

ASTRID – Gruppo Università (coord. Marco Cammelli)

OBIETTIVO DIDATTICA

di Giunio Luzzatto (coordinatore), Roberta Bortone, Sergio Lariccia

(Versione definitiva del 28 luglio 2005)

I

Premessa 1: la “missione” è cambiata

Ogni considerazione e ogni proposta sull’organizzazione della didattica universitaria devono partire:

- a) dalla presa d’atto di alcuni dati che hanno determinato trasformazioni irreversibili degli assetti tradizionali;
- b) dalla presenza di alcune esigenze di contesto che devono vincolare le scelte.

Tra i dati che hanno determinato le trasformazioni il principale è costituito dalla ridefinizione che è intervenuta, in Italia come in tutti i Paesi sviluppati, circa la stessa “missione” didattica delle università: offerta dell’istruzione superiore, come formazione iniziale, alla maggioranza della popolazione in età 18-22 anni, nonché -in misura tuttora crescente, sia come formazione iniziale “tardiva” sia come trasformazione lungo tutto l’arco della vita- a quote rilevanti dell’intera popolazione ¹. La missione tradizionale, quella della formazione delle classi dirigenti, permane, ma deve essere ridefinita all’interno di una situazione radicalmente modificata; il sistema universitario deve cioè riuscire ad articolarsi al suo interno, acquisendo la capacità di dare risposte adeguate sia alla domanda di istruzione superiore diffusa, sia a quella di formazioni altamente qualificate.

Tra le esigenze di contesto citiamo:

- il quadro di riferimento europeo, sia come cornice determinata da intese istituzionali (accordo di Bologna 1999, passi successivi a Praga 2001,

¹ Al proposito, va precisato che in alcuni Paesi l’università non costituisce l’unica struttura di istruzione superiore, e che ivi altre istituzioni con caratteristiche diverse, più professionalizzanti (*vocational*), hanno assorbito parte del compito di formazione superiore “di massa”. Nel presente documento non si analizzano vantaggi e svantaggi di tale sistema “duale”, ma si registra il fatto che l’Italia ha compiuto la scelta della sostanziale coincidenza tra università e sistema di istruzione superiore e si analizza perciò la situazione universitaria partendo da questo dato di realtà.

Berlino 2003, Bergen 2005) sia come esigenza culturale di superamento di ogni provincialismo;

- il rapporto sempre più necessario con la società civile, con il territorio, con gli *stakeholders*.

Da queste considerazioni preliminari si deduce chiaramente come un assetto centralistico dell'organizzazione didattica sia improponibile nella nuova situazione, e d'altra parte come un assetto autonomistico non possa essere abbandonato a logiche individualistiche, particolaristiche o comunque autoreferenzialmente miranti a soddisfare mere esigenze interne delle comunità accademiche.

II

Premessa 2: non si parte da zero

A partire dalla fine degli anni '80, interventi legislativi tendenti a rispondere a esigenze quali quelle sopra prospettate vi sono stati; la legge Ruberti del 1989 (autonomia statutaria degli Atenei) segna in qualche modo lo spartiacque. Le scelte di fondo compiute nella legge stessa, così come quelle presenti nella maggior parte dei successivi provvedimenti analogamente orientati, appaiono in larga misura condivisibili; gli effettivi risultati, limitandoci in questo capitolo alla tematica didattica, sono però deludenti per diversi aspetti -non per tutti-.

Conseguentemente, gli interventi che qui vengono proposti si collocano -almeno per la maggior parte- in un'ottica che guarda non a bruschi cambiamenti di rotta, bensì alla individuazione di strumenti atti a realizzare concretamente obiettivi finora spesso solo enunciati.

Una ulteriore premessa appare necessaria. Soluzioni efficaci per l'assetto didattico richiedono scelte precise, e talora fortemente innovative, su numerose condizioni al contorno, quattro delle quali vogliamo qui citare:

- a) diritti/doveri dei docenti, attribuzione dei compiti didattici;
- b) sistema dei poteri interni (*governance*);
- c) adeguatezza delle strutture edilizie e delle attrezzature (laboratori, etc.) rispetto alle caratteristiche non solo quantitative, ma anche qualitative, dell'offerta formativa;
- d) disponibilità di buone strutture di accoglienza per gli studenti.

