

# La progettazione della didattica universitaria per risultati di apprendimento

Una premessa. L'orientamento, ormai acquisito a livello internazionale, a formulare in termini di *competenze* gli obiettivi dei programmi formativi viene tuttora contestato da qualche misoneista abbarbicato alle mere conoscenze.

Senza entrare in questa sede in alcune recenti polemiche al riguardo, voglio osservare che chi si oppone a focalizzare sulle competenze tutta la tematica relativa alla formazione usa talora un argomento in sé esatto: non vi è, per il termine *competenza*, una definizione universalmente accettata, condivisa in tutti i dettagli dall'intera comunità degli studiosi dell'educazione.

Se l'argomento è esatto, errato è però dedurre che di competenze non si deve parlare. Anche se l'idea di competenza è ovviamente antica, recente è l'enfasi con cui essa viene posta al centro della progettazione dei percorsi formativi e della valutazione dei relativi risultati; è perciò ben comprensibile che non vi sia ancora una terminologia pienamente consolidata. Ciò comporta che chi ne parla deve essere estremamente preciso nell'indicare quale è la definizione adottata e quali concetti connessi a quello di competenza vengono messi in campo.

A noi sembra che questa esigenza metodologica sia stata correttamente tenuta presente negli esempi, europei e nazionali, che qui discuteremo.

## 1 - I descrittori europei

Nel corso del passato decennio, il tema delle modalità di definizione degli obiettivi dei programmi formativi è stato affrontato in due diversi contesti europei, in ognuno dei quali si è giunti alla approvazione formale di precisi documenti: da un lato il *processo di Bologna*, d'altro lato l'educazione lungo tutto l'arco della vita, il *Life-Long Learning, LLL*.

**1.1. Il processo di Bologna** - E' una intesa intergovernativa. Prefigurata da un accordo stipulato nel 1998 alla Sorbona di Parigi tra i Ministri dell'Università di Francia, Germania, Italia e Regno Unito, questa intesa è stata sottoscritta nel 1999 -nella città che ha dato nome all'intesa stessa- dai Ministri di 29 Paesi europei<sup>1</sup>; con ulteriori adesioni, copre oggi pressoché la totalità del continente.

Per fare il punto sull'attuazione delle intese di Bologna i Ministri si incontrano, con cadenza biennale, per procedere al relativo monitoraggio e alle decisioni su ulteriori sviluppi; le riunioni sono preparate -a cura del "gruppo dei séguiti del processo di Bologna" (*Bologna Follow-Up Group, BFUG*)- dalla documentazione su quanto si è concretizzato nei diversi Paesi e dall'elaborazione degli strumenti per procedere.

Il contenuto del processo più visibile anche all'esterno è quello della "architettura" dei cicli formativi, con i due cicli di laurea (*Bachelor* al 1° livello, *Master* al 2°) e con il successivo dottorato; altri elementi hanno comunque importanza non minore. Tra questi,

---

<sup>1</sup> Non solo appartenenti all'Unione Europea, UE; anche per i Paesi UE, in ogni caso, decisioni di questo tipo non avrebbero potuto essere assunte dagli organismi comunitari, perché le politiche generali dell'istruzione, e in particolare le decisioni sull'assetto del sistema educativo, sono di competenza dei singoli Stati.

almeno due incidono direttamente sulla progettazione dei Corsi di studio<sup>2</sup>: -a) il quadro di riferimento dei titoli; - b) le procedure di assicurazione della qualità.

a) L'incontro ministeriale di Bergen, nel 2005, ha approvato il *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area (EHEA)*<sup>3</sup>, cioè una cornice generale (*overarching Framework*), peraltro piuttosto analitica, nella quale ogni singolo Paese deve collocare il proprio *Quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore*. Un elemento fondamentale del *Framework* è costituito dai *Descrittori di Dublino* (così detti dal nome della città dove si è tenuto l'incontro conclusivo nella fase della loro elaborazione); questi puntualizzano, per i Corsi di studio ai vari livelli, cinque tipologie di apprendimenti che gli studenti dovranno dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo corrispondente al Corso<sup>4</sup>. Ritorniamo sul punto, per maggiori dettagli, poco oltre.

