studenti e delle studentesse a prendere parte al modello universitario delineato nel quarto capitolo.

In un secondo momento, con l'evolversi degli studi, ci si è resi conto che fosse più opportuno valutare la pertinenza e la solidità teorica, oltre all'implementabilità, del modello stesso.

Coerentemente con questo obiettivo, la domanda di ricerca che ha guidato l'intera indagine è stata la seguente: “quali sono i punti di forza e di debolezza, le opportunità e le minacce dell'ipotesi avanzata?”.

6.2.2. La metodologia di ricerca

Per rispondere alla domanda di ricerca specificata in precedenza si è pensato, in un primo momento, di svolgere un *focus group* con un *panel* di esperti delle tematiche trattate. I *focus group* sono una tipologia di intervista di gruppo, non standardizzata, in cui i risultati emergono dalle interazioni che avvengono tra i partecipanti su un tema proposto dall'intervistatore (e non, quindi, tra intervistatore e partecipanti) (Cohen et al., 2000) che viene affrontato e analizzato in profondità. Proprio questa peculiarità permette di produrre spunti che altrimenti non emergerebbero con una normale intervista uno a uno (Cohen et al., 2000) e consente a ciascun intervistato di arricchire i propri contributi grazie a quelli degli altri.

Dato il *target* di persone che si intendeva coinvolgere, ci si è resi conto che, per le tempistiche a disposizione, sarebbe stato difficile riuscire a trovare un momento in cui, almeno sei di loro (visto che, generalmente, sei è il numero minimo di partecipanti a un *focus group*), fossero disponibili a partecipare.

Per questa ragione si è deciso di cambiare modalità, individuandone delle altre che consentissero di velocizzare il processo di raccolta e analisi dei dati e che non richiedessero eccessivo impegno agli intervistati.

Sono state prese in considerazione due differenti metodologie attraverso cui presentare le domande oggetto di indagine: un questionario auto somministrato oppure un Padlet⁴¹ condiviso –da utilizzare come *forum*– in cui tutti avrebbero potuto rispondere alle domande poste prendendo spunto e arricchendo le proprie riflessioni con i contributi degli altri partecipanti, ottenendo così, in modo asincrono, dei risultati co-prodotti come sarebbe avvenuto con il *focus group*.

Dal momento che quest'ultima opzione avrebbe richiesto maggior impegno per gli esperti, che avrebbero dovuto collegarsi all'applicazione più volte durante il

⁴¹ <https://it.padlet.com/>

periodo assegnato per la compilazione, in modo da poter tenere monitorati e commentare i contributi degli altri, si è deciso di avvalersi del questionario.

6.2.3. Il panel di esperti

Nel ridefinire le finalità di questo studio, è stato rivisto anche il *target* di persone da coinvolgere per rispondere all'interrogativo posto: mentre in un primo momento si era pensato a un campione di convenienza della popolazione studentesca italiana, successivamente la scelta è ricaduta su un campione selezionato di esperti.

La prima idea avuta per raggiungere l'obiettivo individuato è stata quella di svolgere due indagini in parallelo: una con un gruppo di studiosi e docenti esperti di apprendimento personalizzato e apprendimento auto-diretto (costrutti che costituiscono il *framework* teorico della ricerca) per valutare, appunto, la pertinenza e la solidità teorico-pedagogica dell'ipotesi avanzata; l'altra con un *team* di 'tecnici' esperti in materia di redazione e valutazione degli Ordinamenti e Regolamenti didattici e di Accreditamento dei Corsi di Studio (quali, ad esempio, membri del CUN, dell'ANVUR, del MIUR), che potessero esprimere il loro contributo relativamente alla realizzabilità –da un punto di vista normativo e operativo– del modello.

Si è giunti, poi, a individuare un *panel* di docenti dell'ambito 'Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche' che sono stati selezionati, oltre che per i loro interessi di ricerca, per le pubblicazioni sul tema o per la loro idea di educazione –considerata molto affine a quella sostenuta in questa Tesi–, nonché per le esperienze e competenze maturate in ambito Valutazione e assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio presso l'Ateneo in cui insegnano o come Presidenti di un Corso afferente alla Classe di Laurea L-19.

I testimoni privilegiati a cui è stata chiesta la disponibilità a partecipare all'indagine sono:

- Professoressa *Mirca Benetton*: insegna al Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università degli Studi di Padova, nel SSD M-PED/01 (pedagogia generale e sociale). Si è deciso di coinvolgerla sia per l'esperienza maturata come membro del gruppo di Assicurazione della Qualità

all'interno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Padova (L-19), sia in quanto neo Presidentessa del medesimo Corso, che è stato preso come riferimento nel quarto e nel quinto capitolo per delineare il modello avanzato;

- Professor *Giuseppe Bertagna*: all'interno del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, dell'Università degli Studi di Bergamo, insegna nel SSD M-PED/01. È stato coinvolto nel presente studio per l'interesse che nutre per i problemi del sistema educativo di istruzione e formazione italiano e per la sua idea secondo cui libertà, originalità e unicità di ciascuno sono fondamentali al fine di sviluppare l'uomo naturale e vincere ogni condizionamento esterno;
- Professor *Franco Bochicchio*: docente nel SSD M-PED/03 (Didattica e pedagogia speciale) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Genova. Scelto per il duplice obiettivo che attribuisce alla formazione: quello di collocare la persona al centro del processo formativo e quello di promuovere, nel soggetto adulto, l'autonomia e il protagonismo nelle decisioni che riguardano i suoi traguardi personali e professionali;
- Professor *Giovanni Bonaiuti*: nella Facoltà di Studi Umanistici, dell'Università degli studi di Cagliari, è docente all'interno del SSD M-PED/03. È stato inserito all'interno del *panel* di esperti in particolare per l'esperienza maturata come Presidente del CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione, la cui Offerta formativa è stata inserita nell'esempio concreto del modello ipotizzato nel capitolo quinto;
- Professoressa *Elsa Maria Bruni*: all'Università degli Studi G. D'Annunzio Chieti-Pescara, presso il Dipartimento di Scienze Filosofiche, Pedagogiche ed Economico-Quantitative, insegna nel SSD M-PED/01. Si è deciso di coinvolgerla in questa indagine data l'attività di ricerca compiuta nell'ambito della formazione universitaria, e le conoscenze e competenze maturate grazie a essa;
- Professoressa *Giovanna Del Gobbo*: è docente all'interno del SSD M-PED/04 (Pedagogia sperimentale) nel Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze. È stata scelta per i suoi interessi

di ricerca (a titolo d'esempio: valutazione di sistema, valutazione formativa e assicurazione della qualità nei contesti universitari; metodologie di ricerca e formazione nell'educazione terziaria), oltre che per le esperienze maturate come membro del Nucleo di Valutazione presso l'Università di Firenze e come membro e referente del presidio di Ateneo per la Qualità dei Corsi di Studio presso la stessa;

- Professor *Piergiuseppe Ellerani*: appartenente al Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università del Salento insegna nel SSD M-PED/03. Si è deciso di coinvolgerlo in questa ricerca principalmente per il suo modo di declinare il *Capabilities Approach* in ambito educativo e formativo e per la sua idea secondo cui gli studenti universitari dovrebbero essere considerati come adulti e, in quanto tali, "arbitri dei loro propri interessi, valori e appartenenze culturali" (Ellerani, 2016, p. 138);
- Professor *Paolo Federighi*: ha insegnato nel SSD M-PED/01 al Dipartimento di Studi Umanistici e della Formazione dell'Università di Firenze. È stato inserito nel panel di esperti per le esperienze maturate come "membro del Comitato nazionale interministeriale di progettazione della Formazione Superiore Integrata presso il Ministero dell'istruzione"⁴² dal 1998 al 2009 e per la collaborazione "con la Giunta della Regione Toscana in materia di politiche, della formazione professionale e del lavoro"⁴³ dal 1996 al 2012;
- Professor *Mario Giampaolo*: docente nel SSD M-PED/03 presso il Dipartimento di Scienze della formazione, umane e della comunicazione interculturale dell'Università di Siena. Si è deciso di coinvolgerlo data l'esperienza di utilizzo dei *learning contracts*, realizzata durante il suo Dottorato, al fine di concretizzare l'apprendimento personalizzato all'interno del contesto universitario italiano e per la sua collaborazione all'interno del progetto SUPER 'Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale';

⁴² <https://www.unifi.it/p-doc2-2015-0-A-2b2e3d2d372d-1.html>

⁴³ <https://www.unifi.it/p-doc2-2015-0-A-2b2e3d2d372d-1.html>

- Professor *Pascal Perillo*: al Dipartimento di Scienze formative, psicologiche e della comunicazione dell'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli, insegna nel SSD M-PED/01. È stato scelto principalmente per la Presidenza che sta svolgendo al CoNCLEP (Coordinamento Presidenti dei Corsi di Laurea per Educatore Socio-pedagogico e Pedagogista); per i ruoli ricoperti al CUN come membro della Commissione Permanente 'Politiche per la valutazione, la qualità e l'internazionalizzazione della Formazione Universitaria' e della Commissione Speciale 'Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione' e per le esperienze maturate come Referente per le attività di Tutorato e nel Gruppo di Gestione Assicurazione della Qualità di diversi Corsi dell'Università di appartenenza;
- Professor *Andrea Potestio*: è docente nel SSD M-PED/01 presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo, dove è Presidente del CdL in Scienze dell'Educazione e della Formazione, motivo per cui è stato coinvolto nel panel di esperto visto che l'Offerta formativa di tale Corso è stata considerata nel delineare l'esempio di modello esposto nel capitolo precedente;
- Professoressa *Maria Grazia Riva*: afferisce al Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università Bicocca di Milano dove insegna nel SSD M-PED/01. È stata selezionata per la posizione ricoperta come Pro-Rettrice per l'Orientamento all'interno dell'Università menzionata e per la Presidenza tenuta alla CUNSF (Conferenza Universitaria Nazionale di Scienze della Formazione);
- Professoressa *Francesca Torlone*: al Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale dell'Università di Siena insegna all'interno del SSD M-PED/01. È stata inclusa tra i testimoni privilegiati per l'esperienza maturata come responsabile del gruppo di Assicurazione della Qualità del CdL L-19 presso l'Ateneo di appartenenza e per la collaborazione svolta all'interno del già menzionato Progetto SUPER.

Ogni esperto presentato è stato raggiunto con un'e-mail in cui, dopo una presentazione personale, sono state brevemente spiegate le finalità della Tesi,

ovvero quello di avanzare e discutere una proposta di un modello di apprendimento universitario fondato sui principi di libertà, responsabilità e autonomia, i quali si concretizzano nella personalizzazione e auto-direzione del progetto formativo individuale nei contesti di educazione terziaria. Prima di chiedere la disponibilità a partecipare all'indagine, sono state esposte alcune motivazioni (le stesse riportate sopra) per cui si è deciso di rivolgersi proprio a ciascuno di loro.

Dei tredici docenti contattati, tre non hanno risposto e uno ha da subito affermato che non sarebbe riuscito a partecipare a causa degli innumerevoli impegni istituzionali. I nove restanti hanno manifestato la volontà di prendere parte all'indagine. È stato inviato loro un riassunto del modello avanzato⁴⁴ e il questionario contenente le domande oggetto di indagine. A ognuno è stato chiesto se preferissero che le loro risposte venissero trattate in modo aggregato e anonimo oppure se desiderassero essere citati. Per la compilazione è stato dato poco più di due settimane di tempo, dando la massima disponibilità in caso di necessità di chiarimenti.

Cinque sono gli esperti che hanno effettivamente partecipato all'indagine, rispondendo alle domande poste nel questionario.

6.2.4. Il questionario

Il questionario somministrato è stato reso disponibile sia attraverso un Modulo Google⁴⁵ sia attraverso un file Word, per andare incontro alle eventuali diverse preferenze degli esperti.

Entrambi i formati erano composti da un cappello introduttivo in cui, brevemente, venivano ricordati i 4 elementi che compongono la SWOT *analysis* e, a seguire, venivano presentate le 5 domande (una per ciascuno di questi elementi più una finale per lasciare spazio a eventuali considerazioni):

1. Quali punti di forza intravedete nel modello proposto?
2. Quali punti di debolezza?
3. Quali opportunità?

⁴⁴ Riportato in Appendice 4

⁴⁵ <https://tinyurl.com/analisiSWOTmodellotesi>

4. Quali minacce?
5. Avete considerazioni o suggerimenti in merito?

Il quesito numero 5, diversamente dagli altri, non prevedeva l'obbligo di risposta.

Nella versione somministrata attraverso il Modulo Google, prima di queste 5 domande, vi era una sezione in cui era richiesto di inserire il nome e il cognome, necessario nel caso in cui la preferenza fosse quella di essere citati nella Tesi per i contributi forniti. Questa domanda non è stata introdotta nel file Word visto che mi sarebbe stato inviato tramite e-mail e, quindi, l'autore sarebbe stato facilmente rintracciabile.

6.3. I risultati dell'indagine

I risultati ottenuti da quest'indagine verranno trattati di seguito in forma aggregata e anonima⁴⁶ e suddivisi per punti di forza, punti di debolezza, opportunità e minacce. L'immagine 3 raffigura la matrice in cui sono sintetizzati questi elementi⁴⁷.

6.3.1. Punti di forza

Tra i punti di forza del modello descritto, emersi dai questionari somministrati al *panel* di esperti, troviamo innanzitutto la capacità di individuare un bisogno reale nel sistema di educazione terziaria e quella di affermare “alcuni principi fondamentali: l'ampliamento delle possibilità di scelta dello studente e, quindi, la cessione di parte del ‘potere pedagogico’ dell'Università” (rispondente 5). Questo si tradurrebbe nel riconoscimento di accresciute responsabilità nel discente e consentirebbe di prepararlo in modo più efficace alle richieste e alle dinamiche dell'attuale mercato del lavoro, arricchito da professioni sempre nuove, che emergono in tempi molto rapidi, tali da rendere quasi impossibile, per i Corsi di Studio, riuscire a proporre delle Offerte formative capaci di rispondere alle esigenze cangianti dei profili professionali.

⁴⁶ In Appendice 5 è possibile consultare tutte le risposte ricevute

⁴⁷ Cfr. pagina 167

In secondo luogo, viene apprezzato il fatto che siano stati considerati tutti gli attori coinvolti nel sistema di riferimento e la chiarezza delle relazioni e dell'interdipendenza tra questi presupposte.

Un terzo punto di forza messo in risalto è la “visione multifocale e multiprospettica” (rispondente 4) che tale modello potrebbe favorire.

6.3.2. Punti di debolezza

Tra i punti di debolezza viene evidenziata, *in primis*, un'attenzione maggiormente focalizzata sugli aspetti organizzativo-burocratici, a discapito di quelli didattico-pedagogici, dal momento che non viene affrontata, ad esempio, la questione della preparazione al processo auto-diretto, che sembra essere data per scontata e ‘imposta’ sia ai docenti e ai tutors (che andrebbero preventivamente formati) sia agli studenti (che andrebbero invece sensibilizzati).

Collegato a questo, anche il fatto che molti discenti non hanno l'abitudine, la possibilità o l'interesse di avvalersi del supporto di una figura tutoriale. Tale elemento è invece dato per certo nel modello e, di conseguenza, non viene sollevata e considerata la questione di come intercettare questa categoria di discenti per costruire, insieme, il loro progetto apprenditivo.

Viene evidenziata, inoltre, la necessità di definire chiaramente le azioni da realizzare per monitorare le scelte formative intraprese⁴⁸.

È stata fatta presente anche la mancanza di adeguati criteri a supporto della soluzione consortile, in quanto l'adozione di essa è affidata esclusivamente alla volontà e disponibilità dei singoli Atenei a entrare a far parte del Consorzio. Mancano, però, dei parametri di riferimento per regolare il processo e ciò si traduce nel rischio di ampliare, in una prima fase, la complessità burocratica a carico dei Corsi di Studio.

