

Dossier

La didattica che non c'è

a cura di *Benedetto Clausi*



Formare, come e perché 34
Antonia Criscenti

PRIMI PASSI DI UNA DIDATTICA 'RIFORMATA'

Luci e ombre 36
Santo Di Nuovo

Una strategia a tutto campo 38
Renato Pucci

Riflessioni in corso d'opera 39
Maria Teresa Vinciguerra

Del (mancato) rinnovamento della didattica
nelle facoltà umanistiche 41
Benedetto Clausi

UNIVERSITÀ E SCUOLA

La distanza fra due mondi 44
Vincenzo Amico

La deriva pedagogica 46
Francesco Coniglione

Matematica e didattica 48
Carmelo Mammana

Insegnare in una facoltà decentrata 50
Simona Laudani

e-learning: un'opportunità per il futuro 52
Vincenzo Catania

SAPERE E FARE

L'Ufficio stage nella facoltà di Economia 54
Evelina Caltabiano

Il tirocinio a Scienze della formazione 56
Lucia Salemi

Che fine fanno le schede di valutazione? 57
Giampaolo Schillaci

Teofrasto, il Pibigas e le lauree triennali 59
Mario Vincenzo Strano

LA PAROLA AGLI STUDENTI

Autodidatti coatti 62
Davide Giordano

Troppo indietro 64
Manuela Coci

Formare, come e perché

Antonia Criscenti

Una teoria pedagogica della formazione che voglia definirsi *funzionale* al sistema sociale entro cui opera, deve rendersi interprete *critica* del mandato politico e sociale, rispetto alle prevedibili derive di operatività reale, per sanare le quali abbisogna di un apparato scientifico e metodologico, di analisi e di intervento, che la moderna scienza dell'educazione è ormai in grado di fornire.

D'altra parte il piano nazionale di riforma universitaria, attribuisce alla classe XVIII delle lauree in "Scienze dell'educazione e della formazione", la responsabilità di operare in un settore nuovo del lavoro universitario (la formazione, appunto) che si presenta problematico e complesso. Questa classe di lauree regola le professionalità formative e i saperi pedagogici, assegnando ad essi, nel nuovo sistema universitario, un ruolo cruciale di custode di quel sapere della formazione che è trasversalmente presente in tutto il riordino delle classi e dei corsi di studio. Pertanto sulla classe XVIII si annodano problemi di tutti, come pure si decantano professioni e saperi di cui la società contemporanea ha sempre più bisogno.

La responsabilità pedagogica della formazione sembra tuttavia ancorata, circoscritta e relegata, nella considerazione di molti, all'ambito scolastico, cosicché lo specialismo extrascolastico di cui si fa carico – almeno dalla seconda metà del '900 – la moderna pedagogia scientifica, o scienza dell'educazione, non le viene riconosciuto, nemmeno quando da esso discendono responsabilità e compiti che la società le affida.

Direi di più: il significato accreditato e dilagante della *formazione* risulta di esclusivo appannaggio della psicologia, che di essa esprime quel processo volto all'adattamento sociale. Si dirà che in fondo in ciò essa consiste, dal momento che a partire dagli anni '80 il

riordino del sistema doveva prevedere il risanamento degli strappi del tessuto sociale provocati dal 'grande disagio' espresso dai movimenti del '68 in poi. Il fiorire della *formazione* – in azienda, *in itinere*, professionale – aveva fatto supporre la pacificazione dei conflitti, che si sono invece semplicemente e pericolosamente spostati dalla società all'individuo.

Sempre più disorientato, l'uomo non conosce stagioni per sperimentare solitudine e depressione: il mal di vivere invade l'infanzia – già abbondantemente deturpata dalla prepotenza adulta – e ancora, l'adolescenza, l'età media, l'età adulta e della senescenza, registrano forme varie di 'fuga', per quantità ed estensione mai conosciute in altre epoche. Non è che, forse, a petto di un *welfare* sbandierato come la conquista del XXI secolo, famiglia, scuola, lavoro continuano ad essere luoghi di estraneazione piuttosto che di aggregazione, perché offrono motivi di isolamento piuttosto che ragione di gratificazione? È possibile che riemerga tristemente attuale la preoccupazione sociale e politica di Rousseau circa l'incapacità del progresso tecnico e scientifico di produrre miglioramento nella qualità di vita in termini di etica sociale? Il benessere raggiunto entro i *welfare states* occidentali va dunque misurato in termini economici, di possesso e di 'avere' e non – come ci si illudeva – secondo i livelli di affrancamento, di libertà dal bisogno, di solidarietà, di opportunità diffuse, di riconquista del senso di *umanità* dell'uomo.

Il problema della formazione e delle didattiche della formazione discende direttamente dal discorso sui fini, per raggiungere i quali dovrebbero essere approntati strumenti e modi idonei. Didattica e formazione, istruzione ed educazione, apprendimento e ricerca o comunque si vogliano definire i termini attraverso cui si

dialettizza il percorso universitario, ripropongono la teoria deweyana dei *fini / mezzi*.

Un fine non è mai in sé, ma è sempre un espediente dell'intelligenza per guidare l'azione. Lo scopo nasce da una situazione di squilibrio, da un desiderio insoddisfatto che si proietta come un ideale da raggiungere: è vero scopo se viene pensato sulla base dei mezzi per realizzarlo. Le valutazioni reali esprimono sempre una relazione tra mezzi e fini, cioè fissano gli appropriati corsi d'azione per raggiungere determinati risultati. Valutare significa proporzionare i mezzi ai fini ed i fini ai mezzi.

Ora, per il nostro problema, la didattica riformata entro una università architettonicamente rinnovata è certamente un mezzo, ma quale lo scopo? Ed è questo mezzo funzionale allo scopo? E lo scopo è individuato come ideale risoluzione dei problemi che si sono presentati?

Le ragioni della svolta del sistema universitario italiano possono essere sintetizzate nei tre luoghi della sua debolezza:

- ✎ La 'mortalità' universitaria presenta cifre elevatissime e ciò indica uno spreco sociale ed una insufficienza istituzionale.
- ✎ I profili professionali sono poco articolati rispetto al mercato del lavoro e anche troppo 'intellettuali', rivolti cioè a formare ricercatori piuttosto che professionisti.
- ✎ La marginalità del sistema universitario italiano nel quadro europeo, è ormai insostenibile, rispetto a problemi quali l'articolazione dei livelli, la non dispersione degli studenti, la riorganizzazione della didattica, la quota di laureati in relazione alla popolazione.

L'idea di università che emerge dalla riforma e l'organizzazione che essa viene ad assumere risultano da uno spostamento d'asse rispetto alla logica di 'sistema' che diventa logica di 'processo': l'università cessa di essere luogo isolato di elaborazione di cultura astratta per divenire luogo di gestione dei saperi socialmente utili e avanzati in una società tecnologica e strutturata da un mercato del lavoro in costante mutamento. *Autonomia, professionalizzazione, flessibilità, monitoraggio* sono i caratteri distintivi del 'processo', in cui si ravvisano ancora peculiarità di 'sistema', ma come *modello aperto*, contrassegnato dalla capacità di controllarsi e di riprogettarsi *in itinere*.