b) Lo stesso incontro ministeriale di Bergen ha fatto proprio il documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*<sup>5</sup>, elaborato dall'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). L'assicurazione della qualità è relevantissima ai fini della reciproca fiducia (*mutual trust*) tra i Paesi del processo, in quanto il riconoscimento dei titoli e la mobilità richiedono che ogni Paese, oltre a essere "trasparente" nella descrizione della sua offerta formativa -v. il precedente punto a)-, si sia dotato di strumenti in grado di garantire che ciò che è previsto sulla carta viene anche attuato in concreto. Gli interventi di *Quality Assurance (QA)* trattano in modo integrato tutte le caratteristiche dei Corsi, a partire dalle modalità della loro progettazione; gli aspetti relativi a competenze e verifica della relativa acquisizione sono perciò interconnessi con l'esame dell'intero processo, come si vede dall'elenco degli elementi che compongono la *QA*<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> I Corsi sono detti *programmes* nei testi in inglese; alcune imprecise traduzioni di questo termine hanno talora creato confusione.

<sup>3</sup> Reperibile in [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up\\_files///Processo\\_Bologna/Doc%20Qualification%20Framework.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/Doc%20Qualification%20Framework.pdf).

<sup>4</sup> La traduzione italiana della parte del citato rapporto che comprende, tra l'altro, i Descrittori di Dublino è reperibile, aprendo il relativo riferimento, in [http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6118](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6118).

<sup>5</sup> Reperibile in [http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up\\_files///Processo\\_Bologna/ENQA\\_report.pdf](http://www.bdp.it/lucabas/lookmyweb/templates/up_files///Processo_Bologna/ENQA_report.pdf).

La traduzione italiana della parte più rilevante del citato rapporto è reperibile, aprendo il relativo riferimento, in [http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read\\_cnt&id\\_cnt=6119](http://www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6119).

<sup>6</sup> Dagli *Standards and Guidelines* :

Per l'**assicurazione interna** della qualità sono necessari:

1. una strategia, politiche e procedure pubbliche
2. meccanismi di approvazione, controllo e revisione dei corsi di studio
3. criteri e regole per l'accertamento del profitto
4. sistemi di promozione della competenza dei docenti
5. risorse e supporto adeguati per l'apprendimento
6. sistemi di raccolta di informazioni sull'efficacia dei corsi
7. sistemi perché l'informazione sui corsi sia trasparente e pubblica.

**1.2. Il Life-Long Learning, LLL** - A differenza di quanto vale, come sopra si è rilevato, per le questioni relative all'assetto del sistema educativo tradizionale, gli interventi europei nel campo della formazione lungo tutto l'arco della vita, **LLL**, possono essere azioni non intergovernative, ma comunitarie, cioè svolte direttamente dall'UE. In relazione alle competenze dell'Unione nei campi della mobilità delle forze di lavoro e più in generale delle politiche sociali, essa opera da tempo nel settore della formazione professionale.

In connessione a ciò, in un primo tempo (processo di Copenhagen) ha curato l'individuazione di un sistema di crediti, ECVET<sup>7</sup>, atto a certificare conoscenze, abilità e competenze anche acquisite in processi di formazione non formale e informale.

Successivamente, l'UE ha approvato un documento ufficiale: la **Raccomandazione 2008/C 111/01/CE** del Parlamento europeo e del Consiglio, con la quale viene costituito il **Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente**, EQF (*European Qualifications Framework for lifelong learning*): E' da rilevare che il riferimento all'apprendimento permanente, presente nel titolo, non è presente in vari punti del testo, non compare nella sigla e viene sistematicamente omesso nelle presentazioni anche ufficiali: si tende cioè a dare all'EQF il significato di una guida complessiva per la totalità del sistema formativo.

Nel sistema UE le qualifiche, o livelli di qualificazione, sono definite tramite le competenze da certificare e non tramite i titoli di studio formali, che possono anche non essere stati acquisiti; viene peraltro indicata una corrispondenza tra le otto qualifiche previste e i livelli presenti nella tradizionale classificazione ISCED dei corsi e titoli di studio, elaborata e progressivamente aggiornata dall'UNESCO.

Gli Allegati alla Raccomandazione, che ne costituiscono parte integrante, oltre a definire la terminologia utilizzata (incluso il vocabolo "competenze"<sup>8</sup>) individuano per ognuno dei livelli sia **conoscenze** (peraltro in termini molto generici), sia (in termini quasi sempre un po' più dettagliati) **abilità e competenze**.