Inoltre, viene sottolineato che le possibili o necessarie modifiche agli ordinamenti –spesso introdotte per le “mutate esigenze formative locali” (rispondente 2)– potrebbero non garantire il rispetto di alcune condizioni presunte nel modello.

⁴⁸ Cfr. paragrafo 4.4.3.

Oltre a ciò andrebbe verificata la fattibilità della procedura descritta per l'assegnazione del relatore di supporto per la prova finale.

Altro elemento fondamentale riguarda la necessità di definire più chiaramente chi è il tutor e le competenze a questo richieste, le quali devono comprendere una profonda conoscenza dei contesti organizzativi (imprese, servizi, organizzazioni del pubblico e del privato, etc.), la capacità di prefigurare i profili professionali 'del domani' e di anticipare la domanda da parte delle aziende.

Viene anche sottolineata la necessità di indagare le motivazioni che portano lo studente a optare per determinate attività formative in determinati Atenei, al fine di assicurarsi che tali scelte rispondano "a una consapevole autorealizzazione del sè" (rispondente 4) e che non siano dettate da fini di altro tipo.

Infine, un punto dolente è legato alla sostenibilità di un simile modello. Come fa notare il rispondente 5, le università di più piccole dimensioni ospitano almeno 15.000 studenti e quelle di medie 60.000. Tali numeri renderebbero necessario un enorme impiego di risorse "che neppure le università italiane più capaci sono in grado di sostenere" (rispondente 5).

6.3.3. Opportunità

Tra gli aspetti esterni al modello, che possono facilitare il conseguimento degli obiettivi che con esso ci si propone di raggiungere, viene messo in risalto, innanzitutto, il ruolo attivo e centrale che verrebbe assunto dallo studente. Infatti, tenendo in considerazione le sue potenzialità e la sua capacità di "autodeterminare i traguardi prefissati" (rispondente 1), lo si metterebbe nella condizione di 'liberarsi' dalla dipendenza da altre persone, "potendo contare sulle proprie risorse e sulla più generale autostima" (rispondente 1), il che giocherebbe a favore sia nella sua formazione sia, più in generale, nelle varie situazioni di vita.

Un altro elemento che rappresenterebbe un'opportunità per il modello è costituito dalla capacità dei Consigli dei vari Corsi di Studio di proporre un'Offerta formativa coerente e al passo con le "evoluzioni dei mercati del lavoro locali, regionali, nazionali, europei, internazionali" (rispondente 3). Questo perché, se le

attività previste dai Regolamenti didattici di ciascun CdS, sono in linea con la domanda di lavoro, allora è garantita allo studente la possibilità di delineare un progetto formativo che ne promuova l'occupabilità e l'occupazione.

Ciò è reso possibile se dall'altra parte, anche le imprese, con le loro “politiche di recruitment [...] [offrono] ai CdS la possibilità di conoscere il ventaglio di opportunità e sfide che il mondo del lavoro pone a laureati e a professionisti in carriera” (rispondente 3), grazie alle consultazioni periodiche che andrebbero previste tra le due parti.

I due aspetti menzionati, insieme all'elaborazione, al monitoraggio e all'aggiornamento dei ‘contenuti core’ di ciascun CdS, consentirebbero di proporre un'Offerta formativa efficace per gli studenti, “funzionale sia al loro inserimento lavorativo (in tempi rapidi) sia a retribuzioni adeguate” (rispondente 3).

Altro fattore degno di nota è che la possibilità che viene data agli studenti di intraprendere percorsi di apprendimento “diversificati e personalizzati consent[irebbe] di indagare meglio il sè, aprendosi anche a itinerari e punti di vista inediti fino al momento non considerati” (rispondente 4). Con questo ci si può ricollegare a uno dei due scopi dell'educazione citati nel primo capitolo, ovvero quello di “una personalità da costruire in modo assolutamente nuovo ed originale” (Guasti, 2006, p. 64).

La rete stessa tra Atenei è considerata un'opportunità, in quanto potrebbe colmare una lacuna attualmente riscontrabile, cioè quella che “nessun Ateneo italiano riesce a coprire in modo sufficiente un ventaglio sufficiente di aree di competenza del professionista della formazione per l'età adulta” (rispondente 5). Il rispondente 5, in questo caso, fa esplicito riferimento al percorso apprenditivo dei formatori, dato che è stato usato come riferimento nelle pagine precedenti; ma tale lacuna potrebbe interessare qualsiasi Corso di Studio.

6.3.4. Minacce

Tra gli elementi esterni al modello che potrebbero, invece, costituire delle potenziali barriere per il raggiungimento degli obiettivi che con esso si intende conseguire, è

stata constatata la possibile disincentivazione, da parte degli “attori del sistema universitario nazionale (MUR, ANVUR, CUN) nel fornire il loro apporto alla riuscita del progetto presso la comunità nazionale” (rispondente 1).

Vengono sollevate anche eventuali difficoltà di gestione per gli ulteriori vincoli che verrebbero prescritti ai Corsi di Studio, che si sommerebbero a quelli già previsti dal sistema nazionale, e che potrebbero demotivarli a entrare nella rete consortile.

La promozione e lo sviluppo dell’occupabilità e dell’occupazione degli studenti potrebbero essere minati da un corpo docente non in grado di proporre un’Offerta formativa allineata alle sfide dei lavori che i discenti potrebbero trovarsi a svolgere nel corso della loro carriera e “sganciata dalla domanda di competenze dei territori” (rispondente 3), perché troppo focalizzata sul rispetto dei requisiti e delle tabelle ministeriali.

Inoltre, va tenuto presente che gli studenti tendono ad avvalersi scarsamente dei colloqui di orientamento, utilizzati soprattutto per ricevere un “supporto didattico o un orientamento sulle modalità di svolgimento della verifica finale” (rispondente 3). Anche questa ‘mancanza di impegno’, da parte dei discenti, potrebbe compromettere il funzionamento dell’intero sistema.

Ciò interessa non solo lo studente, ma anche la rete universitaria, che dovrà essere in grado di gestire “il percorso in maniera puntuale e precisa, in quanto imprecisione nell’organizzazione e mancanza di assicurazione di un supporto (tutor) continuativo possono vanificare buona parte degli obiettivi che il progetto si prefigge di soddisfare” (rispondente 4).

Il rispondente 5, ancora una volta, si sofferma in particolare sulla professione del formatore, facendo presente che una possibile minaccia del modello potrebbe essere legata alla “carenza di ricerca e alla scarsità di docenti/ricercatori con un elevato potenziale formativo” (rispondente 5). Questo stesso rischio –che è comunque presente anche nell’attuale sistema universitario– potrebbe essere esteso a tutte le professioni, laddove manchi una preparazione adeguata da parte di coloro che formano a esse.

6.3.5. Altre considerazioni o suggerimenti

Non tutti i partecipanti hanno sollevato ulteriori considerazioni o portato dei suggerimenti. Tra quelli che l'hanno fatto, un esperto ha proposto di esplicitare e differenziare gli aspetti organizzativo-burocratici e quelli didattico-pedagogici; mentre un'altra ha consigliato di prevedere di mettere a conoscenza dello studente i 'contenuti core' del Corso presso cui è iscritto, in quanto è da questi che dipende "la sua capacità di comprendere il senso di insegnamenti, attività, esperienze formative che il CdS mette in campo e propone" (rispondente 3). Questo commento è stato inserito, in realtà, tra i punti di forza, ma proponendosi come un consiglio, si è preferito presentarlo in questo paragrafo.

<ul style="list-style-type: none"> • Individuazione di un bisogno reale; • Ampliamento delle possibilità di scelta dell'alunno; • Trasferimento di una parte del 'potere pedagogico' dall'Università allo studente; • Accrescite responsabilità riconosciute al discente; • Maggior coerenza con le richieste e dinamiche del mercato del lavoro; • Auto-determinazione dello studente; • Auto-direzione del processo di apprendimento; • Presa in considerazione di ruoli e funzioni di tutti gli attori del sistema universitario; • Chiara relazione e interdipendenza tra i 3 livelli (macro, meso, micro); • Visione multiprospettica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focus esclusivamente sugli aspetti organizzativo-burocratici, a discapito di quelli didattico-pedagogici; • Manca una riflessione su come intercettare quegli studenti impossibilitati, non abituati o non interessati ad avvalersi del supporto di un tutor; • Manca una chiara definizione delle azioni da adottare per la fase di monitoraggio delle scelte formative intraprese; • Mancano dei criteri di riferimento a supporto della soluzione consortile; • Potrebbe ampliarsi la complessità burocratica a carico dei Consigli dei Cds; • Potrebbe non essere garantito il rispetto dei vincoli previsti per alcuni passaggi; • Necessità di verificare la fattibilità della procedura prevista per la prova finale; • Manca un approfondimento relativamente alla figura del tutor (Chi è? Quali competenze? Quali conoscenze?); • Le scelte degli studenti, relativamente alle sedi presso cui svolgere dei periodi di studio, potrebbero non essere motivate dal desiderio di auto-realizzazione, ma da fini differenti; • Sostenibilità in termini di risorse da impiegare.
<ul style="list-style-type: none"> • Ruolo attivo e centrale riconosciuto allo studente; • Capacità dei Cds di proporre un'Offerta formativa coerente con le evoluzioni dei mercati del lavoro; • Politiche di recruitment volte a far conoscere ai Cds le opportunità e le sfide poste ai lavoratori; • Aggiornamento dei 'contenuti core' di ciascun Cds ai fini di promuovere un'Offerta formativa funzionale all'inserimento lavorativo e a retribuzioni adeguate; • Possibilità di indagare meglio il sé grazie alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento; • Maggior copertura delle aree di competenza dei professionisti; 	<ul style="list-style-type: none"> • Possibile disincentivazione, da parte del MUR, ANVUR e CUN, nel supportare il progetto; • Ulteriori vincoli per i Cds; • Eventuali difficoltà di gestione per i Cds; • Faculty non in grado di proporre un'Offerta formativa allineata alle sfide dei mercati del lavoro; • Faculty con scarso potenziale formativo; • Scarso utilizzo dei colloqui di orientamento da parte degli studenti; • Organizzazione imprecisa; • Mancanza di supporto continuativo da parte del tutor.

Immagine 3: matrice SWOT del modello

Per concludere

Con il contributo degli esperti coinvolti, è possibile delineare numerose linee d'azione future, che verranno di seguito descritte in 'ordine cronologico' e sintetizzate in tabella 12⁴⁹. In questa è stata operata una suddivisione sia per 'fasi', sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativo-burocratici e quelli didattico-pedagogici, come suggerito dal rispondente 1.

In un primissimo momento, ancora con intento esplorativo, andrebbero coinvolti gli attori di tutti i livelli, presentati nella tabella 3⁵⁰, attraverso interviste, questionari o *focus group*. Ai livelli macro e meso andrebbe indagato se ci possa essere la disponibilità e la volontà, da parte del MIUR, CUN, ANVUR e dei singoli Atenei, a impegnarsi in un simile cambiamento. A livello micro, invece, sarebbe utile prevedere un'indagine volta a conoscere il punto di vista degli studenti sull'attuale sistema universitario, sul modo in cui vengono definiti i loro Piani di Studio e sulla proposta di modello qui avanzata. In questo modo sarebbe possibile comprendere se, effettivamente, questo sistema alternativo intercetterebbe un bisogno realmente presente e ci si potrebbe rendere conto della prontezza e disponibilità, da parte degli studenti, ad assumersi il controllo e la responsabilità del loro progetto apprenditivo, attraverso la personalizzazione e l'auto-direzione dello stesso.

Una volta appurato l'interesse di tutte le parti coinvolte per questo sistema universitario alternativo, andrebbe meglio approfondita la fattibilità e l'implementabilità del modello, soprattutto coinvolgendo i livelli macro e meso, avvalendosi in particolare di *focus group*. Potrebbe anche essere utile, in questa fase, svolgere delle sessioni di *risk management* per analizzare e valutare i rischi e i problemi che potrebbero emergere e individuarne delle soluzioni anticipate.

A seguire, nella fase preliminare all'implementazione del modello, andrebbe strutturata una solida *partnership* tra il MIUR, il CUN, l'ANVUR e gli Atenei che decidono di aderire al Consorzio. Andrebbero definiti anche i criteri a supporto della soluzione consortile (ad esempio la prossimità o la coerenza del progetto formativo,

⁴⁹ Cfr. pagine 171-172

⁵⁰ Cfr. pagine 124-125

come suggerisce il rispondente 1), che dovrebbero andare oltre alla semplice volontà e disponibilità, da parte dei singoli Atenei, di adottare tale soluzione. Inoltre, bisognerebbe prendere in considerazione e analizzare ciascun passaggio previsto dal modello e i relativi vincoli, per assicurarsi che questi non siano troppo stringenti e limitanti o, al contrario, eccessivamente ‘deboli’ da non assicurare il valore formativo e legale del modello stesso. Infine, si dovrebbe stipulare un accordo relativamente a quelli che sono i ruoli, le funzioni e le responsabilità di ciascuno, in modo da non creare sovrapposizioni, sovraccarichi o disfunzioni di qualsiasi tipo, garantendo così una gestione precisa del processo e il supporto reciproco tra le parti.

A livello meso –che comprende gli Atenei aderenti al Consorzio– bisognerebbe creare un accordo quadro non solo per regolare la scelta delle attività formative da mettere a disposizione della rete consortile, ma anche in merito alle “procedure di assegnazione tesi e di gestione delle sedute di tesi” (rispondente 2), in modo da rendere fattibile “quanto previsto dal modello a proposito della prova finale” (rispondente 2).

Sempre nella fase preliminare, sarebbe utile svolgere una mappatura delle competenze che i *tutors* dovrebbero possedere per riuscire a condurre e accompagnare efficacemente il processo, al fine di definire anche chi dovrebbe essere a ricoprire questo ruolo (docenti? Operatori del mercato del lavoro? Orientatori? Psicologi del Lavoro? Pedagogisti?).

Relativamente alle figure tutoriali, andrebbe anche fatta una riflessione in termini di costi e risultati, al fine di comprendere quanti studenti ciascun *tutor* potrebbe accompagnare al fine di garantire un servizio di qualità.

In seguito, si dovrebbero definire delle azioni propedeutiche per promuovere la prontezza e disponibilità a cui si è fatto menzione poco sopra, sia dal lato docenti e *tutors*, sia dal lato studenti. Per quanto riguarda le prime due figure, sarebbe fondamentale prevedere degli appositi percorsi formativi che consentano loro di sviluppare profonde conoscenze sui contesti organizzativi e la capacità di prefigurare i profili professionali del domani, in modo da anticipare la domanda proveniente dai mercati del lavoro. Andrebbe anche sviluppata l’abilità di utilizzare e canalizzare tali

conoscenze e capacità ai fini di orientamento. Anche per gli studenti bisognerebbe programmare degli interventi formativi e di sensibilizzazione sul valore che la personalizzazione e l'auto-direzione del processo di apprendimento possono rivestire per la loro formazione e, più in generale, per le loro vite, per la loro indipendenza e per la libertà di auto-determinarsi.

Oltre a ciò, sarebbe importante prevedere delle iniziative per intercettare e motivare ogni categoria di studenti a diventare auto-diretti. In particolare andrebbero fatte delle riflessioni per tutti coloro che potrebbero, per qualche motivo, non riuscire ad avvalersi del supporto del *tutor* (ad esempio perché lavoratori, perché poco motivati o perché ritengono l'Offerta formativa poco attrattiva rispetto ai loro bisogni e obiettivi di apprendimento).

Infine, sempre nella fase preliminare rispetto all'implementazione del modello, andrebbero chiaramente definite, per ciascun momento del processo di orientamento *in itinere*, le azioni di conoscenza di sé, di progettazione, di monitoraggio e di valutazione che *tutor* e discente dovrebbero intraprendere.

