

PER UN PUGNO DI CREDITI...
(contenuti di base e professionalizzazione
nei nuovi curricula universitari)

La riforma universitaria ha finalmente concluso il suo iter legislativo, protrattosi per quasi quattro anni. Siamo adesso nella fase in cui gli atenei devono metterla in pratica, elaborando i nuovi percorsi formativi e i nuovi piani di studio. Nel bene e nel male, si tratta di un passaggio delicato, decisivo per le sorti dell'Università italiana. Il peggio che possa capitare è che ciascuna sede proceda per la sua strada, in assenza di un confronto ampio, aperto a tutte le esperienze nazionali ed europee, e di una riflessione molto attenta sugli obbiettivi da perseguire. Trincerati dietro le barricate erette in difesa dell'autonomia, non ci si rende conto del rischio che al fondo di questa strada si finisca per ritrovarsi intrappolati nel vicolo cieco del provincialismo culturale.

L'opportunità, anzi l'urgenza di un profondo rinnovamento del sistema italiano di istruzione universitaria è, per quanto mi riguarda, una convinzione ampiamente acquisita. Più di trent'anni orsono, quando io ero studente, si avvertiva già l'inadeguatezza delle risposte che le strutture accademiche erano in grado di dare alle sollecitazioni indotte dai cambiamenti nella società. Il primo ed ultimo tentativo (fallito) di promuovere una riforma complessiva risale alla fine degli anni '60 (la famosa proposta di legge N. 2314). In seguito, si sono avuti solo provvedimenti parziali, riguardanti il reclutamento e le carriere (i provvedimenti urgenti del 1975, il D.P.R. N. 382 del 1980, la recente legge N. 210 del 1998) o l'organizzazione interna (dipartimenti, corsi di laurea, ministero ecc.). Sul fronte della didattica (che rappresenta l'interfaccia più esposto e sensibile tra università e società) i cambiamenti, se si fa eccezione per l'introduzione del Diploma, sono stati pochi e marginali. D'altra parte, il Diploma non ha corrisposto alle attese, per tutta una serie di ragioni che non voglio qui analizzare, e non ha contribuito a decongestionare i corsi di laurea tradizionali.

Chi vuol puntare l'indice sulla crisi dell'università italiana, fa spesso riferimento ai così detti indicatori statistici. Il fatto che arrivi a laurearsi poco più del 35% degli immatricolati è ampiamente spiegabile (assenza di filtri iniziali, crisi della scuola secondaria, insufficienza di strutture e personale ecc.) e non mi sembra affatto un dato preoccupante. Merita invece più attenzione il fatto che, mediamente, il tempo necessario per conseguire il titolo risulti superiore del 50% rispetto alla durata nominale. A parte il caso degli studenti lavoratori che rappresentano, credo, comunque una minoranza, ciò lascia intendere che gli studenti fanno fatica a seguire i ritmi imposti da un insegnamento che si mantiene a livelli di qualità generalmente molto elevata. In altre parole: la sfasatura tra ciò che si insegna e ciò che si impara nei nostri atenei si è fatta, negli ultimi decenni, sempre più accentuata.

Preso atto di ciò, si pone in maniera spontanea la domanda se la riforma in oggetto sia adeguata alle circostanze, e se contenga strumenti tali da poter dare soluzioni efficaci a questi problemi. A mio avviso, questa riforma contiene elementi tali da indurre un ciclo "virtuoso", se saggiamente utilizzati, ma frammisti ad elementi "perversi" che, se prevarranno, rischiano di condurci verso una china da cui sarà molto difficile risalire. La difficoltà di dare una risposta decisa dipende anche dalla complessità della materia, e dalla scarsa chiarezza dei testi cui la nuova normativa fa riferimento.

In un articolo che sarà tra breve pubblicato sul Bollettino dell'UMI (sez. A), ho cercato di ricostruire le vicende attraverso le quali si è arrivati al varo dei tre decreti⁽¹⁾ sui quali si incardina la riforma e che sono state caratterizzate da alternanza di scenari e improvvisi cambiamenti di rotta.

Emerge con una certa evidenza che questa riforma non è frutto di chiari principi di politica della formazione, ma di compromessi che si sono talvolta sovrapposti in maniera pasticciata, producendo testi che appaiono sotto vari aspetti confusi e ambigui, se non addirittura contraddittori.

A mio avviso, la carenza più grave consiste nella mancata risoluzione della contrapposizione dei diversi punti di vista relativi alle finalità dei vari segmenti del percorso formativo. Per inciso, si può osservare che in certi casi questi diversi punti di vista hanno origine da tradizioni culturali (per esempio quella filosofica-letteraria e quella tecnico-scientifica) cui corrispondono esigenze didattiche molto diverse tra loro: su questo piano, l'autonomia avrebbe potuto svolgere un ruolo estremamente utile e positivo: imporre a tutti gli stessi crediti, la stessa durata e la stessa struttura è un passo indietro perfino rispetto alla situazione presente.

Ma cerchiamo di approfondire la questione, facendo riferimento ai documenti ministeriali, in ordine di tempo.