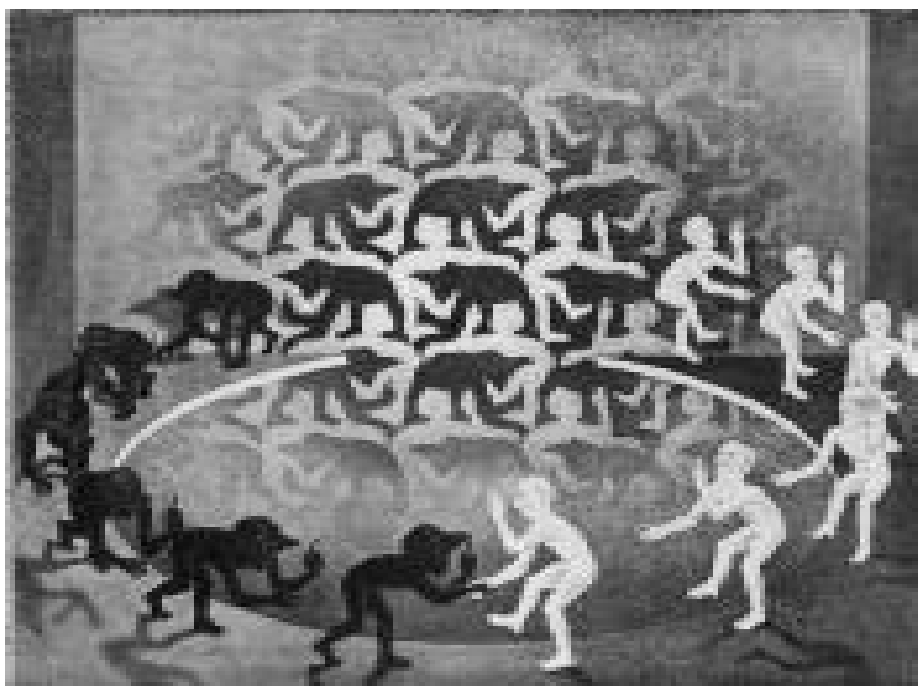
Il quadro è nuovo: l'università sta ora al servizio di una società che ha sempre più bisogno di

servizi socialmente *produttivi e controllati*.

Tuttavia affiora qualche dubbio, circa l'eshaustività dei 'fini' e la correlatività dei 'mezzi'. Infatti laboratori, tirocini, crediti esterni, *stages*, 'zoccolo duro' della didattica professionalizzante, tendono a rendere operativo il nesso teoria / prassi, celebrando un chiaro primato della prassi. La didattica – più che la ricerca – sembra essere l'attività specifica dell'università attuale e tende a farsi segmentata, accelerata, attraverso l'applicazione dei *crediti*, che – omologando discipline – si rendono spendibili ovunque, e dei *moduli*, ridotti ad 'unità didattiche' di saperi parcellizzati. La stessa informatizzazione spinta dei processi, degli obiettivi e dei metodi dell'apprendimento, produce certo quella compattezza che è propria della logica tecnologica che linearizza, schematizza, abbrevia, ma, proprio per questo, rischia la dogmaticità.

In tale quadro ci pare abbandonata e negletta proprio la formazione, esclusa dal sistema / processo della nuova architettura universitaria; quella *formazione intellettuale e critica*, che – coltivata socialmente e istituzionalmente – renderebbe possibili il controllo e la vigilanza, nel verosimile tentativo di ridurre i pericoli e i guasti del *pensiero integrato*, della prassi riproduttiva, della incapacità di proiezione, fonte di preoccupazione dei grandi intellettuali di tutti i tempi, accademici e non.

Potenziare il ricorso allo specialismo pedagogico, dunque, sia settoriale sia trasversale, nel senso proprio dell'obiettivo della formazione universitaria consentirebbe di saldare i compiti di efficienza, di professionalizzazione, di produttività, richiesti alla università, alla *funzione critica* circa il proprio ruolo *in proiezione* e di cogliere in esso distonie epocali, rischi di eclissi, perdite di riscatto che devono renderla *sistematicamente inquieta*.



PRIMI PASSI DI UNA DIDATTICA *‘riformata’*

Luci e ombre

Santo Di Nuovo

La riforma avviata tra mille perplessità e mille problemi attuativi – presenta indubbiamente delle potenzialità, che la facoltà di Scienze della formazione ha cercato di sfruttare nella programmazione dei nuovi corsi.

Avvalendosi dei crediti formativi come unità di base, è possibile realizzare corsi più snelli e ‘modulari’, attivando percorsi formativi specifici, agili e mirati alla professionalizzazione, evitando il rischio della ‘liceizzazione’ dell’università.

È possibile inoltre razionalizzare le modalità di esame, prevedendo verifiche *in itinere* e di fine corso mediante test e questionari da compiere all’interno dei corsi e alla fine di essi. Gli esami finali diventano così più agili, in quanto tengono conto ampiamente delle valutazioni già fatte *in itinere*. È stata inoltre prevista, nel corso di laurea in Scienze e tecniche psicologiche attivato nella sede di Enna, la possibilità di sostenere un unico esame integrato per discipline affini, come già avviene nei corsi di specializzazione, in modo che lo studente che accetta questa modalità abbia da sostenere in un anno una quantità di prove non eccessiva.

È stata incrementata la presenza del tirocinio pratico, in alcuni corsi fin dal primo anno: questo garantisce che l’esigenza di professionalizzazione, e quindi di *competenze* operative, sia sempre presente parallelamente alla formazione delle *conoscenze*.

Non mancano certo incongruenze e difficoltà, che rendono difficile il cammino dei nuovi ordinamenti. Cito solo due esempi: il primo riguarda il recupero dei debiti formativi eventualmente richiesti per l’accesso. Secondo le norme recepite nel Regolamento didattico di ateneo, è possibile richiedere, per l’immatricolazione, la verifica “del possesso o l’acquisizione di un’adeguata preparazione iniziale”. Le verifiche possono avvenire “anche a conclusione di attività formative pro-

pedeutiche, svolte eventualmente in collaborazione con istituti di istruzione secondaria superiore. Se la verifica non è positiva vengono indicati specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso” (art. 13). Si tratta di un tentativo di rispondere all’esigenza di far accedere agli studi universitari solo chi possiede competenze minime, che garantiscano lo studente stesso da un probabile frustrante insuccesso, e l’istituzione da un uso distorto delle risorse.

Ma le attività formative propedeutiche, ove esse vengano previste, quando vanno programmate? Nell’anno precedente all’iscrizione, dunque parallelamente all’ultimo anno di scuola superiore, già carico degli impegni di preparazione all’esame di maturità, e peraltro in molti casi ancora in assenza di una scelta ben definita? Dopo l’esame di maturità e prima dell’iscrizione, cioè nei due mesi di agosto e settembre che precedono l’immatricolazione? E basterebbe così poco tempo – ammesso che si trovi qualcuno disposto a tenere i corsi nei mesi estivi – per recuperare seriamente lacune dovute a completa assenza dai curricoli scolastici delle discipline richieste (per es., Latino o Filosofia o Analisi matematica)? E gli “specifici obblighi formativi aggiuntivi da soddisfare nel primo anno di corso”, parallelamente agli altri corsi obbligatori, non comporterebbero un impegno insostenibile per matricole già frastornate da tanti insegnamenti per loro nuovi, con un rischio di dispersione ancora superiore?