**1.3 Quali rapporti tra i due approcci?** - Nell'Allegato, la Raccomandazione rileva che i livelli definiti dall'EQF presentano una **compatibilità con il Quadro dei titoli accademici dell'Area Europea dell'Istruzione Superiore**, facendo corrispondere il livello 6 al 1° ciclo di Bologna, il livello 7 al 2° ciclo, il livello 8 al dottorato<sup>9</sup>.

---

Per l'**assicurazione esterna** della qualità sono necessari:

1. *valorizzazione dei criteri e procedure interne*
2. *pubblicazione degli scopi e delle procedure prima di sviluppare i processi di QA*
3. *criteri pubblici ed espliciti applicati in modo coerente*
4. *processi disegnati in modo da raggiungere gli obiettivi*
5. *rapporti sui corsi valutati pubblicati, scritti in modo chiaro e accessibile*
6. *raccomandazioni di miglioramento attraverso procedure predeterminate e applicate coerentemente*
7. *revisioni cicliche con procedure pubblicate in anticipo*
8. *analisi strutturali del sistema di educazione superiore .*

<sup>7</sup> *European Credit system for Vocational Education and Training .*

<sup>8</sup> Definizione adottata per **competenza**: "Comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia."

<sup>9</sup> Viene anche indicata una corrispondenza del livello 5 con i corsi post-secondari (o terziari) di durata inferiore al 1° ciclo triennale, corsi che non si svolgono necessariamente in sede

Ora, è certo vero che i punti di riferimento dei due approcci sono diversi, poiché il processo di Bologna è centrato sui titoli di studio, la Raccomandazione UE sulle competenze comunque acquisite. Ma è indubbio anche che il sistema universitario europeo viene posto in difficoltà da questa duplicità di indicazioni tra loro non coordinate<sup>10</sup>; la difficoltà è particolarmente percepita da chi opera per rendere sempre più forte il carattere *student-centered* dei Corsi di studio universitari.

Definire i Corsi in termini di risultati di apprendimento, anziché -come nella tradizione- quali Tabelle di insegnamenti, richiede una forte attività di stimolo nei confronti del mondo accademico; l'intero progetto che il presente volume illustra ha tale obiettivo. In questa attività, ci si trova di fronte a descrittori di due tipi, che nel prospetto sottostante mettiamo a confronto in relazione alla sopra citata corrispondenza tra cicli e livelli.

<p style="text-align: center;"><b>I “descrittori di Dublino”</b></p> <p style="text-align: center;">relativi alla <b>EHEA</b> (European Higher Education Area)</p>	<p style="text-align: center;"><b>I descrittori dei livelli 6-8</b></p> <p style="text-align: center;">relativi al <b>EQF</b> (European Qualification Framework)</p> <p style="text-align: center;"><i>(N.B.: i livelli 6-8 corrispondono ai tre cicli della <b>EHEA</b>)</i></p>
<p>I titoli finali di <b>primo ciclo</b> possono essere conferiti a studenti che:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione</b> (<i>knowledge and understanding</i>) <i>abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello post secondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;</i></li> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione applicate</b> (<i>applying knowledge and understanding</i>) <i>siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;</i></li> <li>• Relativamente alla <b>Autonomia di giudizio</b> (<i>making judgements</i>) <i>abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;</i></li> </ul>	<p><b><i>I risultati dell'apprendimento relativi al livello 6 sono:</i></b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenze avanzate in un ambito di lavoro o di studio, che presuppongano una comprensione critica di teorie e principi.</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilità avanzate, che dimostrino padronanza e innovazione necessarie a risolvere problemi complessi ed imprevedibili in un ambito specializzato di lavoro o di studio.</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestire attività o progetti, tecnico/professionali complessi assumendo la responsabilità di decisioni in contesti di lavoro o di studio imprevedibili.</li> </ul>

accademica ma che comunque il Processo di Bologna considera come eventuale “pre-Bachelor”; non discutiamo ulteriormente il tema in questa sede.