La ricerca delle soluzioni da adottare relativamente a tali temi non rientra tra gli obiettivi del presente capitolo; in qualche caso sarà peraltro necessario far riferimento ai temi stessi per individuare le condizioni di fattibilità di alcuni degli interventi qui proposti.

III

L'assetto didattico e le modalità per definirlo: aspetti generali

Per evidenziare in maniera puntuale, ma al contempo sintetica, elementi di stortura, o comunque carenze, nella realtà attuale e conseguenti proposte di intervento il presente paragrafo ed il successivo presentano schematicamente, su un insieme di punti, l'individuazione (*in corsivo*) delle carenze seguita dalla formulazione (in tondo) di proposte.

- La maggiore **autonomia** delle università nell'organizzazione dell'offerta formativa è stata spesso **esercitata autoreferenzialmente**, nell'ottica interna di ogni singolo gruppo accademico, e con forte tendenza alla conservazione degli assetti esistenti.
- È indispensabile un serio **confronto** sia col complesso del **mondo scientifico e accademico** (v. al punto successivo) sia con **l'esterno** (anche se, purtroppo, molto spesso le domande di formazione che il sistema produttivo italiano rivolge all'università sono scarsamente qualificate). Per garantire che le scelte non siano determinate dai microinteressi entra comunque in gioco, direttamente e pesantemente, la questione della *governance* (punto b) del § II).
- Tradizionalmente, il professore universitario è caratterizzato da un forte individualismo, il che costituisce una crescente limitazione anche per la ricerca scientifica ed è del tutto controproducente nella definizione della offerta didattica; inoltre, soprattutto -ma non solo- i docenti a tempo definito limitano la loro partecipazione allo stretto orario delle lezioni (vi è qui in gioco la definizione dei doveri dei docenti, v. punto a) del § II). Da ciò deriva, oltre a un inadeguato svolgimento dell'attività didattica, una **scarsissima collegialità** nella progettazione dei curricula, a cominciare dalla mancata individuazione di nuclei portanti, e un insufficiente coordinamento dei contenuti.
- La progettazione di ogni Corso di studio deve **partire dagli obiettivi**, non dall'elenco degli insegnamenti; in molti casi, le prassi introdotte per la definizione dei Master sono molto più organiche rispetto a quelle delle Lauree (**L**) e delle Lauree Specialistiche (**LS**) ². Si suggerisce una elaborazione in due tempi, che prima di definire i dettagli sottoponga il

² Nel testo utilizziamo quasi sempre il termine "Lauree Specialistiche", poiché analizziamo quanto è accaduto finora e su esso basiamo proposte; ci riferiremo invece alle "Lauree Magistrali" dove esamineremo una diversa situazione che, in conseguenza della modifica della normativa, si determinerà al momento della loro attivazione. Va peraltro ricordato che non vi saranno Lauree Magistrali fino a che le Università non avranno definito i relativi Ordinamenti; tale definizione richiede a sua volta la preventiva emissione dei Decreti sulle Classi di Corsi di studio, Decreti la cui elaborazione non è ancora completata.

progetto a interlocutori esterni rispetto al corpo docente direttamente interessato (altre aree universitarie, ambienti economici e professionali). La successiva individuazione delle specifiche attività formative deve con molto rigore finalizzarle al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

- *Mentre le indicazioni programmatiche relative alla riforma didattica insistevano su termini quali flessibilità, modularità, composizione di percorsi, di fatto si sono formate strutture molto rigide e pochissimo comunicanti. Al riguardo, un elemento deleterio è stato costituito dalla griglia nella quale il MIUR ha ingabbiato gli Ordinamenti didattici al fine dell'inserimento nel sistema informativo: per alcuni aspetti tale griglia ha sottratto opportunità che la normativa prevedeva, per altri -pur non bloccando del tutto le opportunità- essa ha reso l'utilizzazione dei margini di flessibilità così faticosa da scoraggiarla del tutto.*

- Nella logica dell'autonomia, per la quale ciò che non è vietato è consentito, vanno rimossi tutti i vincoli non determinati da formali norme. Va inoltre estesa al massimo la possibilità di comporre percorsi "non standard": ad esempio, crediti acquisiti in Master di 1° livello dovrebbero, in molti casi, poter essere utilizzati per **LS**. Un uso sistematico di queste opportunità ridurrebbe anche le pressioni tese ad affollare di insegnamenti i percorsi di **L** e di **LS**.