Il secondo esempio di incongruenza riguarda il passaggio da un anno all’altro di corso. La norma regolamentare è frutto del compromesso tra l’esigenza di tutelare le fasce più deboli di studenti, evitando dispersioni e abbandoni, e la necessità di ridurre il fenomeno dei fuori corso e del prolungamento abnorme della durata degli studi, forzandone la scomparsa con un *escamotage* tecnico. Secondo il Regolamento didatti-

co d'ateneo, si considera 'ripetente' lo studente che, entro l'anno di corso, non abbia ottenuto il numero di crediti fissati dal Regolamento del corso (in misura comunque non superiore ai due terzi di quelli previsti per la durata normale del corso stesso) per il passaggio al successivo anno di corso.

Poniamo che per passare dal primo al secondo anno occorra aver superato almeno 36 crediti (60% di 60). Non appare possibile ammettere in ottobre tutti al secondo anno con riserva, consentendo che i crediti possano essere conseguiti sino alla sessione straordinaria dell'anno seguente. Questa ipotesi, a parte le difficoltà sul piano amministrativo, porterebbe ad una situazione paradossale: gli iscritti con riserva potrebbero frequentare il secondo anno, per l'intero primo semestre; poi eventualmente – ove gli esami necessari non fossero superati – dovrebbero tornare a iscriversi come ripetenti.

Ma se i crediti necessari vanno conseguiti tutti entro ottobre, si rende estremamente selettivo mantenersi in regola. Conviene allora abbassare il numero di crediti minimo per iscriversi all'anno successivo? Ma così il problema viene solo spostato. Esso si porrà per gli anni successivi, aggravato dal fatto che il Regolamento didattico d'ateneo (art. 13) prevede che "lo studente può essere dichiarato ripetente, per lo stesso anno di corso, non più di una volta" e una volta fuori corso, "lo studente deve superare le prove mancanti alla propria carriera universitaria entro il termine massimo di un anno", oppure dovrà reinscrivere con la convalida dei crediti. Un meccanismo che rischia di diventare una trappola per gli studenti sempre più preda del dubbio e dell'ansia, per le segreterie sempre più prive di certezze, e per i docenti stessi che si troveranno a compiere delle valutazioni da cui dipenderà il passaggio o meno agli anni successivi o addirittura la decadenza.

Solo due esempi dei diversi problemi e incongruenze che gli orga-



nismi di governo dell'ateneo dovranno affrontare e risolvere al più presto, nell'interesse di tutti. Insieme a problemi di più vasta portata, come quelli relativi alla definizione delle lauree specialistiche, tenendo conto dei 'criteri minimi' proposti dal Comitato nazionale per la valutazione e fatti propri dal ministero. Criteri che pongono più problemi di quanti ne risolvono.

Alla ricerca di un 'minimo comun denominatore' uguale per tutti, sono stati previsti 13 docenti per corso di laurea, 11 per i successivi corsi di laurea della stessa classe; un numero di matricole 'ottimale', non più di 300 per certe classi (che in atto ne hanno in media 1000), 230 per altre, e così via. Sforzando il rapporto docenti/studenti prefissato non si ottiene il finanziamento, e successivamente l'accreditamento dei corsi. Tutto su base rigorosamente aritmetica, con calcoli uguali per tutta l'Italia, alla faccia dell'autonomia e delle specificità delle situazioni locali.

Questi 'criteri minimi', nell'intenzione di chi li ha proposti, dovrebbero servire a limitare il proliferare di corsi e la parcellizzazione dell'offerta formativa; scopo condivisibile, ma allora andavano proposti quando i corsi dovevano ancora avviarsi. Adesso servono solo ad accrescere la confusione e l'incertezza. O per meglio dire, a qualcosa serviranno: a giustificare dal prossimo anno il numero chiuso, o programmato, come tutti preferiremo dire. Così risolveremo con l'accetta della selezione iniziale i nodi critici ricordati sopra ed eviteremo che l'imbuto si stringa al momento di passare dalla laurea di primo livello a quella specialistica (questo era prevedibile, e nessuno se n'è preoccupato!).

Intanto per quest'anno si arriverà all'immane 'sanatoria', e chi ha avuto ha avuto. Come diceva il folle saggio Dodo in *Alice nel paese delle meraviglie*, tutti hanno vinto e tutti devono avere il premio. Purché non restino sconfitti il buon senso, il diritto degli studenti a non essere cavie di un esperimento senza metodo e senza regole, e la buona volontà di chi ha lavorato finora cercando di far quadrare il cerchio di una riforma difficile, credendo nella professionalizzazione e in un'università utile alla società e al passo con l'Europa.

Una strategia a tutto campo

Renato Pucci

Essendosi in gran parte concluso il travagliato iter di istituzione e attivazione delle nuove lauree, si è ormai passati all'attuazione di quanto avviato.

La facoltà di Scienze MM. FF. NN. ha affrontato con impegno la fase di progettazione dei nuovi corsi di studio cercando di ottemperare a diverse esigenze tra cui:

- non disperdere il patrimonio culturale e didattico acquisito in tanti anni, che ha portato i nostri laureati ad essere competitivi anche in campo internazionale;
- individuare nuovi corsi di laurea, che possano formare nuove professionalità richieste nei settori di punta della società del terzo millennio;
- coniugare l'apprendimento del metodo scientifico con l'acquisizione delle tecnologie più avanzate.

Il primo obiettivo è quello di fornire agli studenti un'adeguata formazione scientifica e tecnica fondamentale, collegata a una capacità a risolvere problemi concreti, così che gli studenti possano raggiungere un livello di autonomia sempre maggiore. Ciò consente, ai laureati di continuare a crescere nel lavoro o negli studi successivi, essendo pronti a seguire il progresso scientifico, i cambiamenti del mercato del lavoro e il mutare delle tecnologie.

Abbiamo attivato 14 corsi di laurea, di cui 8 con carattere formativo generale, in specifiche aree scientifico-disciplinari, e 6 con carattere più spiccatamente professionalizzante. È stato altresì attivato un nuovo ciclo di due corsi di diploma, che si spera di trasformare, l'anno prossimo, in corsi di laurea. Un'offerta formativa cui gli studenti hanno dato una risposta molto positiva: la nostra facoltà è stata una delle poche di Scienze MM.FF.NN. in Italia a vedere crescere il numero di iscritti, invece che diminuire.

Certo, la programmazione del futuro non è cosa

facile e spesso le previsioni sono imprecise. Ci sono ancora, ad es., corsi di studio che potrebbero accogliere più immatricolati rispetto sia all'offerta delle strutture e di docenza sia alle possibilità di impiego dopo la laurea. Altri, al contrario, sono sovraffollati in relazione ai parametri su indicati. Sarà quindi necessario svolgere una più intensa attività di orientamento.

L'efficacia di nuove forme di didattica (moduli, tutorato, prove *in itinere*, ecc.), anche se sperimentata con successo in alcuni casi negli anni precedenti, dev'essere monitorata e si devono valutare opportunità e possibilità di estensione di essa ad altri corsi di insegnamento.

Si è frattanto avviata un'attività di rilevamento dati che intende registrare caratteristiche, progressi ed eventuali difficoltà degli studenti iscritti ai nuovi corsi. Ogni studente, identificato con un codice così da assicurare il massimo rispetto della *privacy*, è chiamato a compilare dei questionari che consentano di valutare: a) grado di motivazione, oltre che tipo e livello di informazione all'atto dell'iscrizione; b) tempi medi dedicati quotidianamente allo studio, in particolare da coloro che svolgono altre attività (studenti lavoratori); c)



eventuali disagi di tipo logistico (aule sovraffollate, mezzi di trasporto inadeguati, orari non agevoli, ecc.) che ostacolano la piena fruizione delle attività di studio; d) grado di difficoltà dei singoli corsi in relazione alla preparazione di base individuale; e) capacità di programmare le attività (frequenze, esami, scelta dei crediti opzionali) e di rispettare successivamente le scadenze programmate.