<sup>10</sup> Durante la lunga fase di passaggi, sia informali sia istituzionali, che ha preceduto il varo della Raccomandazione vi sono stati intensi tentativi tesi a promuovere un coordinamento vero, non limitato a una mera attestazione di *compatibilità*. Purtroppo, senza risultati: gelosie, diffidenze e rivendicazione della propria totale autonomia sono presenti nei rapporti interistituzionali europei quanto lo sono, come tutti ben sappiamo, in quelli italiani.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente alle <b>Abilità comunicative</b> (<i>communication skills</i>) sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;</li> <li>• Relativamente alla <b>Capacità di apprendere</b> (<i>learning skills</i>) abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assumere la responsabilità di gestire lo sviluppo professionale di persone e gruppi.</li> </ul>
<p>I titoli finali di <b>secondo ciclo</b> possono essere conferiti a studenti che:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione</b> (<i>knowledge and understanding</i>) abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;</li> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione applicate</b> (<i>applying knowledge and understanding</i>) siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;</li> <li>• Relativamente alla <b>Autonomia di giudizio</b> (<i>making judgements</i>) abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;</li> <li>• Relativamente alle <b>Abilità comunicative</b> (<i>communication skills</i>) sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;</li> <li>• Relativamente alla <b>Capacità di apprendere</b> (<i>learning skills</i>) abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.</li> </ul>	<p><b><i>I risultati dell'apprendimento relativi al livello 7 sono:</i></b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoscenze altamente specializzate, parte delle quali all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio, come base del pensiero originario e/o della ricerca.</li> <li>• Consapevolezza critica di questioni legate alla conoscenza all'interfaccia tra ambiti diversi.</li> </ul> <p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abilità specializzate, orientate alla soluzione di problemi, necessarie nella ricerca e/o nell'innovazione al fine di sviluppare conoscenze e procedure nuove e integrare la conoscenza ottenuta in ambiti diversi.</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestire e trasformare contesti di lavoro o di studio complessi, imprevedibili che richiedono nuovi approcci strategici.</li> <li>- Assumere la responsabilità di contribuire alla conoscenza e alla prassi professionale e/o di verificare le prestazioni strategiche dei gruppi.</li> </ul>
<p>I titoli finali di <b>terzo ciclo</b> possono essere conferiti a studenti che:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione</b> (<i>knowledge and understanding</i>) abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;</li> <li>• Relativamente alla <b>Conoscenza e capacità di comprensione</b></li> </ul>	<p><b><i>I risultati dell'apprendimento relativi al livello 8 sono:</i></b></p> <p><b>Conoscenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le conoscenze più all'avanguardia in un ambito di lavoro o di studio e all'interfaccia tra settori diversi.</li> </ul>

<p><b>applicare (<i>applying knowledge and understanding</i>)</b>  abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relativamente alla <b>Autonomia di giudizio (<i>making judgements</i>)</b> abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale; siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;</li> <li>• Relativamente alle <b>Abilità comunicative (<i>communication skills</i>)</b> sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;</li> <li>• Relativamente alla <b>Capacità di apprendere (<i>learning skills</i>)</b> siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.</li> </ul>	<p><b>Abilità</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Le abilità e le tecniche più avanzate e specializzate, comprese le capacità di sintesi e di valutazione, necessarie a risolvere problemi complessi della ricerca e/o dell'innovazione e ad estendere e ridefinire le conoscenze o le pratiche professionali esistenti.</li> </ul> <p><b>Competenze</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimostrare effettiva autorità, capacità di innovazione, autonomia, integrità tipica dello studioso e del professionista e impegno continuo nello sviluppo di nuove idee o processi all'avanguardia in contesti di lavoro, di studio e di ricerca.</li> </ul>
---	---

Come si vede, i descrittori di Dublino non utilizzano una tripartizione in conoscenze, abilità e competenze. Peraltro, quattro delle cinque tipologie relative ai risultati di apprendimento attesi (è esclusa solo la prima, “conoscenza” vera e propria) si possono senz’altro considerare -in tutto, o forse per qualche punto in parte- come “competenze” ai sensi della definizione EQF (v. nota 8).

**1.4 I materiali *Tuning*** - Il processo di Bologna, iniziato nel 1999 al livello solo politico, come azione dei Ministri, ha poi subito coinvolto nelle successive elaborazioni -già nel primo appuntamento biennale, Praga 2001- tutte le parti interessate, gli *stakeholders*; fondamentali tra questi, ovviamente, le istituzioni responsabili dell’istruzione superiore<sup>11</sup>. Queste sono ufficialmente presenti, in tutte le occasioni, attraverso l’EUA (*European University Association*, Conferenza Europea dei Rettori), che periodicamente produce i Rapporti *Trends*.