- *L'assegnazione dei **crediti** ad ogni attività formativa viene spesso determinata, di fatto, dalla "importanza" che si vuole attribuire all'attività stessa (o magari al docente che ne è responsabile), mentre dovrebbe essere riferita esclusivamente alla valutazione del carico di studio che l'attività stessa comporta per l'allievo.*

- E' indispensabile compiere ogni sforzo per rispettare, in sede preventiva, la logica che è sottesa al sistema dei crediti; se ciò avvenisse in modo sistematico sarebbe già un passo avanti, peraltro ancora insufficiente. Infatti, poiché è impossibile quantificare con assoluta esattezza la previsione dell'impegno richiesto per lo studio individuale, è decisivo **il permanente monitoraggio dei carichi di studio**, con le conseguenti decisioni: se un insegnamento dimostra di richiedere una mole di lavoro diversa da quella che corrisponde ai crediti assegnati, si deve o modificare l'attribuzione dei crediti, o modificare la quantità di lavoro richiesto.

- *Gli indicatori adottati per i meccanismi di finanziamento e in particolare per il Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO), pure inizialmente preziosi sia per evitare arbitrarie discrezionalità sia per indurre a controllare i **processi** didattici, progressivamente inducono a scelte lassiste, o comunque non attente alla qualità.*

- Occorre introdurre, anche al fine di introdurre incentivi mirati, indicatori connessi alla qualità del **prodotto**. Tra questi: - le indagini Alma Laurea sui risultati nel collocamento sul mercato del lavoro (tempi, successi nella carriera); - le valutazioni in situazioni “competitive” (studi successivi in sedi diverse da quella di provenienza, concorsi pubblici); - la capacità di competere a livello internazionale (successi sia nell’esportare cervelli, sia nell’attrarne); - i giudizi di “soddisfazione” al momento dell’uscita e ancor più in momenti successivi. Per l’acquisizione di valutazioni qualitative oltre che quantitative occorre il ricorso a esperti disciplinari, evitando rigorosamente -comunque- conflitti di interessi; in qualche caso, la comunità scientifica del settore ha orientamenti largamente condivisi circa la qualità delle strutture didattiche operanti nel settore stesso.

- ***I criteri di valutazione degli allievi sono estremamente differenziati, non solo tra una università e un’altra e tra un Corso di studio e un altro, ma anche all’interno dello stesso corso di studio; di fatto, la determinazione di tali criteri è lasciata abitualmente alla discrezionalità individuale del singolo docente.***

- All’interno del singolo Corso di studio, l’individuazione dei **livelli di conoscenze/competenze** richieste relativamente a ogni insegnamento è direttamente correlata alla definizione del profilo dell’allievo in uscita, e deve costituire pertanto una componente organicamente inserita nel progetto didattico del Corso stesso. Per ciò che concerne Corsi o università diversi, l’adozione di *standards* che rendano paragonabili le valutazioni risulta estremamente difficile; sarebbe opportuno comunque che in ogni certificazione su una propria valutazione ogni struttura didattica fosse tenuta a collocare, accanto al risultato conseguito dall’interessato, anche il risultato medio registrato nello stesso anno accademico.

- ***Manca, quasi sempre, un sistematico controllo della regolarità organizzativa*** (ampiezza delle informazioni all’utenza; puntuale rispetto degli adempimenti circa orari, esami, ricevimento degli studenti; etc.)

- Può essere suggerita l’adozione di procedure gestionali attente alla tematica organizzativa del tipo utilizzato nella **sperimentazione CampusOne** (non necessariamente identiche a quelle, anche per ragioni di costo).