Stiamo cercando, insomma di capire le difficoltà incontrate dagli studenti nelle varie fasi dello studio, per poter 'calibrare' l'insegnamento *in itinere* e poi ricavare utili suggerimenti per l'anno prossimo.

L'indagine fin qui svolta indica che vi sono gravi difficoltà per circa il 10% degli studenti, il che ci stimola ad interventi correttivi per evitare fenomeni di abbandono, anche se a mio avviso una sperimentazione più attendibile si potrà avere soltanto dopo il primo triennio.

Un altro punto sul quale si dovrà ancora molto lavorare è quello relativo alla definizione dei "saperi minimi" (conoscenze di base) previsti dal D.M. del 3 novembre 1999, n. 509.

Il passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università si presenta come uno dei più problematici e delicati punti di cerniera dell'intero apparato formativo. La 'mortalità' studentesca al primo anno di uni-

versità è, nella maggior parte dei casi, a livelli altissimi.

Ogni consiglio di corso di laurea dovrà sempre meglio definire quali "saperi minimi" deve possedere ogni studente che intende iscriversi in quel corso di laurea per avere buone possibilità di successo. Si potrebbe, ad es., stabilire che uno studente che si vuole iscrivere al corso di laurea in Fisica ed è proveniente da un liceo scientifico non ha debiti formativi mentre uno proveniente da un istituto tecnico ha alcuni debiti formativi che dovrà colmare prima dell'inizio delle lezioni del I anno di università, con l'istituzione di pre-corsi *ad hoc*, o che cercherà di colmare nell'ultimo anno di corso della scuola secondaria superiore, avendo fatto la preiscrizione, con l'aiuto dei suoi docenti, come avviene in Inghilterra, dove l'ultimo anno della scuola secondaria superiore è 'caratterizzato' in base alla scelta fatta dallo studente.

A mio avviso, sia la definizione dei "saperi minimi" sia il modo di colmare eventuali debiti formativi, richiede una stretta collaborazione tra docenti della scuola secondaria superiore e dell'università. Un'attività in tal senso è stata avviata dalla nostra facoltà.

Si è iniziato anche un confronto tra i percorsi formativi della nostra facoltà e quella di Aix-Marseille per cercare di favorire e stimolare scambi di studenti e di docenti anche a livello europeo.

Riflessioni in corso d'opera

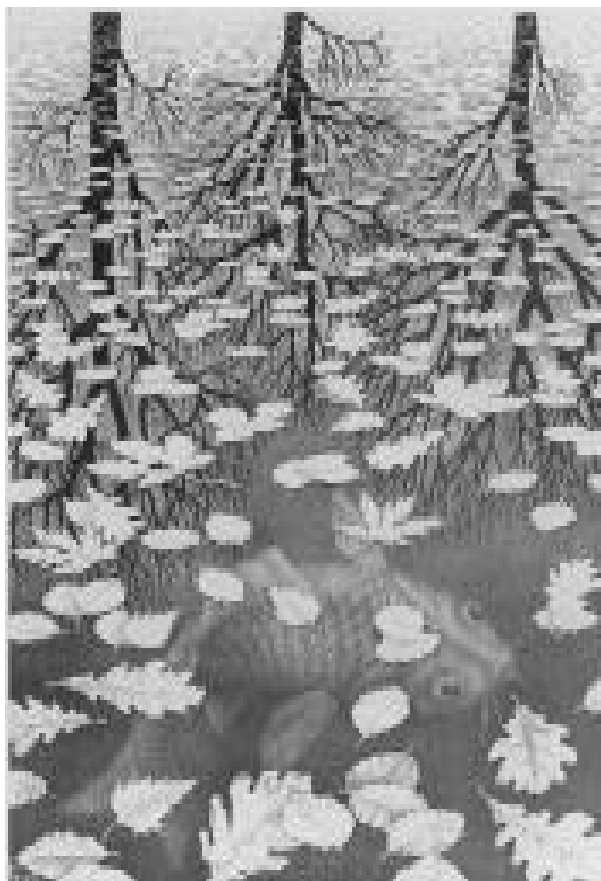
Maria Teresa Vinciguerra

Ad anno accademico ormai inoltrato, è tempo di fare i primi bilanci sul percorso fin qui compiuto per attuare i nuovi corsi di studio riformati e sui problemi che si sono già concretamente evidenziati. Questo primo anno, per tanti versi sperimentale, può aiutarci a capire qual è la strada giusta da seguire per conseguire le finalità più importanti della riforma degli ordinamenti didattici e per ridurre gli effetti negativi che potrebbero sortirne se maldestramente applicata.

Come tutti sappiamo, per il raggiungimento dei suoi obiettivi fondamentali (aumentare il numero di laureati, accelerare il percorso fino alla laurea e formare laureati i quali uniscano a una buona preparazione di base conoscenze e abilità specifiche che consentano loro di entrare subito nel mondo del lavoro) la legge di riforma ha previsto, oltre alla riduzione a tre anni di tutti i percorsi di laurea, la quantificazione in 1500 ore del lavoro annuo di ogni studente, consistente nelle ore di

attività didattica praticate in forma varia dai docenti e nelle ore di studio autonomo, per un totale di 60 crediti universitari.

A conti fatti, mi sono resa conto che tale quantità di lavoro annuo, peraltro appena sufficiente alla preparazione di un laureato in tre anni, può forse essere adeguata per università di tipo residenziale, ma certo è difficilmente sostenibile nella nostra realtà. Essa fa infatti riferimento al "lavoro effettivo" dello studente e non tiene conto dei tempi morti, degli intervalli fra le lezioni, del tempo impiegato per i trasferimenti dei fuorisede o da una struttura all'altra, e così via. Se si considera che, per la carenza di aule, le ore di lezione non sono quasi mai consecutive e sono quasi sempre spezzettate fra mattina e pomeriggio, che spesso non ci sono sale-studio né biblioteche adeguate in cui gli studenti possano trascorrere utilmente i tempi morti, c'è da chiedersi quando essi possano trovare il tempo, durante il periodo didattico, di realizzare lo studio au-



tonomo che consentirà loro di superare gli esami previsti. Temo perciò che la percentuale di studenti in ritardo aumenterà, anziché diminuire.

Una seconda riflessione riguarda le forme della didattica. I documenti preparatori della riforma, infatti, nel delinearne obiettivi e criteri, hanno dedicato molto spazio alla necessità di utilizzare nuovi strumenti formativi, più adeguati a una università di massa, e di rinnovare le forme della didattica. Molta importanza viene data alle attività tutoriali, seminariali, organizzate per piccoli gruppi, e in generale a tutte le forme di didattica interattiva. L'esigenza di una didattica di questo tipo era già emersa nel fecondo dibattito che ha investito l'università italiana nei primi anni Settanta; purtroppo però i fermenti innovatori del '68 hanno finito col produrre solo risultati formali, come la liberalizzazione degli accessi che, in assenza di un adeguato rinnovamento degli strumenti didattici, non ha creato effettive pari opportunità fra gli studenti provenienti dai diversi tipi di scuola e ha solo spostato il meccanismo selettivo da prima a dopo l'iscrizione. Nonostante il gran numero di iscritti, quello dei laureati è infatti rimasto relativamente basso.