Altrettanto importante è il contributo che un grande numero di università hanno dato impegnandosi nel progetto *Tuning*, le cui successive fasi, tutte finanziate dalla Commissione europea<sup>12</sup>, hanno condotto alla pubblicazione di un notevole gruppo di volumi; alcuni tra questi danno indicazioni a carattere “trasversale”, altri le applicano in specifici contesti disciplinari.

Uno dei prodotti *Tuning*, più precisamente *Tuning-CoRe*, è direttamente rilevante per il tema che qui esaminiamo. Si tratta del volume, edito nel 2010, *A Tuning Guide to*

<sup>11</sup> Non si tratta soltanto delle università; in molti Paesi europei il “sistema binario” colloca -in parallelo a queste- strutture di istruzione superiore a finalità professionalizzante, *vocational*; in Italia abbiamo, con una caratterizzazione un po’ diversa, l’area AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale, cioè Accademie di Belle Arti e Conservatori). Nel presente contributo consideriamo peraltro, per l’Italia, solo le università.

<sup>12</sup> Impegnandosi in questa e in altre azioni, l’UE non è stata per nulla estranea agli sviluppi del Progetto di Bologna, cui anzi ha contribuito; vi sarebbero stati perciò i presupposti per evitare la disconnessione, di cui si è detto, tra *Framework of Qualifications for EHEA* e *European Qualifications Framework*.

***Formulating Degree Programme Profiles - Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes***<sup>13</sup>.

La guida fornisce materiali che sono preziosi per chiunque lavori sulla tematica della progettazione dei Corsi di studio universitari. Tra i contributi più importanti, la seguente distinzione tra “competenze”, da riferire all’apprendente, e “risultati di apprendimento”, da riferire all’istituzione formativa.

“Indichiamo come **competenza** una qualità, abilità o capacità di utilizzare conoscenze e abilità che è stata sviluppata da uno studente e che gli appartiene.

Intendiamo come **risultato di apprendimento** (*learning outcome*) il risultato misurabile di una esperienza di apprendimento, che consente a un valutatore di verificare a quale estensione/livello/standard una competenza è stata formata o potenziata. I risultati di apprendimento non sono acquisizioni dello studente, bensì definizioni che consentono alle istituzioni di istruzione superiore di misurare se gli studenti hanno sviluppato le loro competenze al livello richiesto.”

Circa le competenze, si fornisce anche una descrizione più dettagliata.

“Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di capacità cognitive e metacognitive, di dimostrazione di conoscenza e comprensione, di capacità intellettuali e pratiche, di valori etici. Sviluppare tutto ciò è l’obiettivo di ogni programma formativo (o corso di studio). Le competenze vengono sviluppate in ogni insegnamento o attività formativa e vengono verificate nelle diverse fasi del programma formativo. Alcune competenze hanno carattere disciplinare (specifiche per una area di studi), mentre altre sono generali (comuni per tutti i corsi, o “trasversali”); normalmente, lo sviluppo delle competenze procede lungo il percorso del programma formativo con una modalità integrata e ciclica.”

---

<sup>13</sup> Reperibile in

<http://www.core-project.eu/documents/Tuning%20G%20Formulating%20Degree%20PR4.pdf> . I curatori sono Jenneke Lokhoff, Bas Wegewijs, Katja Durkin, Robert Wagenaar, Julia González, Ann Katherine Isaacs, Luigi F. Donà dalle Rose, Mary Gobbi.

## 2 - Il quadro italiano

**2.1. Indicazioni positive, attuate parzialmente** - La riforma degli ordinamenti didattici universitari, impostata nel 1999 e attuata a partire dal 2001, ha adottato in partenza le scelte di fondo del processo di Bologna. Parziali correzioni sono state poi previste dal D.M. 270 del 2004, la cui attuazione ha tardato; le relative modalità sono state precisate attraverso i decreti del 16.3.2007, che per un aspetto rilevante hanno ulteriormente rafforzato il riferimento europeo. Infatti, all'art. 3, comma 7 del D.M. relativo alla **Determinazione delle classi delle lauree universitarie** si stabilisce:

“Nel definire gli ordinamenti didattici dei corsi di laurea, le università specificano gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi, con riferimento al sistema di descrittori adottato in sede europea.”