Una volta implementato il modello, al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi che con esso ci si propone, sarebbe necessario instaurare e mantenere un dialogo costante e una collaborazione continuativa tra i Consigli dei Corsi di Studio e le "organizzazioni rappresentative nel mondo della produzione, dei servizi e delle professioni" (D.M. 22 ottobre 2004, n. 270 - Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei). Alla luce di ciò che emerge dal confronto periodico, ciascun Consiglio dovrebbe monitorare e aggiornare i 'contenuti core' del Corso al fine di proporre un'Offerta formativa capace di promuovere l'inserimento lavorativo degli studenti e adeguate retribuzioni.

Inoltre, sarebbe importante continuare a portare avanti le iniziative formative precedentemente menzionate, sia quelle che interessano i docenti e i *tutors*, sia quelle che coinvolgono i discenti.

Per quanto riguarda i docenti, sarebbe utile prevedere degli interventi finalizzati a incrementare, monitorare e valutare il "potenziale formativo" (rispondente 5) al fine di garantire un'educazione superiore di qualità.

Inoltre, sia loro che i *tutors*, dovrebbero continuamente mantenersi aggiornati relativamente alle dinamiche e ai cambiamenti che interessano i mercati del lavoro.

I secondi dovrebbero anche costantemente formarsi per affinare le loro competenze di ascolto, orientamento e accompagnamento.

Al tempo stesso, sarebbe importante continuare a lavorare con gli studenti per mantenere elevata la motivazione a usufruire dei servizi di tutorato e a auto-direzionare il loro apprendimento. A questo proposito –e per far fronte alla questione della sostenibilità del sistema– potrebbe essere utile prevedere dei modelli di *self-directed guidance*, come suggerisce il rispondente 5. I discenti, inoltre, andrebbero messi periodicamente a conoscenza dei ‘contenuti *core*’ del loro Corso, in modo che essi possano “comprendere il senso di insegnamenti, attività, esperienze formative che il CdS mette in campo e propone” (rispondente 3).

Il *tutor* e la Commissione valutatrice che approva i Piani di Studio dovrebbero individuare dei criteri utili per considerare attentamente le motivazioni fornite dagli studenti a sostegno delle attività formative e delle sedi universitarie scelte, in modo da assicurarsi che esse siano funzionali al perseguimento degli obiettivi che il discente si pone e che non siano legate a fini di altro tipo.

La tabella 12 sintetizza e visualizza le linee d’azione qui esposte:

Tabella 12: linee d’azione future

Fasi	Aspetti didattico-pedagogici	Aspetti organizzativo-burocratici
Esplorativa	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendere la prontezza e la disponibilità degli studenti ad assumersi il controllo e la responsabilità del progetto di apprendimento; - Indagare l’interesse e la disponibilità –da parte del sistema universitario– per tale cambiamento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Approfondire la fattibilità e l’implementabilità del modello; - Assicurarsi che il modello sia coerente con la normativa vigente; - Svolgere delle sessioni di <i>risk management</i>.
Preliminare all’implementazione del modello	<ul style="list-style-type: none"> - Mappare le competenze dei <i>tutors</i>; - Formare i docenti e i <i>tutors</i> al loro nuovo ruolo; - Formare, motivare e sensibilizzare gli studenti all’auto-direzione; - Prevedere iniziative per intercettare ogni categoria di 	<ul style="list-style-type: none"> - Strutturare solide <i>partnership partnership</i> tra attori del livello macro e meso; - Individuare e definire dei criteri a supporto della soluzione consortile; - Analizzare i vincoli previsti dal modello;

	<p>studenti, soprattutto quelli che riscontrano un qualsiasi tipo di difficoltà;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definire chiaramente le azioni del processo di orientamento <i>in itinere</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Stipulare un accordo su ruoli, funzioni e responsabilità delle parti coinvolte (livello macro e meso); - Stipulare un accordo quadro tra Atenei (livello meso) relativamente alle attività formative e alla gestione della prova finale; - Analisi costi-risultati per definire il numero di studenti per ciascun tutor.
<p>Dopo l'implementazione del modello</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorare e aggiornare i 'contenuti core' del CdS alla luce delle consultazioni con il mercato del lavoro; - Prevedere delle iniziative di formazione continua e di aggiornamento per i docenti e per i tutors, - Programmare degli interventi con gli studenti per mantenere elevata la loro motivazione a usufruire dei servizi di tutorato e a auto-direzionare il loro apprendimento; 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuare e creare occasioni di incontro, confronto e dialogo con il mercato del lavoro; - Mettere gli studenti a conoscenza dei 'contenuti core' del CdS; - Individuare criteri utili per valutare le motivazioni fornite dagli studenti relativamente alle loro scelte accademiche;

CONCLUSIONI

La presente Tesi si è aperta con una riflessione sullo scopo che Jacques Delors attribuisce all'apprendimento, ovvero quello di “consentire a ciascun individuo di scoprire, svelare e arricchire il suo potenziale creativo, di rivelare il tesoro che c'è in ciascuno di noi” (Delors, 1997, p. 80). Si tratta di un apprendimento che ha luogo grazie all'educazione e alla formazione, formali, non formali e informali.

Nello sviluppo della Tesi ci si è focalizzati in particolare sull'educazione e formazione formali; più nello specifico sul contesto universitario, a cui è stata mossa una critica, in quanto sembra non perseguire lo scopo di cui parla Delors.

Da qui è emersa una necessità: quella di “riordinare la scuola [l'Università, in questo caso] ‘di massa’ nella direzione di un insegnamento meno anonimo e più personalizzato, cioè centrato sulle esigenze del soggetto” (Mincu, 2008, p. 104). Tale necessità porta con sé una grande sfida, ovvero quella di “perseguire l'obiettivo dell'università di massa senza rinunciare alla valorizzazione dei diversi talenti” (Giarda, 2006, p. 158).

È a partire da questa necessità –vissuta in prima persona– e da questa sfida, che è stato scelto l'argomento della presente Tesi, che intende avanzare e discutere un'idea di modello universitario attraverso cui tale ‘riordino’ potrebbe essere realizzato.

I presupposti teorico-pedagogici posti a fondamento di tale modello, ed esposti nel primo capitolo, sono l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto, che sono stati scelti in quanto si ritiene che essi possano promuovere la libertà, la responsabilità e l'autonomia nello studente-persona.

L'idea avanzata con questa Tesi è stata articolata a seguito di un approfondimento delle esperienze, già presenti nella letteratura internazionale, realizzate per concretizzare l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto. Tre, in particolare, sono i modelli da cui si è preso spunto: i *Learning Contracts*, i *Massive Open Online Courses (MOOCs)* e il *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España (SICUE)*. Essi sono stati collocati in tre diversi livelli del

sistema universitario: i primi a livello micro, che interessa le interazioni formative (Castoldi, 2017) che avvengono in aula; i secondi a livello meso, in quanto hanno a che vedere con il funzionamento dell'istituzione o dell'organizzazione nel complesso (Castoldi, 2017); l'ultimo a livello macro, in cui sono incluse le strategie, la *governance*, le politiche e la cultura dell'educazione terziaria (Vaugh et al., 2022).

A questi si aggiunge una filosofia di progettazione educativa: l'*Universal Design for Learning* (UDL), che si ritiene debba essere adottata in tutti e tre i livelli citati.

Questi quattro modelli sono stati descritti nel secondo capitolo, con cui si è cercato di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “come (attraverso quali esperienze) l'apprendimento personalizzato e l'apprendimento auto-diretto sono stati concretizzati nei contesti di educazione terziaria?”.

Dopo questo approfondimento bibliografico è risultato necessario svolgere anche un approfondimento normativo, per poter comprendere l'*iter* attraverso cui vengono definite le attività formative che entrano a far parte del Piano di Studio dei discenti. Tale processo è stato sintetizzato nel terzo capitolo, con cui si è data risposta al secondo quesito che ha guidato la ricerca: “come, attualmente, vengono definiti i progetti formativi individuali all'Università?”. Ciò è stato fondamentale anche per poter stabilire l'impalcatura regolamentare entro cui poter sviluppare l'idea di sistema universitario proposta in seguito.

Nel quarto capitolo, infatti, viene presentato un modello di personalizzazione e auto-direzione dell'apprendimento all'Università, con il quale si intende sostenere l'ipotesi secondo cui sia possibile ampliare i confini di libertà, responsabilità e autonomia all'interno dei contesti di educazione terziaria. Tale capitolo risponde alla domanda di ricerca chiave per i fini che questa Tesi si propone: “come potrebbe essere ripensato il sistema universitario italiano per consentire allo studente di personalizzare e auto-direzionare il progetto formativo individuale?”.

Il modello presentato, come detto, è stato arricchito dalle esperienze precedentemente menzionate e implica degli interventi che interessano tutti e tre i livelli del sistema universitario (micro, meso e macro).

A livello micro, grazie al supporto dei *tutors*, gli studenti sarebbero messi nella condizione di “scegliere tempi e modalità del proprio percorso, ma anche definirne l’obiettivo stesso, infrangendo così quella separazione, reale o stereotipata, che talvolta sembra esistere tra l’accademia e gli interessi quotidiani dei discenti” (Menichetti, 2014, p. 10), così come si propongono di fare i *learning contracts*.

Questo sarà possibile solo se sarà assicurato, a livello meso, che ogni “organizzazione educativa o formativa diventi una comunità di apprendimento che lavora in partnership sia con le persone della stessa che di altre organizzazioni, le quali condividono lo stesso impegno nel facilitare l’apprendimento delle persone” (Giampaolo, 2015, p. 98). Come nel caso di un tipo specifico di MOOC –l’*adaptive hybride MOOC* (ahMOOC)– presentato nel secondo capitolo, un sistema come quello delineato potrebbe riuscire, da un lato, a rispondere alle esigenze provenienti dal mercato del lavoro grazie alla collaborazione e al dialogo continuo con esso e, dall’altro, a tenere in considerazione, promuovendole, l’eterogeneità e l’unicità degli studenti, con l’obiettivo ultimo di migliorarne il profilo professionale e gli standard di vita.

La “collaborazione con l’esterno orientata a far crescere il capitale sociale e professionale” (Castoldi, 2017, p. 328) consentirebbe, a livello macro –così come per il programma SICUE–, di realizzare un sistema universitario che permetterebbe di espandere la libertà degli studenti di compiere delle scelte relative al proprio curriculum, grazie alla messa a disposizione di “*a wide range of academic and vocational courses and a choice of movement [...] across participating institutions*” (Department for Education and Skills, 2004, p. 11). Un ambiente di apprendimento così creato si configurerebbe come uno spazio che “elabora visioni del futuro e progetti d’azione” (Margiotta, 2016, p. 59) che si concretizzerebbero all’interno di “una collezione di servizi, strumenti e componenti stabiliti dalla persona che apprende” (Giampaolo, 2015, p. 111).

Si presuppone che tale modello universitario, caratterizzato da accessibilità e flessibilità, sarebbe potenzialmente capace di rimuovere, a monte, qualsiasi ostacolo o limitazione ai percorsi di sviluppo degli studenti, assicurando accesso,

coinvolgimento e risultati di apprendimento per tutti (Bradshaw, 2020, p. 14). Coerentemente con la filosofia dell'*Universal Design for Learning*, tale modello –non rivolgendosi a un ipotetico studente medio– riconoscerebbe a tutti il diritto non solo di accedere e godere dell'istruzione ma, soprattutto, “di sviluppare le proprie capacità e potenzialità” (Santi et al., 2019, p. 139). Un ambiente di apprendimento così creato, “*can be equitably accessible and acceptable for all people that have diverse characteristics and preferences in our information society*” (Chen & Wang, 2021, p. 844).

Per meglio chiarire l'idea delineata, nel capitolo quinto è stato proposto un esempio concreto di come un ipotetico studente potrebbe costruire il suo progetto formativo individuale, grazie al supporto del tutor e nel rispetto delle indicazioni ministeriali approfondite nel terzo capitolo.

Infine, dal momento che, scopo della presente Tesi, era anche quello di sottoporre a critica e discussione approfondita il modello presentato, sono state coinvolte voci esperte di area pedagogica afferenti all'accademia italiana cui è stato chiesto un contributo nel rispondere alla seguente domanda di ricerca “quali sono i punti di forza e di debolezza, le opportunità e le minacce dell'ipotesi di modello avanzata?”. Nel sesto capitolo è stata riportata una sintesi delle riflessioni emerse da questa analisi SWOT –svolta attraverso dei questionari auto somministrati agli esperti– e sono state definite delle piste di sviluppo per il futuro.

Con l'idea tratteggiata potrebbe essere implementata quella che Leadbeater definisce ‘*mass personalisation*’, che “prende la forma di una partecipazione e di una co-creazione di valore” (Leadbeater, 2008, p. 153), dato che lo studente-persona sarebbe coinvolto nel fare scelte su ciò che impara, come impara e quali obiettivi intende raggiungere per se stesso e nel formulare interpretazioni individuali degli obiettivi e del valore dell'educazione (Leadbeater, 2006, p. 111).

Ciò costituirebbe “una decisiva esperienza di libertà” (Leadbeater, 2008, p. 166): la libertà di essere e fare ciò che si ha motivo di apprezzare –di cui parla Amartya Sen.

Inoltre, con tale modello, potrebbe essere creato un sistema universitario capace di adottare “una concezione ampia e globale dell’apprendimento” (Delors, 1997), che possa effettivamente “consentire a ciascun individuo [...] di rivelare il tesoro che c’è in ciascuno di noi” (Delors, 1997).

In questo modo, infine, si ritiene possa essere promossa la libertà (di essere e fare ciò che ha motivo di desiderare), la responsabilità (delle scelte che hanno a che vedere con il suo presente e il suo futuro) e l’autonomia (nel creare progettualità ai fini della sua auto-realizzazione) nello studente-persona, facendo convivere l’obiettivo dell’Università di massa con quello della valorizzazione dei diversi talenti (Giarda, 2006).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini G. (2016a). *Generare capacità: Educazione e giustizia sociale*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 17–38). Milano: FrancoAngeli.
- Alessandrini G. (2016b). *L'approccio alle capacitazioni: Una teoria pedagogia? Introduzione al volume*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative* (pp. 9–14). Milano: FrancoAngeli.
- Anello F. (2020). Aware and critical teachers of the educational action through the SWOT analysis. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 15(1), pp. 137–153. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/9458>
- Antonacopoulou E. P. (2016). Rediscovering Paideia and the Meaning of a Scholarly Career: Rejoinder to “Identifying Research Topic Development in Business and Management Education Research Using Legitimation Code Theory”. *Journal of Management Education*, 40(6), pp. 711–721. <https://doi.org/10.1177/1052562916653625>.
- Arcangeli N. (2006). Didattica del successo, del benessere e del piacere. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 29–47.
- Baldacci M. (2006). Personalizzazione e Individualizzazione: La parola a... *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 11–15.
- Bélanger P. (2016). *Self-construction and Social Transformation: Lifelong, Lifewide and Life-deep Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Bentley T., Miller R. (2008). *Personalizzazione: Comprendere bene la posta in gioco*. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Benzaghta M. A., Elwalda A., Mousa M., Erkan I., Rahman M. (2021). SWOT analysis applications: An integrative literature review. *Journal of Global Business Insights*, 6(1), pp. 55–73. <https://www.doi.org/10.5038/2640-6489.6.1.1148>
- Bertagna G. (2012). *Personalizzazione e individualizzazione. Una rilettura pedagogica*. In Antonietti A & Triani P. (a cura di), *Pensare e innovare l'educazione. Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35–48). Milano: Vita e Pensiero.