Il merito più grande di questa riforma, al di là delle valutazioni che ognuno di noi ritiene di dare sugli altri aspetti, è forse quello di avere riportato con forza alla ribalta il tema della qualità e delle forme della didattica. Il dibattito che si è consumato finora nelle università, invece, si è per lo più incentrato sul contenzioso fra i docenti nell'attribuzione dei crediti ai settori scientifi-

co-disciplinari e ha gravemente trascurato questo tema così rilevante.

Ragionare sulle forme della didattica significa dare valore al rapporto docenti-studenti. Nella specificità di ogni ambito culturale e professionale, i consigli di corso di studio dovrebbero individuare le forme più efficaci per incrementare il successo didattico dei propri studenti e invitare tutti i docenti a praticarle. I docenti che in questi ultimi anni hanno iniziato a sperimentare nuove forme di didattica interattiva hanno infatti ottenuto risultati molto soddisfacenti.

Ma a questo punto mi chiedo: è possibile nel nostro ateneo introdurre su larga scala forme di didattica interattiva? L'esperienza di questo primo anno ci dice che non solo ciò non è possibile, ma è difficile perfino praticare una dignitosa didattica di tipo tradizionale. L'aumento vertiginoso delle immatricolazioni, che testimonia della grande aspettativa che la 'laurea breve' ha creato fra i giovani e nelle famiglie, ha avuto come prima conseguenza quella di fare scoppiare strutture didattiche già da tempo largamente insufficienti. A questo proposito mi ha molto colpito una notizia di cronaca del mese di ottobre, che riferiva come fosse stato necessario sospendere le lezioni di un certo insegnamento di primo anno, perché la sala cinematografica in cui si svolgevano, provvista di soli 800 posti, era risultata insufficiente a contenere tutti gli studenti. Mi chiedo: qualora anche una sala cinematografica risulti sufficiente, quale efficacia didattica può avere una lezione impartita a un così grande numero di studenti e in un luogo così inadatto? Quale possibilità di rapporto, di scambio culturale, ci può essere tra un docente e i suoi studenti in tali condizioni e con tale rapporto numerico?

Se il nostro obiettivo è quello di avere un alto numero di laureati (e non solo di iscritti) e in tempi non troppo lunghi, l'ateneo dovrà investire gran parte delle sue risorse, materiali ed umane, nel miglioramento sia delle strutture sia degli strumenti didattici. Questo è tanto più importante nelle lauree triennali per l'aumentato carico annuale di ciascuno studente. Ed è assolutamente indispensabile che la maggiore attenzione sia dedicata proprio agli studenti di primo anno e in particolare a quelli che hanno carente preparazione di base dovuta al proprio percorso scolastico.

In attesa che l'ateneo sviluppi adeguatamente le proprie strutture didattiche in relazione alla domanda che viene dal territorio, ogni corso di studio dovrebbe responsabilmente limitare l'accesso a un numero di studenti compatibile con le risorse effettivamente disponibili. Se ciò non avverrà, non solo sarà fornito un cattivo servizio a tutti gli studenti, rischiando di determinare abbandoni di massa che screditerebbero l'ateneo, ma si determinerà anche una inevitabile, massiccia selezione che espellerà comunque gli studenti più deboli e bisognosi di attenzione, però solo dopo che avranno sprecato ingenti risorse economiche e un insostituibile tempo della loro vita.

Del (mancato) rinnovamento della didattica nelle facoltà umanistiche

Benedetto Clausi

“**N**on è forse tempo, per gli ‘intellettuali’ residui, di confrontarsi seriamente e apertamente (non con i mugugni) coi contenuti culturali e coi progetti di cui essa (= la ‘riforma’) è veicolo?”.

Colgo subito la sollecitazione di Felice Rappazzo (“Bollettino d’Ateneo” 2001/4) e dico con chiarezza che, dopo tutto e nonostante tutto, simpatizzo con la riforma, o per dir meglio col suo spirito originario. Certo, condivido molti dei rilievi di chi ne denuncia contraddizioni e punti deboli; nutro forti perplessità per la logica economicistica ad essa sottesa e che mi pare vada sempre più rafforzandosi; trovo assurdo che ci si chieda di compiere una tale operazione a costo zero, con tempi e spazi ridotti e con strutture e strumenti assolutamente inadeguati. Eppure, malgrado ciò, vedo nella riforma avviata da Berlinguer l’occasione di uno svecchiamento ormai inderogabile. Essa di sicuro non produrrà la migliore delle università possibili, ma offre un salvagente a un’istituzione da più punti di vista pericolosamente alla deriva. Una didattica forte e consapevole infatti costituisce di per sé un’argine efficace contro qualsiasi tentazione di ‘svendita’ dell’università pubblica e un’essenziale punto di riferimento per la definizione della nostra stessa identità. Un’opportunità da mettere a frutto, quindi, e tutto sommato una stimolante scommessa, perfino intellettuale.

Un’effettiva trasformazione della didattica, però, non può fare a meno di un vero e proprio mutamento di natura epistemologica. Non si tratta, in altri termini, di effettuare tagli e compressioni; di ridurre spazi e tempi dell’apprendimento, ma di riconvertire metodologie e concezioni. Solo così potremo tentare di conseguire in tempi ragionevoli risultati di qualità; di assicurare la riuscita al più alto numero possibile di giovani; di rispondere alle necessità strutturali del nuovo sistema, che ci chiama a garantire, con la laurea triennale, una

formazione in qualche modo conclusa e nel contempo a porre le basi per un eventuale proseguimento degli studi nella direzione di una più mirata specializzazione. Per far ciò, una didattica della buona volontà, diciamo così, è inadeguata e insufficiente; c’è bisogno di studiare con urgenza strategie autenticamente e ponderatamente innovative; c’è bisogno di consapevolezza e di professionalità.

Per ciò che concerne in particolare le facoltà umanistiche, tre sono a mio avviso gli ambiti intorno ai quali soprattutto bisognerà lavorare sia per una ridefinizione della loro essenza e delle loro finalità sia per una reciproca armonizzazione: il piano di studio, il corso monografico e il manuale. Sono ambiti qualitativamente diversi, ciascuno dei quali chiama in causa specifiche realtà di riferimento: mentre i piani di studio si collocano all’intersezione fra la dimensione didattica e l’istituzionale, i manuali, dal canto loro, per un verso si definiscono per la loro natura di strumenti, per un altro sono diretta espressione, insieme con i corsi monografici, dell’ideologia del fatto educativo, più direttamente legati, quindi, al mutamento epistemologico sopra prospettato. Elemento unificante è in ogni caso il fatto che tutti e tre caratterizzano per tradizione la didattica nelle facoltà umanistiche e in modo più diretto vengono ora investiti dal vento della trasformazione.

Il piano di studio

Gli ultimi anni accademici hanno visto più o meno tutte le facoltà impegnate in una sorta di lotta al coltello fra docenti di discipline e di aree diverse per la conquista di mezzo credito da strappare al collega della disciplina o dell’area affine. Una lotta spesso dissennata, in cui al timore di

perdere importanza e visibilità si associavano magari gelosie e rivalità personali. Una miscela esplosiva, per depotenziare la quale si sono creati percorsi tanto tortuosi quanto sostanzialmente rigidi. Si è in tal modo vanificata, di fatto, la possibilità di realizzare una concreta didattica differenziata; di costruire itinerari agili e flessibili con una divisione autenticamente modulare delle discipline. Al contrario: nella maggior parte dei casi alla fine è prevalsa l'idea del piano di studio tradizionale e la differenza di accreditamento ha ribadito, anzi sancito, la distinzione tra fondamentali e complementari.