Identica norma è prevista, sempre all'art. 3, comma 7, nel D.M. relativo alla **Determinazione delle classi di laurea magistrale**, mentre nello stesso Decreto (art. 6, comma 3) viene anche precisato che:

“L'ordinamento didattico di ciascun corso di laurea magistrale può prevedere una pluralità di curricula al fine di favorire l'iscrizione di studenti in possesso di lauree differenti, anche appartenenti a classi diverse, garantendo comunque il raggiungimento degli obiettivi formativi del corso di laurea magistrale.”

Rileviamo anzitutto l'importanza di quest'ultima statuizione, purtroppo attualmente quasi sempre dimenticata dagli Ordinamenti didattici che le università definiscono.

Si tratta invece di una scelta fondamentale se si vuole essere coerenti con il principio secondo cui il percorso deve essere specificatamente finalizzato agli obiettivi formativi “finali” della laurea magistrale **LM**: la seconda parte del percorso non deve prescindere dalla prima (laurea **L**), ma deve essere ad essa complementare. Altrimenti, o si decide che la prima parte è irrilevante, o si spinge nella direzione di un ordinamento di **LM** valido solo per chi proviene da una unica **L**, scelte negative entrambe.

La prima delle norme sopra ricordata è invece sistematicamente applicata, e non potrebbe non esserlo perché un eventuale mancato inserimento dei **risultati di apprendimento attesi** impedirebbe al sistema informatico di “chiudere” l'inserimento di un corso di studio nella Banca Dati nella quale tutti i corsi di studio devono comparire<sup>14</sup>.

Il *format* in cui gli Ordinamenti didattici vengono presentati, e soprattutto - a monte della presentazione - dovrebbero essere costruiti è perciò quello dei **Descrittori di Dublino**; il progetto al quale il presente volume si connette è in parte motivato proprio dall'esigenza di rafforzare questa scelta, facendo sì che la declinazione degli Ordinamenti in termini di Descrittori non sia un adempimento quasi burocratico, a latere dell'effettiva progettazione, ma divenga invece il punto di partenza della stessa.

Impresa, questa, difficile non solo perché si tratta di superare tradizioni e pigrizie (o peggio), ma anche perché l'opzione presente nei D.M. del 16 marzo 2007, che è stata utilmente indicata alle università ai fini della definizione dei loro Ordinamenti, è giunta purtroppo in ritardo rispetto alla formulazione nazionale delle “classi” di Corsi di studio, alle quali (sia per **L** sia per **LM**) gli ordinamenti didattici devono ricondursi. La stesura dei documenti che definiscono ogni classe, allegata ai Decreti, era già stata completata in

---

<sup>14</sup> L'esempio di due norme, altrettanto importanti ma l'una prevalentemente disattesa e l'altra no, è un emblema di ciò che quasi ovunque sta accadendo nella costruzione degli Ordinamenti didattici: vi è una assoluta prevalenza dei dati formali su quelli sostanziali, e ciò che non determina conseguenze nella onnipotente Banca Dati è ritenuto, di fatto, irrilevante. Le questioni che questa considerazione solleva non sono centrali nel quadro delle riflessioni che qui siamo chiamati a svolgere, ma sono in qualche modo ad esse connesse, e mi è sembrato importante sottoporle all'attenzione.



termini di **Obiettivi formativi qualificanti**: l'idea è pienamente in linea con la strategia di Bologna, così come lo è l'indicazione che vuole che le **Attività formative indispensabili** siano specificamente finalizzate a tali obiettivi, ma non vi è il puntuale riferimento ai Descrittori. Se si leggono, per diverse classi, gli obiettivi si vede comunque che spesso, anche se non sempre, questi sono formulati esplicitamente in termini di "competenze".

L'ordinamento di un Corso presso un ateneo non rappresenta meramente una trasposizione delle indicazioni presenti nella Classe, ma deve precisare gli Obiettivi formativi specifici all'interno di quelli generali che essa propone. Il disallineamento temporale di cui si è detto ha fatto sì che questa esigenza si sia cumulata con quella determinata dalla necessità di collocare gli obiettivi specifici all'interno delle cinque tipologie dei Descrittori di Dublino, partendo da obiettivi generali stesi in modo diverso.

Come era inevitabile, anche in conseguenza del fatto che i professori universitari non sono stati preparati a essere progettisti di programmi formativi, la qualità dei risultati nelle diverse università italiane, ma anche nei diversi Corsi nella medesima università, è estremamente variabile.