- Biasin C. (2008). Self-Directed Learning in Italy: Problems and Possibilities. *International Journal of Self Directed Learning*, 5, pp. 1-11.
- Bolívar C. R. (2015). El MOOC: ¿un modelo alternativo para la educación universitaria? *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(2), pp. 110–131.
- Bradshaw D. G. (2020). Examining Beliefs and Practices of Students With Hidden Disabilities and Universal Design for Learning in Institutions of Higher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 20(15), pp. 12–20. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i15.3933>
- Bray B., McClaskey K. (2013). A Step-by-Step Guide to Personalize Learning. *Learning & Leading with Technology*, 40(7), pp. 12–19.
- Brucoli S., Caniglia M. F., Joly S., Marelli F., Perillo R., Pozzi I., Tumeo M., Daturi M., Sordi P. (2017). *Una riflessione pedagogica sul lavoro educativo a scuola tra assistenza ed educazione. La ricaduta sociale del lavoro educativo*. Coesa Cooperativa Sociale Onlus. <http://www.coesacoopsoc.it/riflessione-pedagogica-sul-lavoro-educativo-scuola/> (ultima consultazione: 28/08/2022).
- Bruni E. M., Isidori E. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento: Tra filosofia di vita e critica dell'educazione. *Formazione, lavoro, persona*, 26, pp. 56–68.
- Campbell R., Robinson W., Neelands J., Hewston R., Mazzoli L. (2007). Personalised learning: Ambiguities in theory and practice. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), pp. 135–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00370.x>
- CAST (Centre for Applied Technology). (2011). *Universal design for learning (UDL) guidelines version 2.0* (Savia G., Mulè P., Trad.). Wakefield, Massachusetts: CAST.
- Castoldi M. (2017). Thinking about the school: A shared planning experience. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(3), pp. 323–332. <https://doi.org/10.13128/formare-20898>
- Cavalli A. (2001). La sfida dell'eccellenza nell'università di massa. *Il Politico*, 66, (1, 196), pp. 157–168.
- Chen S., Wang J.-H. (2021). Individual differences and personalized learning: A review and appraisal. *Universal Access in the Information Society*, 20, pp. 833–849. <https://doi.org/10.1007/s10209-020-00753-4>

- Chiosso G. (2010). *La personalizzazione dell'insegnamento. Un filo rosso tra passato e presente.* Associazione Docenti Italiani, pp. 1–11. In <<https://download.adiscuola.it/download/la-personalizzazione-dellinsegnamento-g-chiosso/>> (ultima consultazione 27/06/2022).
- Chiosso G. (2006). Personalizzazione e Individualizzazione: La parola a... *Innovazione educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp 4–10.
- Chiosso G. (2008). Presentazione. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento* (pp. 13–28). Bologna: Il Mulino.
- Coffman S., Draper C. (2022). Universal design for learning in higher education: A concept analysis. *Teaching and Learning in Nursing*, 17(1), pp. 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2021.07.009>.
- Cohen L., Lawrence M., Morrison K. (2000). *Research Methods in Education* (5th edition). Londra: Routledge.
- Commissione Europea. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.* Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018.* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Cosnefroy L., Carré P. (2014). Self-regulated and Self-directed Learning: Why Don't Some Neighbors Communicate? *International Journal of Self-Directed Learning*, 11–2(1–12). <https://hal.parisnanterre.fr//hal-01410802>
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione sociale. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum* (pp. 214–227). Milano: FrancoAngeli.
- CRUE. (2021). *Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles [SICUE] Curso 2022-2023.* In <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/01/00.-Convocatoria_SICUE_2022-2023-1.pdf> (ultima consultazione: 26/06/2022)
- Cumming T. M., Rose M. C. (2021). Exploring universal design for learning as an accessibility tool in higher education: A review of the current literature. *The Australian Educational Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s13384-021-00471-7>
- CUN. (2020). *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici A.A. 2021-2022.*
- CUN. (2021). *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici 2022-2023.*

- De Beer J. (2019). The importance of context for self-directed learning. In Mentz E., De Beer J., Bailey R. (Eds.), *Self-Directed Learning for the 21st Century. Implications for Higher Education* (pp. 103–131). Cape Town: AOSIS.
- De Luca A. (a cura di) (2018). *Linee Guida Universal Design for Learning (versione 2.2)*. In https://www.gliatrisiamonoi.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Guida-UDL-A-De-Luca_compressed.pdf (ultima consultazione: 08/07/2022).
- De Natale M. L. (2016). *Educazione permanente e democrazia: Il contributo di M. Nussbaum*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. (pp. 64–85). Milano: FrancoAngeli.
- De Vincenzo C., Patrizi N., Mosca M. (2019). *Orientamento universitario in entrata e in uscita: Principali modalità e strumenti*. In Biasi V. (a cura di), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* (pp. 39–58). LEDonline. <https://www.ledonline.it/public/files/journals/3/892-2/counselling-universitario.pdf>
- Delors J. (1997). *Nell'Educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.
- Department for Education and Skills. (2004). *A national conversation about personalised learning*. Department for Education and Skills. In <http://dera.ioe.ac.uk/5932/1/personalisedlearning.pdf> (ultima consultazione: 09/09/2022)
- Di Bari C. (2020). Sviluppo umano come neo-Bildung. Il contributo Amartya Sen e Martha Nussbaum per la formazione postmoderna. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(19), pp. 223–243. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2225>
- Di Giovanni P. (2005). *La personalità*. In Bianchi A., Di Giovanni P. (a cura di), *Psicologia oggi* (pp. 434-456). Torino: Paravia.
- Di Nubila R. D. (2016). *Docenti e studenti alla ricerca del «senso» dell'apprendimento*. In Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 43–59). Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Vita A. (2017). «Student Voice» per la valorizzazione delle risorse personali. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 16, pp. 269-294. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-divi>
- Donnarumma M. L. (2001). *Il tutoring: Obiettivi e strategie*. In Montedoro (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

- du Toit A. (2019). *Constructive congruencies in self-directed learning and entrepreneurship education*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R. (Eds.), *Self-Directed Learning for the 21st Century. Implications for Higher Education* (pp. 313–340). Cape Town: AOSIS.
- Edwards N. (2015). *Proceedings from The Asian Conference on Education 2015: An Analysis of the Characteristics of Self-Directed Learners and Strategies to Enhance Self-Directed Learning in Education Systems: Transcending Boundaries*. <https://papers.iafor.org/submission19064/>
- Ellerani P. (2016). *Le opportunità di apprendimento nella formazione superiore. Prospettive internazionali secondo l'approccio di Martha Nussbaum*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. (pp. 123–155). Milano: FrancoAngeli.
- Fagioli S. (2019). *Orientamento universitario in itinere: Principali modalità e strumenti*. In Biasi V. (a cura di), *Counselling universitario e orientamento. Strumenti e rilevazioni empiriche* (pp. 59–71). LEDonline. <https://www.ledonline.it/public/files/journals/3/892-2/counselling-universitario.pdf>
- Fedeli M., Giampaolo M., Boucouvalas M. (2013). *The Experience of Creating and Using Learning Contracts in a Higher Education Blended Course: Analysis of Student Voices in an On-line Discussion*. *Educational Reflective Practices*, 1, pp. 59–76.
- Felisatti E. (2014). *Prefazione all'edizione italiana*. In Fedeli M. (a cura di), *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo* (pp. 33–36). Milano: FrancoAngeli.
- Felisatti E., Giampaolo M. (2014). *Personalizzare l'apprendimento in contesto universitario*. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(4), pp. 311–328. https://doi.org/107346/-fei-XII-04-14_22
- Frabboni F. (2006). *Un preambolo per la scuola*. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 2–3.
- Franceschetti M., Gatti R., Donnarumma L., Venturoli A. (2001). *I caratteri distintivi della progettazione personalizzata*. In Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento* (pp. 28–81). Milano: FrancoAngeli.
- Garcés R. O. R., Sánchez X. C., Tachaires S. H., Vizcarra K. N., Valenzuela F. R., Sala D. M., Ciudad D., Hevia Á., Cueto E., Marchant P., Rios R., Fernandez M., Morales M. B., Olave J. G., Misleh P. N., Olivares M. O., Poblete M. C., Oyarzún C. M., Ortiz R. C., Mendoza P. H. (2017). *El contrato*

- didattico o de aprendizaje: Una estrategia de evaluación auténtica en la educación superior. *Boletín Redipe*, 6(7), pp. 62–82.
- García-Peñalvo F. J., Fidalgo-Blanco Á., Sein-Echaluce M. L. (2018). An adaptive hybrid MOOC model: Disrupting the MOOC concept in higher education. *Telematics and Informatics*, 35(4), pp. 1018–1030. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.012>
- Gargiulo Labriola A. (2014). *Il contributo del «capability approach» all'educazione degli adulti*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum* (pp. 156–169). Milano: FrancoAngeli.
- Gatti, R. (2001). *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento/insegnamento, tra normalità, svantaggio ed eccellenza*. In Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento* (pp. 15–27). Milano: FrancoAngeli.
- Ghedin E., Mazzocut S. (2017). Universal Design for Learning per una valorizzazione delle differenze: Un'indagine esplorativa sulle percezioni degli insegnanti. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 18, pp. 145–162.
- Giampaolo M. (2015). *La personalizzazione dell'apprendimento in contesto universitario. Teorie, strumenti ed esperienze sul campo* (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Padova, 2015). <http://paduaresearch.cab.unipd.it/7702/>
- Giarda P. (2006). Università di massa e formazione scientifica: Una struttura utopica. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, 114(1-2), pp. 155-172. <https://doi.org/10.1400/77179>
- Griffo G., Mascia M. (2019). *Dal cantiere universale dei diritti umani un nuovo modello di disabilità*. In Nota L., Mascia M., Pievani T. (a cura di), *Diritti Umani e Inclusione* (pp. 45–63). Bologna: Il Mulino.
- Guasti L. (2006). Persona, personalità, personalizzazione. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 61–66.
- Gubitta P., Gianecchini M. (2019). *Persone e Lavori Ibridi. Nuove Competenze per Nuove Professioni*. Osservatorio Professioni Digitali dell'Università di Padova.
- Henschke J. A. (2014). *Introduzione all'edizione italiana*. In Fedeli M. (a cura di), *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: FrancoAngeli.
- Hiemstra R. (1994). *Self-Directed Learning*. IACE Hall of Fame Repository. In <https://trace.tennessee.edu/utk_IACE-browseall/503> (ultima consultazione: 16/06/2022)

- Hopkins D. (2008). *Introduzione all'edizione italiana*. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento* (pp. 9–11). Bologna: Il Mulino.
- Järvelä S. (2008). *L'apprendimento personalizzato. Come stimolare la capacità di apprendimento*. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento* (pp. 49-69). Bologna: Il Mulino.
- Johnson D. W., Johnson R. T. (2019). *The impact of cooperative learning on self-directed learning*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R., *Self-directed learning for the 21st century implications for higher education* (pp. 37–66). Cape Town: AOSIS.
- Jonibek S. (2021). SWOT analysis in the structure of information technologies of physical education. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 2(5), pp. 131–139.
- Jossberger H., Brand-Gruwel S., Boshuizen H., van de Wiel M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: A theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education & Training*, 62(4), pp. 415–440. <https://doi.org/10.1080/13636820.2010.523479>
- Keban Y. B., Arifin S., Wahyono R. (2019). SWOT Analysis and Its Implementation Strategies in Educational Management. *Journal of Education and Practice*, 10(12), pp. 86–92. <https://doi.org/10.7176/JEP>
- Knowles M. S. (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualizing and structuring learning*. Jossey-Bass.
- Knowles M. S., Fedeli M. (a cura di) (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo* (Fedeli M., a cura di). Milano: FrancoAngeli.
- Kuna M., Parrish P. (2014). How much OOO in your MOOC?. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 14(1), pp 60–70. <https://doi.org/10.13128/formare-14754>
- Leadbeater C. (2004). *Personalisation Through Participation: A New Script for Public Services*. Demos.
- Leadbeater C. (2006). *The Future of Public Services: Personalised Learning*. In OECD & CERl, *Personalising Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Leadbeater C. (2008). *L'apprendimento personalizzato. Il futuro dei servizi pubblici*. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- LEADLAB. (2010). *Leading Elderly and Adult Development Laboratory. Modello integrato per la personalizzazione dell'apprendimento nell'Educazione degli Adulti—Linee Guida*. In

<https://www.learningcom.it/wp-content/uploads/2021/02/53355823-Modello-integrato-per-la-personalizzazione-dell'apprendimento-nell-Educazione-degli-Adulti-LINEE-GUIDA.pdf>
(ultima consultazione: 28/08/2022)

- Lima L., Guimarães P., Touma N. (2015). *Adult learning and education policies in Germany, Portugal and Sweden An analysis of national reports to CONFINTEA VI*. In Egetenmeyer R. (a cura di), *Adult Education and Lifelong Learning in Europe and Beyond* (pp. 29–65). Peter Lang International Academic Publishers.
- Margiotta U. (2014). *Competenze, Capacitazione e Formazione: Dopo il welfare*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum* (pp. 39–63). Milano: FrancoAngeli.
- Mahon K. L. (2016). *Personalizing Curriculum: Curriculum Curation and Creation*. In Murphy M., Redding S., Twyman J. S. (a cura di), *Handbook on personalized learning for States, Districts, and Schools* (pp. 115–130). Philadelphia: Center on Innovations in Learning, Temple University.
- Mancini T., Tonarelli A. (2013). Processi di costruzione dell'identità professionale in studenti universitari. Una estensione del paradigma degli stati d'identità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 40(3), pp. 589–611.
- Margiotta U. (2016). *Competenze, Capacitazione e Formazione: Dopo il welfare*. In Alessandrini G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. (pp. 9–14). Milano: FrancoAngeli.
- Margottini M. (2017). *Parte prima: Il quadro teorico e applicativo*. In Margottini M., *Competenze strategiche a scuola e all'università. Esiti d'indagini empiriche e interventi formativi* (pp. 13–76). LEDonline. <https://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-s-842-competenze-strategiche-scuola.pdf>
- Martinelli M. (2004). *La personalizzazione didattica*. Editrice La Scuola.
- McLoughlin C., Lee M. J. W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), pp. 10–27.
- Melucci A. (2006). La persona nella funzione docente. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 67–72.
- Menichetti L. (2014). Open education e modelli di apprendimento flessibile. *Form@ Re-Open Journal per La Formazione in Rete*, 14(1), pp. 5–21. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-14750>

- Mentz E., Bailey R. (2019). *A systematic review of research on the use of technology-supported cooperative learning to enhance self-directed learning*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R., *Self-Directed Learning for the 21st Century. Implications for Higher Education* (pp. 203–238). Cape Town: AOSIS.
- Mentz E., Goede R. (2019). *Self-directed learning: A conceptual overview*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R., *Self-Directed Learning for the 21st Century. Implications for Higher Education* (pp. 1–36). Cape Town: AOSIS.
- Merzon E., Fayzullina A., Ibatullin R., Krylov D., Schepkina N., Pavlushkina T., Khairullina E. (2014). *Organizational and Pedagogical Conditions of Academic Mobility Development of Students at School of Higher Professional Education*. *Review of European Studies*, 7(1), pp. 46-51. <https://doi.org/10.5539/res.v7n1p46>
- Miliband D. (2006). *Choice and Voice in Personalised Learning*. In CERI & OECD, *Personalising Education*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Miliband D. (2008). *L'apprendimento personalizzato: Scegliere e avere voce in capitolo*. In Nosari S. (Trad.), *Personalizzare l'insegnamento*. Bologna: Il Mulino.
- Mincu M. E. (2008). *La personalizzazione, una scommessa per il futuro*. *Rassegna dell'istruzione*, 1–2, pp. 98–105.
- Miotto A. (2018). *Universal Design for Learning. Una Sfida per la didattica Universitaria: Analisi comparata relativa alla percezione degli studenti universitari di Padova e Oslo in merito all'applicazione dei principi di Universal Design for learning (UDL) all'interno delle lezioni universitarie* (Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Padova, 2018). https://www.research.unipd.it/handle/11577/3421862?1/ALIOSCIA_MIOTTO_DEFINITIVA.pdf
- Morselli D., Ellerani P. (2021). *Lo studio dell'agency secondo il Capability Approach nei paradigmi d'indagine qualitativa*. *Formazione & insegnamento*, 19(1), pp. 84–97. https://doi.org/10.7346/fei-XIX-01-21_07
- Moscato M. T. (2006). *Il principio di personalizzazione e i suoi limiti: Una riflessione pedagogica*. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), pp. 73–77.
- Murphy, M., Redding, S., & Twyman, J. S. (2016). *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools*. In Center on Innovations in Learning, Temple University. Center on Innovations in Learning, Temple University.