- *Nuove istituzioni universitarie, e decentramenti di istituzioni esistenti, si sviluppano al di fuori sia di una **corretta pianificazione territoriale** dell’offerta, sia di una **garanzia di standards** di qualità. L’episodio, recentissimo e di estrema gravità, dell’esonero dai “requisiti minimi” è emblematico.*

- Circa la pianificazione territoriale, la **corresponsabilizzazione delle Regioni** (determinata anche dalle modifiche al Titolo V della Costituzione) può fornire un importante contributo. Circa la qualità, oltre a prescrivere

rigorosamente il rispetto degli standards si deve incentivare l'**individuazione**, da parte delle sedi minori, **di proprie "vocazioni"** che consentano loro di essere, almeno per alcune aree scientifiche, luoghi di ricerca oltre che di insegnamento. I meccanismi di finanziamento, anche nell'ambito del FFO, devono **incentivare** le situazioni regionali nelle quali una efficace pianificazione **eviti dispersioni e campanilismi** e gli Atenei capaci di **programmare l'offerta didattica sulla base di esigenze oggettive**, riferite anche ai risultati occupazionali. Una particolare attenzione al rispetto di quanto indicato va garantita nei confronti delle università private e a distanza. In tutti i casi, requisiti di qualità alti vanno richiesti per le proposte didattiche di secondo e terzo livello (lauree magistrali e dottorati).

- *Nei percorsi di studio in livelli successivi (**L**, **LS**, Dottorato) prevale la **tendenza alla stanzialità**: tutto nella stessa sede. Analogo, anche se diverso, è il fenomeno del ricorso scarso (addirittura in diminuzione) alla frequenza di insegnamenti all'estero.*

- Occorrono sia provvedimenti finanziari che favoriscano la **mobilità studentesca**, sia **incentivi** che premino le istituzioni che risultino "attrattive" (v., ad esempio, il punto d) del § II). Ai fini della mobilità, e in particolare -ma non solo- per incoraggiare frequenze all'estero, occorre inoltre superare atteggiamenti che identificano anche i dettagli della propria offerta didattica come elementi insostituibili del curriculum: il riconoscimento dei crediti deve rappresentare una convalida dell'utilità di determinate acquisizioni all'interno di un curriculum, senza pretendere la identità con il contenuto delle attività formative presenti nella struttura chiamata a riconoscere.

IV

L'assetto didattico: aspetti specifici

- *Negli Ordinamenti didattici delle **L** è spesso mancato il coraggio di compiere scelte: in alcuni casi si è proceduto alla "bonsaizzazione" delle precedenti Tabelle ministeriali (mera riduzione di esse a $\frac{3}{4}$), in altri si è **frantumato il curriculum in una miriade di insegnamenti**, spesso da 4 o anche da 3 crediti (rispettivamente un quindicesimo o un ventesimo dell'impegno di studio annuale).*

- Occorre un rigoroso vincolo al numero di attività formative che possono essere previste nell'ambito dei 180 crediti. Un **massimo di 18-20 insegnamenti "accademici"**, con valore medio di 8 crediti (e con l'impegno a non scendere per il singolo insegnamento, salvo casi eccezionali, sotto ai 5-6) coprirebbe da 144 a 160 crediti, con una disponibilità da 20 a 36 crediti per attività non accademiche, crediti liberi, relazione finale. Nei casi

di insegnamenti basilari, che richiedano adeguato tempo di assimilazione, il numero di crediti potrà essere anche notevolmente superiore al valore medio; all'opposto, fermo restando il numero massimo di insegnamenti, potrà esservi qualche attività collaterale, importante ma costituente in qualche modo un assaggio, con un basso numero di crediti.

- Quasi mai viene verificata, all'ingresso nella **L**, la presenza di **basi culturali** sufficienti **per seguire proficuamente il percorso universitario** prescelto; si ignorano cioè le disposizioni che, in termini quasi identici, il D.M. 509/1999 e il D.M. 270/2004 stabiliscono al proposito.