**2.2 Una possibile prospettiva "induttiva"** - Nella situazione sopra descritta, in cui è mancato un organico e coerente processo *top-down*<sup>15</sup>, appare ragionevole suggerire a questo punto una prospettiva *bottom-up*.

Per dare valore sostanziale a una progettazione dei Corsi in termini di competenze "Dublino" ben definite e di risultati di apprendimento misurabili, le esperienze che il progetto della Regione Veneto sta sviluppando sono un tipico esempio di *good practice*, forse - in termini istituzionali - il più vasto nell'intero panorama nazionale; altri tentativi comunque vi sono.

In particolare, va rilevato che sono docenti in università italiane i coordinatori di due dei tre studi disciplinari presenti nel volume *Tuning-CoRe* sopra ricordato: Anna Katherine Isaacs (Pisa) per la Storia, Luigi F. Donà Dalle Rose (Padova) per la Fisica. Il loro lavoro potrebbe dar luogo in tali aree a dettagliate proposte, coordinate a livello interuniversitario, per le quali esistono solidi materiali di partenza.

Vi è, inoltre, l'esperienza acquisita dal Consiglio Universitario Nazionale all'atto dell'esame di tutti gli Ordinamenti proposti: le griglie di analisi da esso adottate possono consentire l'individuazione di quelle progettazioni che sono meritevoli di particolare attenzione.

Siamo, infine, nel momento iniziale della attività dell'ANVUR, l'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. Mentre essa può contare su esperienze già compiute nella valutazione dei progetti scientifici, l'individuazione di procedure per valutare la qualità della didattica è materia aperta: si potrebbe partire proprio da una mappatura delle modalità con cui la progettazione dei Corsi di studio ha, o no, preso sul serio la finalizzazione dell'ordinamento didattico, e delle corrispondenti attività formative previste (insegnamenti, ma non solo), nella direzione di competenze e risultati di apprendimento ben definiti.

---

<sup>15</sup> Non mi riferisco, qui, solo alla mancata stesura degli obiettivi delle Classi in termini di Descrittori di Dublino. Va infatti osservato che un insieme di provvedimenti amministrativi ha contraddetto l'opzione "europea"; ad alcuni di questi ho occasionalmente fatto cenno in precedenza. Senza entrare in dettaglio, rilevo che ad esempio: - si dovrebbe puntare sulla flessibilità, anche perché solo avendo la possibilità di proprie opzioni lo studente è protagonista, e vengono invece imposte fortissime rigidità; - si dovrebbe puntare su una didattica interattiva, e vengono invece fornite indicazioni per misurare il lavoro didattico solo in termini di lezioni "frontali".

Questo insieme di iniziative e di interventi può portare, se opportunamente coordinato, alla formulazione di indicazioni nazionali basate sulle migliori esperienze. Non si tratta di redigere nuovi Decreti con nuove norme a carattere vincolante<sup>16</sup>. Si dovrebbe invece, anche in Italia, sviluppare la cultura -altrove consolidata- di **Linee Guida**, atte a orientare e non a imporre, e capaci al tempo stesso di fornire precisi punti di riferimento a chi dovrà poi valutare, *ex post*, i risultati.

Se si considerano le difficoltà con le quali gli Atenei si stanno oggi confrontando anche per la mera gestione ordinaria, il tutto può sembrare una utopia<sup>17</sup>. Con riferimento a tematiche politico-sociali complessive, una studiosa molto lucida ha però recentemente tentato di ribaltare un noto detto gramsciano, affermando che nella situazione presente i cambiamenti dovrebbero essere imposti dall'ottimismo della ragione, perché razionalmente si deve sapere che se si continua sulla strada attuale si va a finire male. Vale anche per l'Università.

**Giunio Luzzatto**

giugno 2011

Estratto da

**Apprendere e valutare competenze all'università**

(a cura di L. Galliani, C. Zaggia, A. Serbati) ,

Pensa Multimedia 2001

---

<sup>16</sup> Alcune di quelle esistenti, in particolare quelle -cui si è accennato- che operano in senso opposto rispetto agli orientamenti europei pur formalmente accolti, andrebbero anzi abrogate!

<sup>17</sup> Gli esempi costruiti nel volume *Tuning-CoRe*, pur basati su elementi in parte presenti nelle *best practices* individuate in giro per l'Europa, sono attribuiti alla Universitas Utopiensis, sita in Arcadia, o ad altre analoghe.