- Navaitienė J., Stasiūnaitienė E. (2021). *The Goal of the Universal Design for Learning: Development of All to Expert Learners*. In Galkienė A., Monkeviciene O. (a cura di), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (pp. 23–57). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_2
- Nedzinskaitė-Mačiūnienė R., Šimienė G. (2021). *A Strategic and Goal-Directed Student: Expectations vs. Reality*. In Galkienė A., Monkeviciene O. (a cura di), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning* (pp. 187–215). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_8
- Niedmann C., Pretty M. I. (1993). El contrato de aprendizaje: Un instrumento para el autoaprendizaje. *Investigación y educación en enfermería*, 11(1), pp. 101–109.
- Olivier J. (2019). *Toward multiliteracies framework in support of self-directed learning through open educational resources*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R., *Self-Directed Learning for the 21st Century. Implications for Higher Education*. Cape Town: AOSIS.
- ONU. (1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*.
- Paleari S., Corradini F., Perali A., Porta F., Breno E. (2015). *MOOCs MASSIVE OPEN ON-LINE COURSES. Prospettive e Opportunità per l'Università italiana*. Roma: Fondazione CRUI.
- Paoli S. (2021). Le origini del programma Erasmus nella storia della mobilità studentesca europea. *Annali di Storia delle università italiane*, 25(2), pp. 113–136.
- Pineda-Herrero P., Andrés M., Belvis E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: Estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de educación*, 346, pp. 363-399.
- Pons Belvis E., Pineda-Herrero P., Andrés M. (2007). La participación de los estudiantes universitarios en programas de movilidad: Factores y motivos que la determinan. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (5), pp. 1–14.
- Porcarelli A. (2017). La personalizzazione come “risposta democratica” alla domanda di educazione rivolta alla scuola. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, 1, pp. 111–128.
- Pursel B. k., Zhang L., Jablokow K. w., Choi G. w., Velegol D. (2016). Understanding MOOC students: Motivations and behaviours indicative of MOOC completion. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(3), pp. 202–217. <https://doi.org/10.1111/jcal.12131>

- Redding S. (2016). *Competencies and Personalized Learning*. In Murphy M., Redding S., Twyman J. S. (a cura di), *Handbook on personalized learning for States, Districts, and Schools* (pp. 3–18). Philadelphia: Center on Innovations in Learning, Temple University.
- Rogers C. R. (1973). *Libertà nell'apprendimento* (Tettucci R., Trad.). Giunti Barbera.
- Sacchi, G. C. (2006). Patti territoriali e Personalizzazione. *Innovazione Educativa. Mensile di discussione e progettazione di nuovi itinerari formativi*, 5(6), 84–88.
- Santi M., Ghedin E., Aquario D., Miotto A., Santamaria L. G. (2019). *La sfida dell'educazione inclusiva tra Universal Design e Education for All*. In Nota L., Mascia M., Pievani T. (a cura di), *Diritti Umani e Inclusione* (pp. 135–150). Bologna: Il Mulino.
- Scuttari A., Nota, L. (2019). *Costruire contesti universitari inclusivi e sostenibili*. In Nota L., Mascia M., Pievani T. (a cura di), *Diritti Umani e Inclusione* (pp. 25–44). Bologna: Il Mulino.
- Silari F. (2019). *Massive Open Online Course: “Un audace esperimento di apprendimento distribuito” nelle università*. Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-894-5>
- Sota M. S. (2016). *Co-designing Instruction With Student*. In *Handbook on Personalized Learning for States, Districts, and Schools* (pp. 57–71). Philadelphia: Center on Innovations in Learning, Temple University.
- Herman L., Schoonhoven A., Van Hees V., Callens M., Cottyn A., Vandenbussche E., Van der Strappen E., Cloosen E., Pennewaert G., Hidding K., Schelfhout L., Demeyere M., Spittaels O., De Witte S., Leekens S. (n.d.). *Guideline Universal Design. From policy to practice*. Support Centre Inclusive Higher Education. In https://www.siho.be/sites/default/files/leidraad_universeel_ontwerp_siho_eng_1.pdf (ultima consultazione 17/07/2022)
- Trani J.-F., Biggeri M., Bakhshi P. (2018). *Le teorie della disabilità: Una reinterpretazione attraverso l'approccio delle capability di Amartya Sen*. In Bellanca N., Biggeri M. (a cura di), *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità Lo approccio delle capability alle persone con disabilità* (pp. 3–27).
- Thamrin H., Pamungkas E. W. (2017). A Rule Based SWOT Analysis Application: A Case Study for Indonesian Higher Education Institution. *Procedia Computer Science*, 116, pp. 144–150.
- UNESCO. (2019). *Ripensare l'educazione: Verso un bene comune globale?* (Università Cattolica del Sacro Cuore, Trad.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124> (ultima consultazione: 17/07/2022)

- Unione Europea. (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Official Journal of the European Union. In <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj/ita> (ultima consultazione: 08/08/2022)
- Università degli Studi di Padova. (2017). *Sintesi della normativa nazionale dal D.M. 270/04 al D.M. 6/19 e indicazioni di Ateneo per l'offerta formativa e la programmazione della didattica Corsi di laurea, laurea magistrale e laurea magistrale a ciclo unico*.
- Van Der Walt H. (2016). *The feasibility of grafting self-directed learning theory onto the capability theory*. In Mentz E., Oosthuizen I., *Self-directed learning research: An imperative for transforming the educational landscape* (pp. 1–34). Cape Town: AOSIS.
- Varani A. (2005). La costruzione dell'identità professionale. *OPPIInformazioni*, 96.
- Vaugh T., Finnegan-Kessie T., White A., Baker S., Valencia A. (2022). Introducing Strategic Design in Education (SDxE): An approach to navigating complexity and ambiguity at the micro, meso and macro layers of Higher Education Institutions. *Higher Education Research & Development*, 41(1), pp. 116–131. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.2008325>
- Venturoli A., Franceschetti M., Gatti R. (2001). *Modelli, metodi e strategie didattiche per la personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*. In Montedoro C. (a cura di), *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento* (pp. 82–183). Milano: FrancoAngeli.
- Wehrich H. (1982). The TOWS matrix—A tool for situational analysis. *Long Range Planning*, 15(2), pp. 54–66. [https://doi.org/10.1016/0024-6301\(82\)90120-0](https://doi.org/10.1016/0024-6301(82)90120-0)
- Weimer M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Wilcox S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21(2), pp. 165–176. <https://doi.org/10.1080/03075079612331381338>.
- Xodo Cegolon C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. Brescia: La Scuola.
- Zara V., Stefani E. (2018). *Istituzione, attivazione e accreditamento dei Corsi di Studio*. Fondazione CRUI.

- Zhang L., Basham J. D., Carter R. A. (2022). Measuring personalized learning through the Lens of UDL: Development and content validation of a student self-report instrument. *Studies in Educational Evaluation*, 72, pp. 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101121>
- Zhu M., Bonk C. J., Doo M. Y. (2020). Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Educational Technology Research & Development*, 68(5), pp. 2073–2093. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09747-8>
- Zyi S. van, Mentz E. (2019). *Moving to deeper self-directed learning as an essential competency for the 21st century*. In Mentz E., De Beer J., Bailey R., *Self-directed learning for the 21st century: Implications for higher education* (pp. 67–102). Cape town: AOSIS.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297—Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado.

D.M. 22 ottobre 2004, n. 270—Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, n. 270.

D.M. 30 gennaio 2013, n. 47—Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.

Regio Decreto 31 agosto 1933, n. 1592—Approvazione del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, (1933) (testimony of Re Vittorio Emanuele III).
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/vediMenuHTML?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1933-12-07&atto.codiceRedazionale=033U1592&tipoSerie=serie_generale&tipoVigenza=originario

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

Alma Mater Studiorum Università di Bologna: <https://www.unibo.it/it/internazionale/accordi-e-network/bologna-process> (ultima consultazione: 29/08/2022)

Alma Mater Studiorum Università di Bologna è il sito dell'Università di Bologna in cui si possono trovare informazioni relative a: Ateneo, didattica, ricerca, terza missione, accordi, *partnership* e progetti internazionali oltre che sui servizi e le opportunità offerte agli studenti iscritti. Il sito è stato consultato per approfondire il Processo di Bologna.

Association for Supervision and Curriculum Development. <https://www.ascd.org/el/articles/personalization-and-udl-a-perfect-match> (ultima consultazione: 12/07/2022).

L'Associazione per la supervisione e lo sviluppo del curriculum (ASCD) è un'organizzazione non a scopo di lucro. Le sue pubblicazioni (libri e riviste, in particolare "Educational Leadership") sono scritte per mano di educatori e formatori. Qui sono state consultate nello specifico quelle relative al match esistente tra personalizzazione e *Universal Design for Learning*.

AVA. <https://ava.miur.it/> (ultima consultazione: 12/10/2022)

L'AVA (Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento) è il portale per la Qualità delle sedi e dei Corsi di Studio in cui, annualmente, gli organi competenti caricano la Scheda Unica Annuale del Corso di Studi stesso. Da questo sito è stato preso spunto per specificare cos'è la SUA-CdS.

CRUE. <https://www.crue.org/sicue/> (ultima consultazione: 29/08/2022)

La CRUE è la Conferenza dei Rettori delle Università Spagnole (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), un'associazione senza scopo di lucro fondata nel 1994 e composta da 76 Atenei, tra pubblici e privati, che funge da ponte tra questi e il Governo centrale. Promuove progetti, attività e iniziative per sviluppare un sistema di educazione superiore di qualità e favorire relazioni con istituzioni di diverso tipo, a livello nazionale e internazionale. Per questa Tesi si è presa visione, nello specifico, della sezione relativa al Programma di mobilità nazionale SICUE.

Erasmus+. <https://www.erasmusplus.it/programma/paesi-partecipanti/> (ultima consultazione: 16/07/2022)

Erasmusplus è il sito nazionale del Programma europeo per l'istruzione, la formazione, la gioventù e lo sport, in cui è possibile trovare informazioni sulle opportunità all'estero, sulle procedure da

seguire e sulle scadenze da rispettare per presentare domanda. Sono presenti anche storie e buone pratiche, news, dati statistici, pubblicazioni, iniziative ed eventi organizzati. Da qui sono state prese informazioni inerenti ai Paesi partecipanti al Programma.

European Commission. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/it/programme-guide/part-a/eligible-countries> (ultima consultazione: 05/07/2022).

European Commission è il sito ufficiale della Commissione Europea in cui vengono riportate informazioni relative, tra le altre cose, all'istruzione e le opportunità a disposizione sia delle istituzioni sia dei formandi, siano essi giovani o adulti, anche in ambito professionale. Sono qui incluse anche le opportunità all'estero; infatti, in questa sede, è stato utilizzato per approfondire i Paesi ammissibili al Programma Erasmus.

Ministero dell'Istruzione. <https://www.miur.gov.it/organi-del-sistema> (ultima consultazione: 15/10/2022)

Nel sito del Ministero dell'Istruzione (MI) si può consultare tutto ciò che ha a che vedere con scuola, Università, ricerca e alta formazione (le pubblicazioni, i protocolli d'intesa, le informazioni sui concorsi, gli avvisi di vario genere, le sedi e i contatti, gli atti e le normative, i dati e le statistiche, approfondimenti, etc.). Per questa Tesi sono tornate utili le informazioni relative agli Organi del sistema.

Ministero dell'Università e della Ricerca. https://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm (ultima consultazione: 12/07/2022).

Il sito del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) ha l'obiettivo di mettere a disposizione dell'utenza le informazioni, i documenti, gli atti, le normative e le rubriche che hanno a che vedere con l'Università, la Ricerca scientifica e tecnologia e l'Alta formazione artistica e musicale. Per questo lavoro di ricerca è stata approfondita la sezione relativa alla Dichiarazione di Bologna.

Moodle Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Padova, Università degli Studi di Padova. <https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=7076> (ultima consultazione: 25/10/2022).

Moodle è l'ambiente digitale per la gestione dell'apprendimento. La pagina del CdS in Scienze dell'Educazione e della Formazione – sede di Padova, dell'Università degli Studi di Padova, è stata consultata per riportarne gli esempi dell'Ordinamento didattico e dell'Offerta didattica programmata per la coorte di studenti immatricolati nel 2022.

Nuova Didattica. <https://nuovadidattica.wordpress.com/agire-valutativo/10-la-valutazione-delle-ricadute-della-formazione-e-degli-apprendimenti-nei-contesti-non-formali-e-informali/capacitazione/> (ultima consultazione: 10/07/2022).

Nuova Didattica è una raccolta digitale di Editrice la Scuola contenente scritti, di numerosi docenti provenienti dalle Università italiane, sul tema della didattica. Da qui sono state tratte informazioni sul concetto di capacitazione e sulla SWOT *analysis*.

Open Education Italia. <https://educazioneaperta.eu/larete/> (ultima consultazione: 15/07/2022)

Open Education Italia è una rete di persone accumulate dall'obiettivo di eliminare ogni barriera all'educazione e alla formazione, attraverso progetti a livello nazionale e internazionale e pubblicazioni sul tema educazione aperta e risorse didattiche aperte. Da qui è stata presa una definizione utilizzata per specificare il concetto di risorse educative aperte.

Transpersonal Education Network (TEN). <https://www.tenformazione.com/ten/lifelong-lifewide-lifedeepbrlearning.do> (ultima consultazione: 15/10/2022)

TEN è un progetto transpersonale con finalità educative e formative fondato da Gabriella Del Monte, pedagogista abilitata ai sensi della L.205/2017 (comma 594-601) ed esperta di formazione degli adulti. Tra i servizi offerti si possono trovare corsi e seminari, pratiche meditative e di *mindfulness*, *counseling* educativo transpersonale, consulenze di orientamento e progetti formativi e di promozione del benessere organizzativo all'interno delle organizzazioni. Da questo sito è stata presa la definizione di *lifedeep learning*, usata per spiegare questo concetto nella Tesi.

Università degli Studi di Bergamo. <https://www.unibg.it/> (ultima consultazione: 20/10/2022)

All'interno del sito dell'Università degli Studi di Bergamo si possono trovare informazioni su: Ateneo, didattica, ricerca, terza missione, progetti internazionali e servizi offerti agli studenti. Per questa Tesi è stata utilizzata nello specifico la sezione relativa alla didattica, in particolare le Offerte formative erogate nell'A.A. 2022/2023 agli studenti iscritti ai Corsi di Laurea in: Ingegneria Gestionale, Economia Aziendale, Scienze dell'Educazione.

Università degli Studi di Cagliari. <https://www.unica.it/unica/> (ultima consultazione: 20/10/2022)

Il sito dell'Università degli Studi di Cagliari mette a disposizione dell'utenza informazioni relative a: Ateneo, didattica, ricerca, bandi, borse e premi, accompagnamento al lavoro, tirocini e molto altro. Nello specifico, in questa Tesi, è stata consultata l'Offerta didattica programmata per gli studenti iscritti nel 2020 al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, al fine di delineare un esempio concreto del modello avanzato, riportato in Appendice 4.