- Va anzitutto chiarito che la necessaria verifica non deve essere finalizzata alla creazione di una barriera che ostacoli l'accesso all'università, e meno ancora collocarsi in inaccettabili logiche tendenti al numero chiuso, ma deve puntare alla massima possibile **omogeneità delle basi di partenza** su cui innestare un Corso di studio. Le strutture didattiche devono **rendere pubblicamente ben noti i pre-requisiti** richiesti, e avviare processi di forte interazione con il mondo della scuola affinché negli anni finali della scuola secondaria esso si faccia carico della opportuna preparazione degli allievi, poiché l'insegnamento universitario non può rimediare ad eventuali gravi carenze di base, in particolare nelle capacità linguistiche ed espressive.

- L'esigenza di **rendere la L immediatamente utilizzabile** per l'ingresso nel mercato del lavoro, evitando di caratterizzarla come mero momento intermedio di studi necessariamente destinati alla prosecuzione nella **LS**, è stata spesso erroneamente interpretata come obbligo di professionalizzazione molto specifica.

- Nei riferimenti internazionali ("processo di Bologna"), **employability non significa professionalizzazione precoce** (tra l'altro, in alcuni Paesi il Bachelor *vocational* viene rilasciato da istituzioni non universitarie); proprio le imprese formulano spesso esplicitamente la richiesta di un laureato flessibile, capace di affrontare problemi nuovi, preparato alle applicazioni ma non settorializzato. Auspicabilmente anche le nuove indicazioni (D.M. 270/2004) che rendono possibile (senza imporla) una differenziazione formalizzata di percorsi, professionalizzanti o no, dovrebbero essere interpretate nella prospettiva sopra esposta.

- Quasi sempre, per l'accesso alla **LS** le università ritengono sufficiente il possesso della **L** "in continuità", i cui crediti cioè siano interamente riconosciuti; viene **ignorata** la norma che prevede la "**verifica della adeguatezza della personale preparazione**".

- Proprio perché (v. § I) l'università odierna deve curare sia la più ampia generalizzazione del primo livello degli studi superiori, sia la formazione ai massimi livelli di tali studi (qualcuno parla enfaticamente di "eccellenza"), vanno **tenuti ben distinti** lo **standard sufficiente per la conclusione positiva di un ciclo** e quello richiesto per il **proficuo svolgimento degli studi di livello più elevato**; ad esempio, una immotivata lentezza nel percorso della **L** dovrebbe essere tenuta in conto.

- Non sempre è stata **adeguatamente differenziata**, rispetto alla natura degli **insegnamenti della L**, quella degli **insegnamenti della LS**; questi ultimi presentano talora ripetizioni, anche più spesso meri complementi, mentre -all'opposto- i primi coprono spesso tematiche che potrebbero essere riservate al ciclo successivo.

- La puntuale definizione degli obiettivi formativi di ogni Corso di studio (v. anche al § III) consentirebbe di **connettere** in modo preciso **le diverse attività a tali diversi obiettivi**, quasi sempre anche con una opportuna concentrazione.

- A differenza di quanto la riforma si proponeva di ottenere, sono praticamente assenti casi nei quali sia previsto **l'accesso senza debiti** ad una **LS da una pluralità di L**, e scarsa attenzione è stata data anche alla possibilità di accesso, con limitato numero di debiti, da una **L** diversa da quella "in continuità".

- Dal punto di vista degli adempimenti pratici, il distacco dei 120 crediti della futura Laurea Magistrale (**LM**) dai 180 rende meno macchinosi i conteggi e può favorire il superamento della provenienza da una sola **L**. Dal punto di vista della validità sostanziale dell'intero percorso ciò potrà peraltro verificarsi solo se vi sarà una ampia disponibilità a prevedere, nella **LM**, **curricoli anche radicalmente differenziati in relazione alle conoscenze/competenze** precedentemente acquisite; essi dovrebbero essere in qualche modo complementari rispetto alla **L**, sì da poter far conseguire attraverso cammini diversi il profilo previsto all'uscita. Ciò può risultare difficile in alcuni casi di percorsi connessi a profili fortemente caratterizzati e consolidati nel tempo; ma è fondamentale in tutti i casi, sempre più rilevanti, di profili interdisciplinari anche in funzione di nuove professionalità.