Seconda nota di indirizzo: <<[La laurea di primo livello] ... ha per obiettivo di fornire allo studente una formazione culturale e professionale compiuta, spendibile sul mercato del lavoro, tale da poter dare accesso, di norma, alle attività per le quali attualmente si richiede la laurea ... La prova finale per il conseguimento del titolo consiste nella predisposizione, da parte dello studente, di una relazione scritta o di un elaborato da cui risulti l'acquisizione di un'adeguata preparazione di base e professionale di livello universitario... I corsi del secondo livello ... hanno per obiettivo una formazione culturale e professionale comprensiva della specializzazione...>>

Decreto-quadro, Art. 3, comma 4: <<Il corso di laurea ha l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali.>>

Decreto-quadro, Art. 3, comma 5: <<Il corso di laurea specialistica ha l'obiettivo di fornire allo studente una formazione di livello avanzato per l'esercizio di attività di elevata qualificazione in ambiti specifici.>>.

Relazione d'accompagnamento al Decreto quadro: <<...una classe di corsi di studio è costituita da tutti i corsi che hanno gli stessi obiettivi formativi qualificanti e le stesse attività formative indispensabili. I titoli conseguiti al termine dei corsi di studio appartenenti alla stessa classe hanno i medesimi effetti di legge.>>

Da questo brano si evince in particolare che i corsi di studio della stessa classe devono avere un ampio numero di insegnamenti comuni. A conferma:

Appunto di lavoro (per la lettura del decreto recante la determinazione delle classi delle lauree universitarie): <<Tenuto conto che coloro che possiedono una laurea facente parte

⁽¹⁾ Il così detto Decreto-quadro (Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei), e quelli recanti la determinazione delle lauree di primo e secondo livello

di una determinata classe non possono essere discriminati, nell'accesso ai pubblici concorsi o alle professioni, rispetto agli altri laureati della medesima classe e tenuto conto della sempre maggiore flessibilità del mondo del lavoro, si è evitato di moltiplicare le classi in base a contenuti molto settoriali cui corrisponderebbero ridotte opportunità di occupazione. Nulla impedisce peraltro agli atenei di offrire agli studenti più corsi di laurea (e curricula di questi) della medesima classe, che diano una preparazione fortemente orientata alla professionalità (come nell'esperienza degli attuali diplomi universitari), oppure fortemente orientata ad una solida formazione di base aperta a successivi affinamenti (anche, eventualmente, con finalità di formazione d'eccellenza), oppure con una qualunque formula intermedia tra queste, tenendo presente che, in ogni caso, deve essere garantita al laureato sia un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali che l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali>>.

Come ben noto, l'opinione pubblica procede per schemi semplificati e per parole d'ordine, più che per ragionamenti articolati: al posto del dibattito che avrebbe dovuto svilupparsi a proposito di questi temi cruciali, è passato in maniera acritica un messaggio secondo il quale la laurea di primo livello deve essere portatrice di contenuti "professionalizzanti". In particolare, nelle facoltà di ingegneria questo termine è stato generalmente interpretato nel senso di "preparazione ad una specifica professione".

Intendo sostenere che tale interpretazione è, oltre che sbagliata sotto molti punti di vista, mistificatoria e funzionale ad una logica di riassetto degli equilibri tra raggruppamenti concorsuali e di ridefinizione dei territori controllati dalle varie componenti accademiche.

Sul piano dell'educazione e della funzionalità didattica. Nelle sedi dove i nuovi ordinamenti sono già stati attivati in forma sperimentale, i piani di studio sono stati spesso concepiti, a parte qualche pennellata di colore sulle denominazioni degli insegnamenti, come miniaturizzazioni dei vecchi, ripetendo così un errore già commesso al tempo dell'istituzione dei Diplomi. Al posto delle annualità tradizionali troviamo infatti, in corrispondenza quasi biunivoca, dei "moduli" con un numero di ore d'insegnamento dimezzato⁽²⁾. Un risultato paradossale di questa impostazione è che gli studenti dovranno affrontare nell'arco di 3 anni un numero di esami superiore a 30, cioè superiore a quello che era previsto in precedenza nell'arco di 5 anni (27-29 esami). La riduzione dell'impegno richiesto non sempre è (e nel caso di certe materie di natura non nozionistica e più formativa che richiedono tempi lunghi di assimilazione, non può essere) proporzionale alla riduzione delle ore di insegnamento.

È ragionevole temere allora che, procedendo in questo modo, verrà vanificato uno degli obiettivi attesi della riforma, e cioè quello di fornire un titolo di studio in tempi brevi e certi ad una percentuale elevata di giovani.