Università degli Studi di Firenze. <https://www.unifi.it/> (ultima consultazione: 22/10/2022)

Nel sito dell'Ateneo di Firenze si trovano informazioni in merito a: Ateneo, didattica, ricerca, terza missione, internazionalizzazione, servizi agli studenti, orientamento, vivere l'Università, etc. Per questa Tesi è stata consultata la pagina del personale, nello specifico del Professor Paolo Federighi, per descrivere alcune delle sue esperienze nel capitolo 5 in cui è stato presentato il *panel* di esperti, di cui è parte.

Università degli Studi di Padova. <https://www.unipd.it/> (ultima consultazione: 20/10/2022)

All'interno del sito dell'Ateneo Patavino si possono ottenere informazioni in merito a: Corsi offerti; diritti, parità e inclusione; ricerca; terza missione; Ateneo, *governance* e sedi; Unipd nel mondo; servizi riservati a chi studia e per il post *lauream*; musei e biblioteche. Sono state prese informazioni relativamente al piano delle attività didattiche previste per gli studenti iscritti nel 2020 ai Corsi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione e in Scienze Psicologiche, Sociali e del Lavoro.

Università degli Studi Roma Tre. <https://www.uniroma3.it/> (ultima consultazione: 20/10/2022)

Nel sito dell'Università degli Studi Roma Tre si possono trovare informazioni su: Ateneo, didattica, ricerca, terza missione, progetti internazionali e servizi offerti agli iscritti. Sono state consultate, in particolare, le Offerte didattiche previste per la coorte di studenti immatricolati nel 2020 ai Corsi di Laurea in Economia e Gestione Aziendale e Scienze dell'Educazione per Educatori e Formatori, utilizzate nell'esempio presente nell'Appendice 4.

Università del Salento. <https://www.unisalento.it/> (ultima consultazione: 20/10/2022)

Il sito dell'Università del Salento diffonde le informazioni sull'Ateneo, sulla didattica, sulle attività di ricerca e di terza missione e sui progetti internazionali. Anche in questo caso, nel delineare l'esempio, è stata utilizzata l'Offerta didattica programmata per la coorte di studenti immatricolati nel 2020 al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione Sociale e Tecniche dell'Intervento Educativo.

Wikipedia. https://it.wikipedia.org/wiki/Analisi_SWOT (ultima consultazione: 25/10/2022).

Wikipedia, l'enciclopedia libera e collaborativa, fruibile *online*, è stata consultata per riprendere e tradurre la matrice SWOT rappresentata in forma illustrativa.

APPENDICE 1:
Tabella delle attività formative indispensabili
stabilite dal Ministero per la Classe di Laurea L-19

Attività formative	Ambiti disciplinari	Settori scientifico-disciplinari	CFU	Tot. CFU
Di base	Discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche	M-PED/01 - Pedagogia generale e sociale M-PED/02 - Storia della pedagogia M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PED/04 - Pedagogia sperimentale	20	40
	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-DEA/01 – Discipline demoetnoantropologiche M-FIL/01 - Filosofia teoretica M-FIL/03 - Filosofia morale M-FIL/06 - Storia della filosofia M-PSI/01 - Psicologia generale M-PSI/04 - Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione SPS/01 - Filosofia politica SPS/07 - Sociologia generale SPS/08 - Sociologia dei processi culturali e comunicativi	20	
Caratterizzanti	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01 - Pedagogia generale e sociale M-PED/02 - Storia della pedagogia M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PED/04 - Pedagogia sperimentale	20	50
	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	IUS/01 - Diritto privato IUS/07 - Diritto del lavoro IUS/09 - Istituzioni di diritto pubblico IUS/10 - Diritto amministrativo IUS/17 - Diritto penale M-GGR/01 - Geografia M-GGR/02 - Geografia economico-politica M-PSI/06 - Psicologia del lavoro e delle organizzazioni M-STO/01 - Storia medievale M-STO/02 - Storia moderna M-STO/04 - Storia contemporanea M-STO/05 - Storia della scienza e delle tecniche M-STO/06 - Storia delle religioni SECS-P/07 - Economia aziendale SECS-P/10 - Organizzazione aziendale SECS-S/05 - Statistica sociale SPS/09 - Sociologia dei processi economici e del lavoro SPS/12 - Sociologia giuridica, della devianza e mutamento	-	
	Discipline scientifiche	BIO/01 - Botanica generale BIO/05 - Zoologia BIO/07 - Ecologia BIO/08 - Antropologia BIO/09 - Fisiologia BIO/18 - Genetica		

		CHIM/03 - Chimica generale e inorganica FIS/01 - Fisica sperimentale FIS/05 - Astronomia e astrofisica FIS/08 - Didattica e storia della fisica GEO/01 - Paleontologia e paleoecologia GEO/06 - Mineralogia GEO/12 - Oceanografia e fisica dell'atmosfera INF/01 - Informatica ING-INF/05 - Sistemi di elaborazione delle informazioni M-EDF/01 - Metodi e didattiche delle attività motorie M-FIL/02 - Logica e filosofia della scienza M-GGR/01 - Geografia M-PSI/03 - Psicometria MAT/01 - Logica matematica MAT/02 - Algebra MAT/03 - Geometria MAT/04 - Matematiche complementari	-	
	Discipline linguistiche e artistiche	ICAR/17 - Disegno L-ART/02 - Storia dell'arte moderna L-ART/03 - Storia dell'arte contemporanea L-ART/05 - Discipline dello spettacolo L-ART/06 - Cinema, fotografia e televisione L-ART/07 - Musicologia e storia della musica L-FIL-LET/11 - Letteratura italiana contemporanea L-FIL-LET/12 - Linguistica italiana L-LIN/01 - Glottologia e linguistica L-LIN/02 - Didattica delle lingue moderne L-LIN/04 - Lingua e traduzione - lingua francese L-LIN/07 - Lingua e traduzione - lingua spagnola L-LIN/12 - Lingua e traduzione - lingua inglese L-LIN/14 - Lingua e traduzione - lingua tedesca M-FIL/04 - Estetica M-FIL/05 - Filosofia e teoria dei linguaggi	-	
	Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili	M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PSI/02 - Psicobiologia e psicologia fisiologica M-PSI/04 - Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/05 - Psicologia sociale M-PSI/08 - Psicologia clinica MED/25 - Psichiatria MED/38 - Pediatria generale e specialistica MED/39 - Neuropsichiatria infantile MED/42 - Igiene generale e applicata MED/50 - Scienze tecniche mediche applicate	-	

Fonte: MIUR (2007)

APPENDICE 2:
Ordinamento didattico del Corso di Studio L-19 (sede di Padova)
dell'Università degli Studi di Padova

Attività di Base (TAF-A)				
Ambito disciplinare	Settore	CFU		
		Min	Max	Minimo da D.M. per l'ambito
Discipline pedagogiche e metodologiche-didattiche	M-PED/01 - Pedagogia generale e sociale M-PED/02 - Storia della pedagogia M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PED/04 - Pedagogia sperimentale	21	21	20
Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-DEA/01 – Discipline demoetnoantropologiche M-FIL/01 - Filosofia teoretica M-FIL/03 - Filosofia morale M-FIL/06 - Storia della filosofia M-PSI/01 - Psicologia generale M-PSI/04 - Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione SPS/01 - Filosofia politica SPS/07 - Sociologia generale SPS/08 - Sociologia dei processi culturali e comunicativi	24	33	20
Totale Attività di Base: 45 – 54				

Attività Caratterizzanti (TAF-B)				
Ambito disciplinare	Settore	CFU		
		Min	Max	Minimo da D.M. per l'ambito
Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01 - Pedagogia generale e sociale M-PED/02 - Storia della pedagogia M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PED/04 - Pedagogia sperimentale	30	33	20
Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	IUS/01 - Diritto privato IUS/07 - Diritto del lavoro IUS/09 - Istituzioni di diritto pubblico IUS/10 - Diritto amministrativo IUS/17 - Diritto penale M-PSI/06 - Psicologia del lavoro e delle organizzazioni M-STO/01 - Storia medievale M-STO/02 - Storia moderna M-STO/04 - Storia contemporanea SECS-P/07 - Economia aziendale SECS-P/10 - Organizzazione aziendale SECS-S/05 - Statistica sociale SPS/09 - Sociologia dei processi economici e del lavoro SPS/12 - Sociologia giuridica, della devianza e mutamento	15	39	-
Discipline scientifiche	INF/01 - Informatica M-FIL/02 - Logica e filosofia della scienza	6	15	-

	M-GGR/01 - Geografia			
Discipline linguistiche e artistiche	L-ART/05 - Discipline dello spettacolo L-ART/06 - Cinema, fotografia e televisione L-LIN/04 - Lingua e traduzione - lingua francese L-LIN/07 - Lingua e traduzione - lingua spagnola L-LIN/12 - Lingua e traduzione - lingua inglese L-LIN/14 - Lingua e traduzione - lingua tedesca M-FIL/05 - Filosofia e teoria dei linguaggi	0	6	-
Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili	M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PSI/04 - Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/05 - Psicologia sociale	6	18	-
Totale Attività Caratterizzanti: 57 – 111				

Attività Affini (TAF-C)				
Ambito disciplinare	Settore	CFU		
		Min	Max	Minimo da D.M. per l'ambito
Attività formative affini o integrative	L-ANT/02 - Storia greca L-ANT/03 - Storia romana M-FIL/01 - Filosofia teoretica M-FIL/02 - Logica e filosofia della scienza M-FIL/03 - Filosofia morale M-FIL/05 - Filosofia e teoria dei linguaggi M-FIL/06 - Storia della filosofia M-FIL/07 - Storia della filosofia antica M-FIL/08 - Storia della filosofia medievale M-PED/03 - Didattica e pedagogia speciale M-PSI/04 - Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione M-PSI/06 - Psicologia del lavoro e delle organizzazioni M-STO/05 - Storia delle scienze e delle tecniche SPS/02 - Storia delle dottrine politiche SPS/08 - Sociologia dei processi culturali e comunicativi SPS/09 - Sociologia dei processi economici e del lavoro SPS/11 - Sociologia dei fenomeni politici	18	27	18
Totale Attività Affini: 18 – 27				

Altre Attività		
Ambito disciplinare	CFU	
	Min	Max
Attività a scelta dello studente (TAF-D)	12	12
Attività per la prova finale e la lingua straniera (TAF-E)		
Per la prova finale	6	6
Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	3	3
Ulteriori Attività formative (TAF-F)		
Ulteriori conoscenze linguistiche	-	-
Abilità informatiche e telematiche	3	3

Tirocini formativi e di orientamento	6	6
Altre conoscenze utili per l'inserimento nel mondo del lavoro	-	-
Totale Altre Attività: 30 – 30		

(Fonte: Università degli Studi di Padova⁵¹)

⁵¹ Consultabile alla voce 'Ordinamento didattico' presente al seguente link:
<https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=7076>

APPENDICE 3:

Offerta didattica programmata dal CdS L-19 dell'Università di Padova per la coorte 2022⁵²

Allegato 2 per il corso di laurea in
SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE (SF1333, ordinamento 2011)
DM270 Classe L-19

COORTE 2022

Tipologia	Ambito	SSD	Codice	Curriculum	Insegnamento	CFU	ORE	Anno	Periodo	Att. Oblig.	Freq. Oblig.	Lingua	Valutaz.
CURRICULUM FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE (001/PD)													
ALTRO	Abilità informatiche e telematiche	--	SFM0014281	COMLINE	COMPETENZE INFORMATICHE DI BASE	3	L: 21 ore	I	A1	SI	NO	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologiche didattiche	M-PED/01	SFM1027643	COMLINE	PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE	9	LEZ 63 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	SPS/07 (CFU 7.0), SPS/08 (CFU 2.0)	SFM1027628	COMLINE	SOCIOLOGIA GENERALE E DELL'EDUCAZIONE	9	LEZ 63 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE CARATTERIZZANTE	Discipline didattiche e per l'integrazione dei corsi; Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-PSI/01 (CFU 6.0), M-PSI/05 (CFU 6.0)	SFM1027626	COMLINE	PSICOLOGIA GENERALE E SOCIALE	12	LEZ 84 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014284	COMLINE	LINGUA STRANIERA, FRANCESE	3	ALT 75 ore	I	S1	NO	--	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014286	COMLINE	LINGUA STRANIERA, INGLESE	3	ALT 75 ore	I	S1	NO	--	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014287	COMLINE	LINGUA STRANIERA, SPAGNOLO	3	ALT 75 ore	I	S1	NO	--	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014285	COMLINE	LINGUA STRANIERA, TDESCO	3	ALT 75 ore	I	S1	NO	--	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
			SUP4088110	COMLINE	DIDATTICA GENERALE E PEDAGOGIA SPERIMENTALE (C.1)				S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologiche didattiche	M-PED/03	SUP4088112	COMLINE	DIDATTICA GENERALE (MOD. A)	6	LEZ 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologiche didattiche	M-PED/04	SUP4088111	COMLINE	PEDAGOGIA SPERIMENTALE (MOD. B)	6	LEZ 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FILO/03 (CFU 2.0), M-FILO/06 (CFU 7.0)	SFM1027627	COMLINE	STORIA DELLA FILOSOFIA	9	LEZ 63 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline scientifiche	M-AGR/01	SFM1027644	COMLINE	GEOGRAFIA UMANA	6	LEZ 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	M-STO/02	SFM1027629	COMLINE	STORIA MODERNA	6	LEZ 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
ALTRO	Tirocini formativi e di orientamento	--	SFI1004002	COMLINE	TIROCCINO	6	T: 200 ore	III	S2	SI	--	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
			SUP4088000	001/PD	ECONOMIA AZIENDALE E GESTIONE DELLE RISORSE UMANE (C.1)				S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	SECS-P/07	SUP4088002	001/PD	ECONOMIA AZIENDALE (MOD. B)	6	LEZ 42 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE

⁵² Consultabile alla voce 'Piano delle attività didattiche' presente al seguente link: <https://ssu.elearning.unipd.it/course/view.php?id=7076>

CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	SECS-P/10	SUP40688001	001PD	ORGANIZZAZIONE E GESTIONE DELLE RISORSE UMANE (MOD. A)	6	LEZ. 42 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA, CARATTERIZZANTE	Attività formative affini o integrative, Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/03	SFC02042655	001PD	METODOLOGIA DELLA FORMAZIONE	9	LEZ. 63 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA, CARATTERIZZANTE	Attività formative affini o integrative, Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	M-PSI/06	SFC02042656	001PD	PSICOLOGIA DEL LAVORO E DELLE ORGANIZZAZIONI	9	LEZ. 63 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
			SUP40686003	001PD	PEDAGOGIA DEL LAVORO E STORIA DELLA FORMAZIONE (C.I.)				S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01	SUP40688005	001PD	PEDAGOGIA DEL LAVORO E DELLE ORGANIZZAZIONI (MOD. B)	6	LEZ. 42 ore	II	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/02	SUP40688004	001PD	STORIA DELLA PEDAGOGIA DEL LAVORO E DELLA FORMAZIONE (MOD. A)	6	LEZ. 42 ore	II	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	IUS/07	SFC02042566	001PD	DIRITTO DEL LAVORO	6	LEZ. 42 ore	II	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	SECS-S/05	SFC02042659	001PD	LABORATORIO DI STATISTICA SOCIALE	6	LEZ. 42 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	SECS-S/05	SFC02042657	001PD	STATISTICA SOCIALE	6	LEZ. 42 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA	Attività formative affini o integrative	M-FIL/03	SFC02042653	001PD	ETICA SOCIALE	6	LEZ. 42 ore	II	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	SPS/09	SUP3049677	001PD	SOCIOLOGIA DEL LAVORO E DEI SISTEMI ORGANIZZATIVI	6	LEZ. 42 ore	III	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA, CARATTERIZZANTE	Attività formative affini o integrative, Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili, Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/03 (CFU 6.0), M-PED/04 (CFU 3.0)	SUP3049224	001PD	TECNOLOGIE DELLA FORMAZIONE IN PRESENZA E A DISTANZA	9	LEZ. 63 ore	III	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01	SUP3051591	001PD	EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E FORMAZIONE CONTINUA	6	LEZ. 42 ore	III	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/04	SUP3060591	001PD	QUALITÀ DELLA FORMAZIONE	6	LEZ. 42 ore	III	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/04	SUP3050557	001PD	VALUTAZIONE DELLA FORMAZIONE	6	LEZ. 42 ore	III	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la prova finale	PROFIN_S	SFC9106948	COMLINE	PROVA FINALE	6	PRE: 150 ore	I	A1	SI	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE

CURRICULUM SCIENZE DELL'EDUCAZIONE (002PPD)

ALTRO	Abilità informatiche e telematiche	-	SFM0014281	COMLINE	COMPETENZE INFORMATICHE DI BASE	3	LEZ. 21 ore	I	A1	SI	NO	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01	SFRN1027643	COMLINE	PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE	9	LEZ. 63 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	SPS/07 (CFU 7.0), SPS/08 (CFU 2.0)	SFRN1027628	COMLINE	SOCIOLOGIA GENERALE E DELL'EDUCAZIONE	9	LEZ. 63 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE, CARATTERIZZANTE	Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili, Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-PSI/01 (CFU 6.0), M-PSI/06 (CFU 6.0)	SFRN1027626	COMLINE	PSICOLOGIA GENERALE E SOCIALE	12	LEZ. 84 ore	I	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014284	COMLINE	LINGUA STRANIERA: FRANCESE	3	ALT. 75 ore	I	S1	NO	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014286	COMLINE	LINGUA STRANIERA: INGLESE	3	ALT. 75 ore	I	S1	NO	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014287	COMLINE	LINGUA STRANIERA: SPAGNOLO	3	ALT. 75 ore	I	S1	NO	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE

LINGUA/GROVA FINALE	Per la conoscenza di almeno una lingua straniera	NN	SFM0014295	COMUNE	LINGUA STRANIERA: TEDESCO	3	ALT: 75 ore	I	S1	NO	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED003	SUP4068110	COMUNE	DIDATTICA GENERALE E PEDAGOGIA SPERIMENTALE (C.1)	6	LEZ: 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED004	SUP4068111	COMUNE	PEDAGOGIA SPERIMENTALE (MOD. B)	6	LEZ: 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche (CFU 7.0)	M-FIL03 (CFU 2.0), M-FIL06 (CFU 7.0)	SFN1027627	COMUNE	STORIA DELLA FILOSOFIA	9	LEZ: 63 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline scientifiche	M-GGR01	SFN1027644	COMUNE	GEOGRAFIA UMANA	6	LEZ: 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	M-STO02	SFN1027629	COMUNE	STORIA MODERNA	6	LEZ: 42 ore	I	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
ALTRO	Tirocini formativi e di orientamento	-	SFL1004002	COMUNE	TIROCCINO	6	T: 250 ore	III	S2	SI	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED04	SUP4068006	002PD	PROGETTAZIONE DIDATTICA E METODI DI INDAGINE IN CONTESTI EDUCATIVI (C.1)	6	LEZ: 42 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED03	SUP4068007	002PD	METODI DI INDAGINE IN CONTESTI EDUCATIVI (MOD. B)	6	LEZ: 42 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED02	SUP3049739	002PD	PROGETTAZIONE DIDATTICA (MOD. A)	6	LEZ: 42 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED02	SUP3049739	002PD	STORIA DELL'EDUCAZIONE	9	LEZ: 63 ore	II	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA, CARATTERIZZANTE	Attività formative affini o integrative, Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili	M-PSI04	SFO2042687	002PD	STORIA DELLA PEDAGOGIA ED EDUCAZIONE COMPARATA	9	LEZ: 63 ore	II	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FIL01	SFN1028782	002PD	PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO E DELL'EDUCAZIONE	9	LEZ: 63 ore	II	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FIL01	SFO2042660	002PD	ERMENEUTICA FILOSOFICA	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FIL03	SUP3049758	002PD	FILOSOFIA MORALE	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FIL06	SFO2042686	002PD	STORIA DELLA FILOSOFIA CONTEMPORANEA	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
BASE	Discipline filosofiche, psicologiche, sociologiche e antropologiche	M-FIL01	SFO2042689	002PD	TEORIA DELL'ARGOMENTAZIONE	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	M-STO04	SFO2042685	002PD	STORIA CONTEMPORANEA	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline storiche, geografiche, economiche e giuridiche	M-STO01	SFO2042688	002PD	STORIA MEDIEVALE	9	LEZ: 63 ore	II	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA	Attività formative affini o integrative	M-FIL02	SFO2042684	002PD	LOGICA	9	LEZ: 63 ore	II	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline linguistiche e artistiche	M-FIL05	LE09102950	002PD	FILOSOFIA DEL LINGUAGGIO	6	LEZ: 42 ore	III	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED01	SUP3049364	002PD	FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE	6	LEZ: 42 ore	III	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED01	SUP3049366	002PD	PEDAGOGIA DEL CICLO DI VITA	6	LEZ: 42 ore	III	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline didattiche e per l'integrazione dei disabili	M-PED03	SFO2042623	002PD	PEDAGOGIA SPECIALE	6	LEZ: 42 ore	III	S1	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE

CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01	SUP39095933	002PD	TEORIE E TECNICHE DELL'APPRENDIMENTO IN ETA' ANZIANA	6	LEZ. 42 ore	III	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline linguistiche e artistiche	L-ART/06	SUP39049369	002PD	TEORIE E TECNICHE DELLE COMUNICAZIONI DI MASSA	6	LEZ. 42 ore	III	S1	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline pedagogiche e metodologico-didattiche	M-PED/01	SUP39049363	002PD	METODOLOGIA DELLA RICERCA PEDAGOGICA	6	LEZ. 42 ore	III	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
CARATTERIZZANTE	Discipline linguistiche e artistiche	L-ART/05	LE04105978	002PD	METODOLOGIA E CRITICA DELLO SPETTACOLO	6	LEZ. 42 ore	III	S2	NO	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
AFFINE/INTEGRATIVA	Attività formative affini o integrative	SFS/08	LE19107672	002PD	SOCIOLOGIA DEI PROCESSI CULTURALI	6	LEZ. 42 ore	III	S2	SI	NO	ITALIANO	VOTO FINALE
LINGUA/PROVA FINALE	Per la prova finale	PROF.N. S	SIF09106948	COMUNE	PROVA FINALE	6	PRF. 150 ore	I	A1	SI	-	ITALIANO	GIUDIZIO FINALE

Legenda ORE

S.I. = studio individuale

LEZ = lezione

ESE = esercitazione

L = laboratorio

ALT = altre attività

Legenda Periodo

A1 = annuale

S1 = primo semestre

S2 = secondo semestre

T1 = primo trimestre

T2 = secondo trimestre

T3 = terzo trimestre

Legenda Curriculum

COMUNE: PERCORSO COMUNE

001PD: FORMAZIONE E SVILUPPO DELLE RISORSE UMANE

002PD: SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

APPENDICE 4:

Il riassunto del modello

Titolo Tesi: Libertà, autonomia e responsabilità nella progettazione del percorso formativo individuale all'interno di un sistema universitario senza confini: proposta e discussione di un modello.

Studentessa: Alessia Bergamin

Corso di Studio: Scienze dell'Educazione degli Adulti e della Formazione Continua (LM-57)

1. Presupposti e Finalità della Tesi

Finalità del mio lavoro di Tesi è quella di avanzare e discutere una proposta di un modello di apprendimento universitario fondato sui principi di libertà, responsabilità e autonomia, i quali si concretizzano nella personalizzazione e auto-direzione del progetto formativo individuale nei contesti di educazione terziaria.

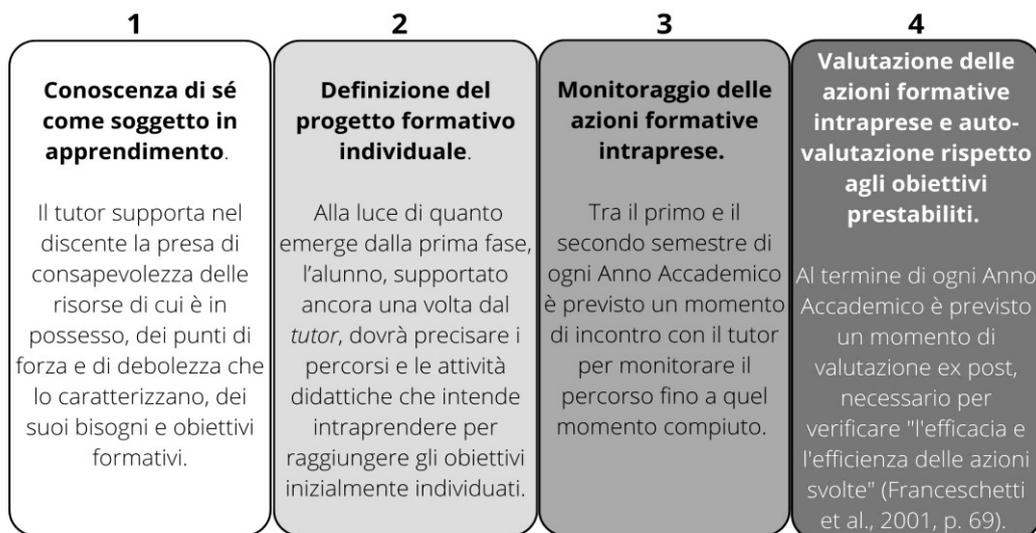
2. Il modello proposto

Il modello proposto si innesta su una rete consortile tra Atenei che avrebbe l'obiettivo di garantire dei "servizi che lavorano in partnership nella realizzazione di soluzioni personalizzate" (Giampaolo, 2015, p. 37) per soddisfare i bisogni unici di ciascun alunno. Gli studenti che si iscrivono ai Corsi di Laurea degli Atenei aderenti a tale Consorzio avrebbero la possibilità di svolgere dei periodi di mobilità (potenzialmente uno per ogni semestre) nelle diverse Università italiane che ne fanno parte, per frequentare quegli insegnamenti o per svolgere quelle attività formative che meglio consentirebbero loro di conseguire gli obiettivi di apprendimento che essi prestabiliscono per sé stessi.

La personalizzazione, quindi, si realizzerebbe a monte, in fase di progettazione del percorso apprenditivo. In detta fase, per "poter superare le ambiguità e le derive del 'fai da te'" (Mincu, 2008, p. 105), risulta cruciale il ruolo del tutor, che funge da "consigliere per i piani" (Bentley & Miller, 2008, p. 182) di studio, e dell'apposita Commissione valutatrice che li approva (o meno), al fine di garantire il valore legale del percorso di studi, rispetto a quanto stabilito dal Ministero.

2.1. L'orientamento in itinere

Nel modello delineato il *tutor* è la figura responsabile dell'orientamento *in itinere*, un percorso fondamentale per aiutare lo studente a “immaginare il proprio futuro” (Margottini, 2017, p. 35) e a “costruire delle *roadmaps* finalizzate a creare un piano di apprendimento strategico” (Margottini, 2017, p. 35) per realizzarlo. Tale percorso si suddivide in quattro momenti, descritti nella seguente tabella:



2.2. Dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale

Il modello ipotizzato presenta una struttura stratificata su tre livelli, la quale consente, grazie agli attori coinvolti e alle loro funzioni, di passare dalle tabelle ministeriali al progetto formativo individuale e dal progetto formativo individuale al conseguimento del titolo di studio.

Livelli	Attori	Funzioni
Macro	MIUR	Definisce le tabelle delle classi universitarie contenenti le attività formative indispensabili e le regole da seguire nella definizione dell'Offerta didattica programmata
	CUN	Si occupa di esaminare gli Ordinamenti didattici in fase di istituzione del Corso di Studio ed eventuali modifiche successive.

	ANVUR	“Propone i criteri e indicatori per la valutazione del sistema universitario e della ricerca e per l’accreditamento delle sedi universitarie e dei corsi di studio” ⁵³
Meso	Atenei consorziati	<ul style="list-style-type: none"> - I Dipartimenti di ciascun Ateneo forniscono la tabella delle attività formative (complete di SSD, numero di CFU e relativi sillabi) messe a disposizione della rete consortile e accessibili agli studenti durante i loro programmi di mobilità. Il Consorzio fornirà agli alunni una sintesi di tali tabelle. - I Consigli dei CdS redigono annualmente la Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CdS). L’Offerta didattica programmata, in essa contenuta, sarà vincolante solo per gli studenti che decideranno di seguire il <i>curriculum</i> tradizionale; mentre non avrà carattere d’obbligo per tutti coloro che desidereranno prendere parte a questo sistema ‘alternativo’, eccezione fatta per gli alunni del primo anno. In questa annualità, infatti, lo studente potrà scegliere le sedi presso cui svolgere i due semestri ma, a causa del suo <i>status</i> di neofita, dovrà attenersi all’Offerta da queste programmata, senza la possibilità di personalizzare il progetto di apprendimento. - I Consigli dei CdS afferenti alla medesima Classe di Laurea, dovranno stabilire un accordo quadro finalizzato a uniformare la proposta formativa del primo anno accademico, in modo da assicurare a tutti gli studenti una base comune di competenze e conoscenze e da facilitare l’equiparazione dei diversi percorsi da questi intrapresi. - Una Commissione specifica, presente in ciascun Dipartimento dei vari Atenei, è incaricata di approvare (o meno) il Piano di Studio presentato dagli studenti, confrontandolo con l’Offerta didattica programmata per la specifica coorte a cui lo studente appartiene, in modo da verificarne la congruenza con le attività formative previste dal Consiglio. Laddove venga individuata tale congruenza, e il Piano di Studio approvato, lo studente avrà garanzia del riconoscimento, da parte dell’Ateneo presso cui è immatricolato, degli insegnamenti svolti durante la mobilità. Questo passaggio è imprescindibile, in quanto, solo così, i titoli di studio conseguiti attraverso percorsi curriculari differenti potranno essere considerati equipollenti e avere valore legale.
Micro	Studente	<p>Prima dell’inizio di ogni semestre lo studente definisce, con il supporto del tutor, il proprio progetto di apprendimento selezionando, dalle tabelle messe a disposizione del Consorzio, le attività da inserire nel Piano di Studio per il semestre a venire.</p> <p>La progettazione del Piano di Studio dovrà rispettare alcune condizioni, definite in base a quanto stabilito dal MIUR, che dovranno essere esplicitate agli studenti sotto forma di linee guida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Non sarà possibile personalizzare il primo anno accademico dei Corsi Triennali (né il primo semestre del primo anno per le Magistrali); - Andrà riservato un numero minimo di CFU per le attività formative indispensabili (di base e caratterizzanti), stabilito dal D.M. 16 marzo