La rigidità dei piani di studio trova la sua sostanziale ragion d'essere nella riaffermazione della centralità intangibile della disciplina, con il conseguente svuotamento di senso della struttura modulare. La modularizzazione – ove è avvenuta, ché in molti casi neppure formalmente è stata avviata – si è così ridotta a un'operazione di

maquillage ed è comunque rimasta interna alle singole discipline. Sporadici i casi di trasversalità strutturale, dietro cui assai di rado s'è visto un reale spostamento dell'asse di centralità dalla disciplina al modulo, e quindi dal docente al discente. Uno spostamento reso invece urgentissimo dal fatto che la fisionomia dei nostri studenti è assai diversa da quella del passato e che il raggio delle opzioni previste dai nuovi percorsi formativi dev'essere ampio e diversificato. I giovani insomma devono poter comporre in modo sostanzialmente autonomo, come avviene in altri atenei, il *puzzle* della loro formazione, a partire da un'offerta di *attività*, da sommare e combinare in relazione a interessi ed esigenze culturali e professionali differenziati.

Il corso monografico

La didattica tradizionale delle discipline umanistiche aveva il suo momento qualificante nel corso monografico. Momento essenziale di raccordo fra la ricerca e la didattica, esso offriva l'opportunità di coniugare un sistema generale di saperi con l'ambito particolare dell'indagine concreta e forniva quindi un esempio di applicazione fattuale del metodo scientifico. Spesso – è vero – i corsi monografici erano scollati dalla parte istituzionale e tutti noi, una volta o l'altra, abbiamo lamentato da studenti lo scarso interesse e la marginalità di certi argomenti, salvo a recuperare negli anni il valore e l'importanza di uno studio così caratterizzato.

In presenza di un modello formativo che deve preparare per una gamma diversificata di opzioni giovani che provengono da esperienze culturali e scolastiche diverse, è indubbio che forme e metodi d'impostazione del corso monografico vanno assolutamente ripensati. Ho tuttavia il timore, non del tutto infondato, che ciò possa e voglia tradursi nella sua liquidazione, sotto il pretesto di ragioni in sé valide (ridurre il carico degli studenti, prendere atto delle loro difficoltà di base, usare al meglio



il poco tempo disponibile...), ma adoperate come paravento di un sostanziale riduzionismo culturale. Il distacco fra ricerca e didattica accelera e rafforza il processo di liceizzazione dell'università, approfondendo d'altro canto il solco fra laurea triennale e specialistica.

L'eliminazione del corso monografico, o la sua semplificazione a mero percorso di approfondimento tematico, sganciato da una personale esperienza di ricerca, non è l'inevitabile prezzo da pagare al Moloch della riforma. La sfida è piuttosto quella di reimpostare la didattica del corso monografico e di studiare modi per legarlo più organicamente al corso generale, quasi un osservatorio particolare di fenomeni e dinamiche più ampie che l'allievo ritrova in quello. Il taglio seminariale (ovviamente per gruppi ristretti di allievi: il successo della riforma dipende anche da interventi strutturali) potrebbe favorire il graduale coinvolgimento degli studenti, in modo che la ricerca si vada strutturando sotto i loro occhi.

Una possibile soluzione, una fra le tante: l'importante è non rinunciare a trasmettere un metodo e un modello di indagine, oltre che una proposta ermeneutica. Altrimenti si che diventiamo meccanici trasmettitori, specie nel triennio, di un patrimonio sempre più asfittico e parziale di conoscenze.

Il manuale

Anche sulla trasmissione delle conoscenze acquisite e sugli strumenti da usare bisogna poi intendersi: una didattica nuova richiede dispositivi nuovi e già molti austeri professori, fra quelli tradizionalmente refrattari a strumenti che altri usano invece da sempre, si sono attrezzati di lavagne luminose, proiettori, videocamere, ecc. Senza bisogno di pensare alla didattica telematica o virtuale, i mezzi per rendere più efficace il processo di trasferimento dei saperi dal docente al discente sono utili e interessanti. C'è il rischio, però, che nell'entusiasmo per queste nuove strade si annidi – ancora – l'insidia della semplificazione, perniciosa in sé e inefficace rispetto agli obiettivi formativi che la stessa società ci chiede di perseguire (una formazione pur sempre distinta da quella scolastica).

Che fare allora del cosiddetto corso generale e del vecchio manuale? Anche qui l'esperienza diretta ci ha messi di fronte a vere e proprie crociate da parte di colleghi per i quali l'uno e l'altro sono diventati l'incarnazione del 'vecchio' cui opporre un 'nuovo'. Un 'nuovo' fatto di qualche tematica più o meno *à la page*, la cui conoscenza è da affidare a un paio di articoli oppure a qualche pagina di un volume (quello del "numero" delle pagine da studiare è un altro dei risibili capitoli di questa nostra per nulla

risibile storia).

Per carità, nessuno ignora i limiti strutturali del manuale e la difficoltà di tracciare in breve tempo, a giovani a cui ormai la scuola secondaria offre un panorama frammentario e inadeguato delle conoscenze disciplinari, un quadro organico, senza cadere nel rischio, oltretutto, della illusoria completezza. Un'esigenza del genere mi sembra però francamente irrinunciabile né vedo per il momento strumenti migliori del manuale, ovviamente da rendere oggetto di specifiche lezioni e da ripensare nella sua stessa confezione. L'editoria più avvertita, però, si muove già in questa direzione e cominciano a circolare testi nei quali, grazie al lavoro di autentici specialisti, in un numero ridotto di pagine sono efficacemente sintetizzate le linee portanti delle singole discipline e focalizzati i nodi problematici e metodologici delle singole aree tematiche. Libri essenziali e agili, adeguati alle esigenze di una didattica diversa grazie anche alle risorse offerte dai più aggiornati sussidi didattici.

Mi fermo qui, consapevole del carattere assolutamente parziale delle cose dette e del fatto che ciascuna di esse pone ulteriori problemi le cui soluzioni sono tutt'altro che semplici. Volevo soltanto riflettere sulla natura del cambiamento cui siamo stati chiamati e su alcune istanze fondamentali, dalla necessaria agilità dei percorsi all'esigenza di fornire un quadro generale di conoscenze senza perdere, nella stessa azione didattica, la connessione con la ricerca. Le forme e i modi di attuazione possono certamente diversi e tutti legittimi; l'importante è riconoscere che non è più tempo, come dicevamo, per quei gattopardismi che svuotando di senso proprio la parte migliore della riforma finiscono col danneggiare l'intero sistema; l'importante è appellarsi al poco ottimismo residuo e non arrendersi a quella legge di Murphy che un caro amico, di me assai più disincantato, spesso mi ricorda, che cioè "se qualcosa può andar male, lo farà".