⁽²⁾ Al tempo della "Commissione Martinotti" vi era una certa preoccupazione nelle Facoltà di ingegneria: stava infatti prevalendo l'idea di normalizzare a quattro gli anni necessari per il conseguimento di una qualunque laurea. Se fosse andata così, si sarebbe posto il problema di concentrare in quattro anni tutti gli insegnamenti in precedenza distribuiti su cinque. Quando si è affermato il modello "3+2" tutti si sono rasserenati: infatti $3+2=5$. In realtà ci si è messi a lavorare sui nuovi curricula avendo in mente solo il primo livello anziché il percorso completo, e si è scoperto così che $3+2=3!$

Sul piano culturale. La polverizzazione e la dispersione dei saperi in mille rivoli sempre più avanzati e specializzati, ma anche sempre più isolati e compartimentalizzati, è una delle caratteristiche dei nostri tempi: ma deve forse il sistema formativo mettersi a rincorrere questa tendenza invece che riconoscere come sua missione principale la ricomposizione delle conoscenze all'interno di strutture culturali ben definite? Ciò sarebbe credo, oltre che velleitario, profondamente sbagliato.

Sul piano degli sbocchi professionali. Anche se mancano statistiche precise in proposito, è ben noto che molto raramente l'ex-studente trova lavoro in un settore corrispondente al tipo di laurea acquisita.

Un corso di studio troppo specializzato genera cioè con alta probabilità operatori che hanno difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro e, se necessario, a riciclarsi, e che, per il resto della loro vita, andranno in giro a dire che gli anni di università non gli sono serviti a niente.

Come sostengono del resto anche gli ordini professionali, il mercato del lavoro richiede oggi un approfondimento continuo e una grande capacità di aggiornamento e rinnovamento. A tal fine, è indispensabile un forte addestramento concentrato sulle discipline di base tradizionali (matematica, fisica, chimica, informatica), ma soprattutto sulle tematiche trasversali dell'ingegneria. Questo dovrebbe essere l'obiettivo principale della laurea di primo livello, nell'ambito della quale la diversificazione dovrebbe essere molto contenuta. Ciò non esclude che l'Università abbia un ruolo da giocare in seguito, nell'ambito di programmi di formazione permanente post-laurea per personale già impiegato.

La tesi della "professionalizzazione" si rivela dunque essere solo una facciata priva di fondamento, dietro la quale si svolgono regolamenti di conti e aspri duelli dove tutti si ritrovano a battersi *per un pugno di crediti...*

Purtroppo, la logica di spartizione del potere è saldamente radicata nell'accademia italiana (e forse non solo): contro di essa ogni tentativo di spostare il dibattito sul terreno dei progetti e dei contenuti è, allo stato attuale, perdente. Così è in una società che è sospinta non dalle idee, ma dall'interesse individuale.

Eppure, costruire curricula capaci di preparare energie valide per il mondo della produzione e, al tempo stesso, come dice il decreto, fornire una solida preparazione di base, non sono necessariamente obiettivi in contraddizione. Si tratta naturalmente di dare la corretta interpretazione e lasciar spazio alla fantasia e alla creatività, doti che non dovrebbero mancare ad un professore universitario.

Il segmento iniziale del percorso non dovrebbe però limitarsi alla formazione di laureati da immettere direttamente sul mercato del lavoro, ma dovrebbe anche fornire, già nel primo livello, elementi di concettualizzazione eventualmente facoltativi e sostituibili con attività pratiche, ma obbligatori per chi prosegue nel secondo livello, dove dovrebbe realizzarsi la vera diversificazione. In questo modo verrebbe offerto un valido banco di prova, sul quale gli studenti potrebbero verificare, sviluppare e lasciar emergere le loro attitudini.

In questo (per il momento ipotetico) scenario, si aprirebbero prospettive estremamente interessanti per il ruolo della matematica. Le metodologie didattiche tradizionali dovrebbero naturalmente essere abbandonate, ma l'insegnamento non ne uscirebbe necessariamente dequalificato.

Concludo con una breve descrizione di un'esperienza didattica personale. Nel presente

anno accademico ho tenuto un corso di calcolo differenziale e integrale per le funzioni di una variabile reale (ex Analisi I) per gli studenti di ingegneria del nuovo ordinamento. Il corso era suddiviso in due moduli: il primo (5 crediti, circa 60 ore di lezione) doveva fornire gli strumenti più automatici ed operativi del calcolo; il secondo (3 crediti, circa 36 ore di lezione) era riservata agli approfondimenti teorici. I due moduli avevano esami indipendenti: solo scritto il primo, orale il secondo.

La percentuale di promossi, dopo due appelli, è stata di circa il 57% nel modulo di base e di circa il 33% nel modulo avanzato (le percentuali salgono a circa il 70% e rispettivamente circa il 40%, se valutate relativamente agli studenti in possesso di maturità scientifica). L'obiettivo che mi ero prefisso, dare un segnale agli studenti più dotati per incoraggiarli a proseguire verso la laurea specialistica, senza tuttavia respingere in blocco tutti gli altri, si è così dimostrato possibile.

Non credo che proseguirò nell'esperimento, che non è stato capito dagli ingegneri: il modulo avanzato è stato infatti inserito come obbligatorio per tutti, e rischia quindi di diventare un ostacolo pericoloso. Mi sono però convinto che il modello è valido, e che potrebbe essere applicato anche alla Geometria e alla Fisica.

Andrea Bacciotti