⁵³ <https://www.miur.gov.it/organi-del-sistema>

		<p>2007, n. 155 - Determinazione delle classi delle lauree universitarie. Ad esempio, gli studenti iscritti ai Corsi afferenti alla Classe di Laurea L-19, dovranno inserire almeno 40 CFU per le attività di base (TAF-A) e almeno 50 per quelle caratterizzanti (TAF-B)⁵⁴;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Per ogni ambito disciplinare presente nelle tabelle ministeriali dovrà essere “attivato almeno un SSD tra quelli previsti dalle tabelle della classe” (Zara, Stefani, 2018, p. 83); - I CFU da attribuire alle TAF-A e TAF-B dovrebbero essere pari almeno a 6 (possono essere ammesse delle eccezioni a seguito della delibera della Commissione competente, ma tale numero non potrà essere comunque inferiore a 5) (Zara, Stefani, 2018); - Alle attività affini o integrative (TAF-C) andranno dedicati almeno 18 CFU per i Corsi di Laurea e minimo 12 per i Corsi di Laurea Magistrale; - Il totale di CFU da attribuire alle TAF-C non potrà essere superiore a quello previsto per le attività caratterizzanti; - I SSD previsti per le TAF-C non possono essere gli stessi di quelli già riservati per le TAF-A e TAF-B; - Alle attività a scelta dello studente (TAF-D) andrà attribuito un numero di CFU compreso tra 12 e 18 per le Triennali, e tra 8 e 15 per le Magistrali; - Almeno un CFU dovrà essere riconosciuto alle ‘ulteriori attività formative’ (TAF-F); - Un certo numero di CFU (la normativa non prescrive un numero minimo o massimo) andrà conseguito nelle attività di preparazione della prova finale e di acquisizione di una lingua straniera (TAF-E). <p>L’alunno godrà di piena autonomia e libertà nell’individuare le TAF-C, TAF-D, TAF-E e TAF-F, potendole selezionare anche da Corsi di Studio afferenti a Classi differenti da quello presso cui è iscritto, purché le scelte siano motivate e funzionali al raggiungimento degli obiettivi e dei risultati che egli si propone per sé.</p> <p>TAF-C e TAF-D non sono entrambe assimilabili come attività a scelta dello studente, in quanto, mentre le TAF-C fanno riferimento allo stesso raggruppamento disciplinare (es. M-PED) delle attività indicate nelle tabelle ministeriali, le TAF-D possono afferire anche a SSD di ambiti disciplinari completamente differenti da quelli riportati in tali tabelle (es. ING-IND).</p> <p>Per quanto riguarda la prova finale (TAF-E), lo studente potrà scegliere il relatore tra tutti quegli insegnanti che ha avuto modo di incontrare e di cui ha sostenuto l’esame nel corso dei tre anni di Università, a prescindere dalla sede fisica in cui si trova nel periodo di scrittura della Tesi.</p> <p>Tutte le attività selezionate andranno inserite nel Piano di Studio dell’alunno, che potrà subire delle variazioni, durante le apposite finestre temporali di modifica, alla luce di quanto emerge dai momenti di monitoraggio svolti con il tutor tra un semestre e l’altro. Ogni cambiamento apportato dovrà essere approvato dalla Commissione valutatrice prima di poter procedere con il percorso.</p>
--	--	---

⁵⁴ Gli studenti iscritti ai Corsi Magistrali dovranno considerare solo le attività caratterizzanti, dato che quelle di base non vengono incluse nelle tabelle ministeriali

Quindi, il MIUR e l'ANVUR (livello macro) stabiliscono, rispettivamente, le regole per la definizione dei progetti formativi individuali e i requisiti da rispettare per l'accREDITAMENTO iniziale e periodico delle sedi e dei Corsi di Studio; il CUN (sempre a livello macro) si occupa di esaminare gli Ordinamenti didattici dei CdS in fase di attivazione, che dovranno poi essere valutati dall'ANVUR. Le singole Università (livello meso), nel rispetto di queste disposizioni, redigono annualmente la SUA-CdS e delineano le tabelle contenenti le attività formative (e relativi sillabi) che decidono di mettere a disposizione della rete consortile. Gli studenti (livello micro), consultando tali tabelle e le linee guida per la composizione del progetto formativo individuale, andranno a individuare quali attività formative inserire nel loro Piano di Studio. Quest'ultimo (livello micro) andrà approvato dalla Commissione di Dipartimento dell'Ateneo presso cui lo studente si è immatricolato (livello meso), che lo dovrà confrontare con l'Offerta didattica programmata delineata dal Consiglio del Corso stesso. Essendo l'Offerta didattica programmata già stata precedentemente approvata dall'ANVUR, dal CUN e dal MIUR (livello macro), il riconoscimento di tale congruenza, assicura anche il valore legale del titolo di studi conseguito.

APPENDICE 5:

Le risposte al questionario

Domanda 1: Quali punti di forza intravedete nel modello proposto?

Rispondente 1:

Lo sforzo di rendere lo studente universitario maggiormente autodiretto operando sia sul versante dell'autodeterminazione sia su quello dell'autoregolazione del processo di apprendimento.

Rispondente 2:

Il modello individua un bisogno reale e propone una possibile modalità di gestione del processo, tenendo conto di ruoli e funzioni di tutti gli attori del sistema di riferimento.

Rispondente 3:

Molto chiara e puntuale la definizione delle tre dimensioni del progetto formativo di ogni studente/essa: ministeriale (macro), Ateneo/CdS e relativi organi (meso), insegnamenti e piano di studi di ogni studente/essa (micro). Molto chiara anche la correlazione tra le tre dimensioni e la reciproca interdipendenza.

Alle tre dimensioni consigliereerei di aggiungere la possibilità per lo studente di conoscere i "contenuti core" del CdS perché dai contenuti core dipende la sua capacità di comprendere il senso di insegnamenti, attività, esperienze formative che il CdS mette in campo e propone.

Rispondente 4:

La possibilità di approcciarsi a più sedi universitarie favorisce una visione multifocale e multiprospettica.

Rispondente 5:

L'affermazione di alcuni principi fondamentali: l'ampliamento delle possibilità di scelta dello studente e, quindi, la cessione di parte del "potere pedagogico" dell'Università -in quanto apparato ideologico di stato-.

Il rafforzamento del potere di scelta dello studente trasferirebbe su lui maggiori responsabilità e, soprattutto, sarebbe più coerente con le attuali dinamiche del mercato del lavoro che vedono una continua comparsa di nuove professioni. Attenuerebbe l'incapacità delle istituzioni universitarie di "orientare" se stesse in relazione agli studi sul futuro.

Questo problema appare più consistente nelle università storiche e legate a tradizioni e modelli ultracentenari.

Domanda 2: Quali punti di debolezza?

Rispondente 1:

Dal riassunto emerge l'enfasi sugli aspetti esclusivamente organizzativo-burocratici a svantaggio di aspetti didattico-pedagogici della proposta.

Riguardo al primo aspetto, la soluzione consortile, semplicemente demandata alla disponibilità dei singoli Atenei e non supportata da adeguati criteri (prossimità, coerenza del progetto formativo ecc.) che nella fase di avvio della proposta amplifica la complessità burocratica a carico dei Corsi di studio. Maggiormente percorribile, in una prima fase, è sperimentare la proposta come progetto formativo individuale.

Riguardo al secondo aspetto, il processo autodiretto non può essere imposto, ma va preparato attraverso la preventiva formazione di docenti e tutor, oltre che attraverso la sensibilizzazione degli studenti.

Rispondente 2:

Le possibili o necessarie modifiche di ordinamento che possono essere effettuate senza approvazione del CUN e che, quasi sempre, rispondono alle mutate esigenze formative locali potrebbero non consentire di garantire il rispetto dei vincoli previsti per alcuni passaggi.

Bisognerebbe tenere conto delle procedure di assegnazione tesi e di gestione delle sedute di tesi per verificare la fattibilità di quanto previsto dal modello a proposito della prova finale.

Rispondente 3:

Nella Fase 1 del modello andrebbe meglio chiarito chi è il "tutor": è un docente (in alcuni Atenei esiste il "docente tutor" con specifiche funzioni, anche di orientamento in ingresso, in itinere, motivazione, prevenzione degli abbandoni, costruzione di una prefigurazione professionale che consenta agli studenti/esse di orientarsi rispetto alle diverse famiglie professionali e figure professionali che potranno ricoprire a breve periodo, ovvero subito dopo il conseguimento del titolo di laurea. Resta tuttavia problematico il supporto che è opportuno garantire a studenti/esse, anche dal "tutor", in considerazione:

- Di contesti organizzativi che non sempre i docenti, anche i "docenti tutor" ove esistono, conoscono, né direttamente né indirettamente (imprese private, ampio mondo dell'economia sociale e della varietà di servizi che promuovono, istituti penitenziari, centri di accoglienza, centri per l'impiego, agenzie interinali, centri di gestione delle dipendenze, consulenza aziendale, etc.)
- Di prefigurazioni che guardano e considerano l'"oggi" e non il "domani" ovvero la varietà di famiglie e profili professionali inesistenti al tempo del conseguimento della laurea o

degli studi universitari ma in fieri oppure in costruzione in risposta ai mercati del lavoro in continua evoluzione

- Di rappresentazioni professionali che anticipino la domanda di servizi, attività, beni del pubblico, privato, privato-sociale.

Nella Fase 2 mi pare che il limite più stringente sia rappresentato da studenti/esse che non sono abituati ad essere in contatto con il “tutor”, né chiedono incontri (cd “colloqui di ricevimento”) perché impegnati in attività professionali o poco o per nulla motivati oppure perché a rischio di abbandono e ritiro perché l’offerta formativa universitaria resta per loro poco attrattiva e non in grado di rispondere a propri obiettivi di sviluppo. In altre parole, anche all’università si pone il problema del “non-pubblico della formazione” ovvero del numero di studenti per cui l’università non riesce ad esercitare potere attrattivo. La responsabilità sociale dell’università pubblica dovrebbe mirare anche a loro, e alla possibilità di costruire con loro il loro progetto formativo dentro e/o fuori l’università.

La Fase 3 è condividibile. Andrebbero definite le azioni di monitoraggio perché è questa la fase in cui si rischiano gli abbandoni, i ripensamenti, i trasferimenti, i fallimenti.

La Fase 4 accompagna potrebbe prevedere la valutazione e la eventuale riprogettazione di azioni educative in ragione degli obiettivi del singolo studente (personalizzazione del piano e delle azioni) e del modo in cui gli obiettivi vengono convertiti in “learning outcomes” per il singolo studente/essa.

Rispondente 4:

Dovrebbe essere indagato con particolare attenzione il motivo che conduce lo studente a ricercare insegnamenti e attività formative nelle diverse sedi universitarie, al fine di monitorare costantemente se le scelte rispondono a una consapevole autorealizzazione del sé. Il rischio è che l’opzione di percorsi diversi sia dettata da fini altri.

Rispondente 5:

La sostenibilità. Una università di piccole dimensioni ha almeno 15.000 studenti, di medie 60.000. Un servizio di orientamento -che non sia mero marketing o riservato ad alcune fasce- richiederebbe un tale impiego di risorse che neppure le università italiane più capaci sono in grado di sostenere. Bisognerebbe affrontare il problema da una prospettiva di economia dell’educazione. Ma bisognerebbe anche pensare a modelli sostenibili e funzionali. Assieme ad alcuni colleghi abbiamo cercato di sperimentare un modello di selfdirected guidance. I primi risultati sono incoraggianti, ma dal prototipo alla sua trasformazione in servizio di serie il passo è lungo.

Domanda 3: Quali opportunità?

Rispondente 1:

Si comincia finalmente a discutere di aspetti per lungo tempo trascurati, che sottovalutano le potenzialità degli studenti e la loro capacità di autodeterminare i traguardi prefissati. Questo incide negativamente nella loro formazione di livello più generale, che riverbera nella situazioni della vita sotto forma di difficoltà dall'affrancarsi dalla dipendenza di terzi potendo contare sulle proprie risorse e sulla più generale autostima.

Rispondente 2:

Il modello offre una buona opportunità di mobilità per gli studenti e le studentesse.

Rispondente 3:

Ritengo che le opportunità siano rappresentate in primis dalla capacità di ogni CdS di costruire una offerta dinamica, in linea con le evoluzioni dei mercati del lavoro locali, regionali, nazionali, europei, internazionali.

A seguire l'opportunità potrebbe essere quella di adottare politiche di recruitment che non siano ingessate in criteri di stagnante replicabilità ma che offrano ai CdS la possibilità di conoscere il ventaglio di opportunità e sfide che il mondo del lavoro pone a laureati e a professionisti in carriera (considerando la platea dei "non traditional students").

Inoltre elaborare, monitorare e aggiornare i "contenuti core" di ogni CdS e definire l'offerta formativa in funzione di essi (non solo insegnamenti ma l'insieme delle diverse opportunità formative che consentono a studenti/esse di raggiungere i risultati di apprendimento disciplinare e trasversale) consente di rafforzare la cultura dell'offerta formativa in funzione di ciò che studenti/esse imparano e acquisiscono di utile e funzionale sia al loro inserimento lavorativo (in tempi rapidi) sia a retribuzioni adeguate (il "decent job" di cui parla l'ILO). Il tema resta il "wage premium" che l'università è in grado – o meno- di garantire ai suoi laureati.

Rispondente 4:

L'apertura a possibilità di condurre percorsi diversificati e personalizzati consente di indagare meglio il sè, aprendosi anche a itinerari e punti di vista inediti fino al momento non considerati.

Rispondente 5:

A me pare che l'idea interessante sia costituita dalla rete di università. Nessun Ateneo

italiano riesce a coprire in modo sufficiente un ventaglio sufficiente di aree di competenza del professionista della formazione per l'età adulta. La rete potrebbe aiutare, ad esempio, a colmare questa lacuna.

Domanda 4: Quali minacce?

Rispondente 1:

Riguardo agli aspetti organizzativo-burocratici, i punti di debolezza potrebbero disincentivare gli attori del sistema universitario nazionale (MUR, ANVUR, CUN) nel fornire il loro apporto alla riuscita del progetto presso la comunità nazionale.

Rispondente 2:

Si prevedono vincoli che ricadono sui CdS e che si aggiungono ai molti vincoli già imposti dal sistema nazionale. Questo potrebbe determinare qualche difficoltà di gestione.

Rispondente 3:

Nel modello indicato e collegate alle riflessioni svolte le minacce più evidenti credo possano essere sintetizzate nelle seguenti:

- Faculty accademica inadeguata a garantire una offerta formativa al passo con le sfide del lavoro o meglio dei lavori che studenti" esse avranno e cambieranno (numerosità delle transizioni personali e professionali)
- Colloqui di orientamento scarsamente utilizzati da studenti/esse se non per avere un supporto didattico o un orientamento sulle modalità di svolgimento della verifica finale
- Docenti non sempre in grado di utilizzare i colloqui o ricevimenti a fini di Orientamento
- Offerta formativa progettata per rispondere ai requisiti e tabelle ministeriali
- Offerta formativa sganciata dalla domanda di competenze dei territori
- Scarsa efficacia del tirocinio curricolare

Rispondente 4:

La rete universitaria deve gestire il percorso in maniera puntuale e precisa, in quanto imprecisione nell'organizzazione e mancanza di assicurazione di un supporto (tutor) continuativo possono vanificare buona parte degli obiettivi che il progetto si prefigge di soddisfare..

Rispondente 5:

L'assenza di insegnamenti che formino formatori è legata alla carenza di ricerca e alla scarsità di docenti/ricercatori con un elevato potenziale formativo. Il problema dei formatori dei formatori è conseguenza di vari fattori.

Nel mercato del lavoro la domanda di formatori è molto forte se si considera che ogni anno entrano in formazione attorno a 20 milioni di italiani. Il problema è che non essendoci una offerta adeguata sia in termini quantitativi che qualitativi l'accesso a questa professione è aperto a tutti. Non ci sono processi strutturati di professionalizzazione. Neppure nei sistemi regionali ci sono standard di qualità relativi ai formatori, mentre ci sono per le agenzie e per le attività.

Il problema è ancora più grave se prendiamo in considerazione gli orientatori. Si veda l'affondamento dei navigatori. Nelle università queste figure sono poche, spesso impiegate in modo precario.

Ammesso che esistano i servizi e le loro sedi, viene da dire che abbiamo Gli ospedali, ma non i medici

Domanda 5: Avete considerazioni o suggerimenti in merito? (domanda facoltativa)

Rispondente 1:

Evidenziare nella proposta la distinzione tra gli aspetti organizzativo-burocratici e quelli didattico-pedagogici.

*Grazie Mamma, Papà e Andrea
per avermi supportata e sopportata
per tutto questo percorso.*

*Grazie a chi c'è stato.
Grazie a chi mi ha accompagnato.
Grazie a chi ha partecipato.
Grazie a chiunque abbia creduto in me.*

*Grazie a me stessa,
per la tenacia, l'impegno e la passione.*

«Sei tutti i limiti che superò»