UNIVERSITÀ e SCUOLA

La distanza fra due mondi

Vincenzo Amico

“**U**no Stato che non si prende cura dell’educazione delle giovani generazioni è uno Stato che non pensa al futuro”. Così Platone scriveva nella *Repubblica* più di duemila anni fa. Oggi probabilmente, parlando di *Repubblica*, la *New Generation* penserebbe solo alla testata di un quotidiano. *C’est la vie!* Cambiano i tempi, cambia la società, cambia la ‘cultura’, cambiano anche la scuola e l’università. In bene o in male? Non saprei proprio rispondere. Credo sia prematuro, infatti, fare una diagnosi e tanto più proporre di già rimedi e ‘medicamenti miracolosi’. Sono comunque certo che il cambiamento era necessario. Quella gentiliana era una grande scuola, ma doveva farsi carico soltanto di una parte esigua della popolazione, di estrazione prevalentemente borghese, alla quale poteva offrire programmi culturali di livello significativo.

Oggi quella scuola, colta e raffinata, non risponde più alle esigenze della scuola di massa né a quelle del mondo del lavoro. Negli ultimi cinquant’anni l’istituzione scolastica è stata investita dal crescente fenomeno dell’acculturazione di massa, ma la sua struttura e la sua mentalità sono rimaste di *élite*. Così ha continuato a produrre eccellenti risultati, pagando però il prezzo della deprofessionalizzazione e della cosiddetta ‘mortalità’ scolastica e universitaria.

La riforma cerca di rimediare a questa situazione, tentando di realizzare una buona scuola di massa per arrivare, a partire da questa, a una scuola di *élite*. Ce la farà? Sarà in grado di produrre quanto si prefigge? Ai posteri l’ardua sentenza, scriveva il poeta. A noi, operatori del settore, per il momento, non resta che

dare il massimo perché i cambiamenti possano risolversi positivamente. Ove possibile, è bene mantenersi costantemente informati sulle diverse opinioni anche attraverso le pagine di quei quotidiani in cui, oggi più che mai, è possibile trovare articoli dedicati al nostro sistema educativo, alla riforma dei cicli, alle idee di ‘esperti’ sulla opportunità o sulla nefandezza di certe scelte, agli epocali cambiamenti che stanno trasformando la nostra scuola e la nostra università. Tuttavia, questi opinionisti giudicano, spesso, l’istituzione scolastica attuale a partire dalla loro esperienza (“quando

io andavo al liceo” o “l’università ai miei tempi”), e si rivelano incapaci di riflessioni sui profondi mutamenti verificatisi nella preparazione dei docenti e, soprattutto, sul riequilibrio della formazione verso la pratica ormai largamente diffuso a livello internazionale.

La formazione, infatti, vede oggi uno spostamento del proprio baricentro da una impostazione tradizionale teorica e disciplinare ad una più didattica, riflessiva e pratica con una articolazione delle sue componenti che implica un rapporto mol-

to più stretto fra università e scuola. Questa trasformazione sta interessando tutti i sistemi formativi, anche se il nostro Paese, più di altri legato alla ‘tradizione’ e ad un’ottica secondo cui basterebbero le conoscenze disciplinari per insegnare, si è mosso in ritardo su questa strada. Questo ritardo potrebbe permetterci di fare tesoro delle esperienze maturate da chi si è mosso prima di noi e di evitare errori i cui guasti, spesso, non sono facilmente riparabili. È tuttavia indubbio che il modello tradizionale – secondo cui basta produrre risultati scientifici nei diversi campi disciplinari per es-

Non è completamente esatto che l’istruzione non sia anche educazione [...]. Perché se l’istruzione non fosse anche educazione bisognerebbe che il discente fosse una mera passività

Antonio Gramsci

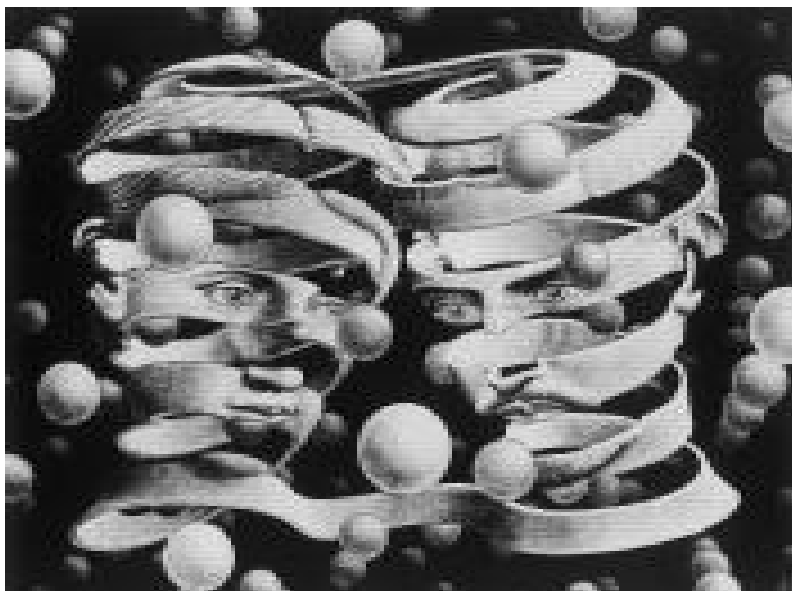
sere in grado con una rigorosa preparazione di formare, oltre che ricercatori, anche insegnanti per la scuola – è fortemente in crisi. Le trasformazioni che si tenta di operare appaiono pertanto necessarie, se si vuol evitare che scuola e università diventino sempre di più mondi separati ed incomunicabili. Il modello tradizionale è entrato in crisi poiché si è sviluppata, internazionalmente, una tendenza alla professionalizzazione dell'insegnamento, che necessita di un diverso modello formativo e di programmi che accolgano un insieme di conoscenze, competenze ed abilità ormai indispensabili nella formazione. Ciò vuol dire non che debba venir meno l'importanza delle componenti teo-

riche della formazione, ma che queste ultime non devono rimanere separate dall'esercizio concreto della professione, aiutandola così nel suo sviluppo. Tutto questo è particolarmente significativo nelle facoltà maggiormente professionalizzanti come Medicina, Ingegneria, Chimica, nelle quali spesso il saper fare proposto risulta carente e le competenze più specificatamente legate alla pratica vengono considerate troppo secondarie per essere prese in considerazione. In tal modo l'università, ancorata alla tradizionale didattica disciplinare con forti contenuti teorici e mirata alla preparazione di ricercatori, spesso non è in grado di fornire una preparazione adatta alla formazione di insegnanti ed adeguata allo sviluppo della loro professionalità.

In qualità di docente di Chimica organica, di coordinatore dell'indirizzo di Scienze naturali e direttore della Sissis (Scuola interuniversitaria siciliana di specializzazione per l'insegnamento secondario) nel nostro ateneo, vorrei affrontare il discorso del ruolo primario che dovrebbe svolgere l'università nella preparazione degli insegnanti e di come questi obiettivi potrebbero essere raggiunti.

Nei lontani anni Sessanta tutti gli atenei italiani registrarono un *boom* di iscrizioni nelle facoltà scientifiche e soprattutto in Chimica. Col passare degli anni è crollato il numero degli iscritti, insieme all'immagine della chimica come scienza nuova capace di produrre sviluppo e lavoro, per effetto anche dei *mass media* che hanno puntato il dito sull'inquinamento e hanno denunciato i 'guasti' determinati dal cattivo uso dei prodotti chimici.

Oggi, all'università di Catania, i due corsi di laurea in Chimica e Chimica industriale accolgono complessivamente una ottantina di iscritti. E gli altri atenei non stanno certo meglio. Eppure ogni anno, per il normale *turn over*, sarebbero necessari in Italia non meno di 2000 laureati in Chimica, a fronte dei mille laureati l'anno. Tutta colpa dei *mass media* e della negativa pubbli-



cità resa dai disastri ecologici, dall'inquinamento, dal buco dell'ozono, dall'effetto serra? Non credo proprio. Ritengo, invece, che il motivo di tanto disinteresse nei confronti dell'iscrizione ad un corso di laurea che oggi offre più opportunità di lavoro di molti altri vada ricercato non tanto nella cattiva 'informazione' dei *media*, quanto nella cattiva 'formazione' degli insegnanti. Ed è su una 'formazione' indirizzata verso una migliore professionalizzazione che l'università dovrebbe puntare per 'sforare', oltre che bravi ricercatori anche potenziali buoni insegnanti. Ciò renderebbe un buon 'servizio' alla scuola e, a lungo termine, un buon servizio anche a se stessa. Insegnanti bravi e motivati sono sinonimo di scuola migliore. Scuola migliore significa livello in ingresso più elevato. È un po' come il tipico gatto che si morde la coda.

Oggi nella scuola media inferiore semplici nozioni di chimica vengono impartite da docenti di Scienze, in alcuni casi laureati in Matematica, i quali, non avendo mai studiato chimica, non hanno la necessaria 'sensibilità' all'insegnamento di questa disciplina. Nella scuola media superiore la chimica viene insegnata da docenti di Scienze che spesso non la amano molto, per averla dovuta 'subire' tra le tante materie da studiare all'università. Come conseguenza finiscono col trasmettere agli alunni la loro mancanza di interesse nei confronti di quella che viene considerata una disciplina astrusa, difficile da insegnare e, nei casi più disperati, inutile.

Eppure la chimica svolge un ruolo centrale tra le scienze sperimentali e naturali, pervadendo tutta la nostra vita. Basterebbe semplicemente riflettere (e far riflettere) sul fatto che la carta su cui è scritto questo articolo e l'inchiostro usato per stamparlo sono 'chimica', che tutto ciò che ci circonda, dalla cosa più banale al prodotto della più sofisticata tecnologia, è 'chimica'. Si rivaluterebbe così l'enorme valore culturale, scientifico e tecnologico di questa disciplina e

le si restituirebbe il suo significato di scienza sperimentale, non avulsa dalla realtà ma ancorata ai fatti, ricavata in laboratorio con attività pratiche e manipolative che non possono prescindere da alcuni fondanti caratteri concettuali e da un linguaggio simbolico convenzionale. Alla chimica verrebbe in tal modo riconosciuta la capacità di arricchire il bagaglio delle conoscenze dell'allievo, fornendogli un'immagine più corretta del mondo circostante e consentendogli di acquisire coscienza e responsabilità, spirito critico e capacità creativa. Il raggiungimento di questo obiettivo è legato, tuttavia, ad una profonda conoscenza della disciplina e, soprattutto, ad un 'sincero' amore per i suoi contenuti.

Infatti, se è vero che, ieri come oggi, "lo scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché se ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita" (Programmi ministeriali del 1955), non c'è altra via per l'insegnamento, a qualsia-

si livello venga impartito, che stimolare l'amore del sapere e creare le condizioni perché gli alunni avvertano la gioia ed il gusto di imparare. Tutto ciò vale per la chimica, ma può essere generalizzato a qualsiasi disciplina, scientifico-sperimentale o meno.

È compito della nuova università omogeneizzare l'insegnamento teorico ed i cosiddetti contenuti professionalizzanti per venire incontro alle esigenze della scuola. Solo così si potrà ridurre la distanza tra due concezioni diverse di insegnare, tra due mondi che hanno bisogno di collaborare e sviluppare progetti comuni per formare, in futuro, una classe migliore di insegnanti e per ridare respiro alla tanto travagliata scuola italiana.

Intorno al pianeta scuola si assiste, oggi, ad un enorme dibattito, dal quale, tuttavia, non emergono certezze se non che da sempre, buona o cattiva che sia, niente più della scuola è lo specchio della società in cui essa opera e della sua storia, niente più della scuola è il risultato delle lotte politiche e delle correnti filosofico-culturali del tempo.

La deriva pedagogica

..... Francesco Coniglione

Chi ha insegnato agli insegnanti dei nostri figli ad insegnare? Una domanda imbarazzante, che chiama in causa non astratte figure di pedagogisti, icone della storia dell'educazione, ma concrete figure che hanno il compito di trasmettere – insieme ai rudimenti del proprio sapere – anche il modo più idoneo per renderli fruibili, così da trasformare i contenuti disciplinari in *forma mentis*. Ma, si sa, nelle aule delle nostre facoltà la pedagogia e la didattica hanno sempre avuto vita misera e negletta, rifugiandosi timorose in qualche stretto anfratto di facoltà periferica, dove sono state cacciate, quasi in castigo, da nobili parenti che con queste profane e un po' 'meccaniche' cugine hanno sempre voluto spartire ben poco: hanno uno 'statuto scientifico' debole – s'è sostenuto; e intanto nobili e patentati studi, discipline dal *pedigree* prestigioso preservato da oculati incroci consanguinei, hanno affermato il proprio dominio, ricacciando nel limbo delle anime perse coloro che si avventuravano nelle lande desolate di una scienza incerta di se stessa, bisognosa di ancoraggi che ne puntellassero la malferma salute istituzionale e scientifica. Salvo a riscoprirne poi l'importanza quando le nuove emergenze scaturenti dalla necessità della formazione degli insegnanti non fanno balenare l'idea che, forse, anche le 'scienze della formazione' possono essere 'utili'.

Ma intanto questi decenni di dimenticanza – responsabilità dalla quale l'università non può tirarsi fuori – hanno provocato guasti enormi nell'insegnamento e nella pratica di quegli insegnanti che i nostri figli si ritrovano a scuola. Da dove han tratto costoro i loro modelli pedagogici? donde derivano le metodologie dell'insegnamento che mettono in atto e che, genitori indifesi, ci troviamo a constatare quando di tanto in tanto dobbiamo prendere in mano i testi dei nostri figli per offrire loro la nostra – si suppone – 'competente' consulenza? Certo non sono stati i filosofi a insegnare come si insegna filosofia né i letterati né i linguisti né i matematici né i fisici: nessuno di costoro s'è mai posto, nei suoi corsi universitari, il problema dell'insegnamento, riservato, quale sottoprodotto banalissimo, a docenti inidonei a più prestigiose ricerche. Quali dunque i canali di una pratica didattico-pedagogica che non sembra avere padri legittimi?

Nasce il sospetto che anche in questo caso avvenga un colossale cortocircuito intellettuale, una sorta di paradosso autoreferenziale in cui il pedagogista non pedagogo impone al pedagogo senza pedagogia il modo e gli strumenti con cui questi dovrebbe esercitare il ' mestiere'. In tal modo a una scuola afona ed incapace di autonoma capacità autoriflessiva si sovrappone una ipertrofica teoresi pedagogica, sganciata da ogni

concreta esperienza didattica e che si traduce in libri di testo e modelli educativi non direttamente sperimentati e vissuti, spesso passivamente recepiti per pigrizia, per incapacità a proporre diversi, per sudditanza psicologica. La competenza nella formazione, che si dovrebbe conseguire formando e riflettendo sugli specifici problemi che si pongono all'interno delle varie discipline, è conseguita solo mediante una pura conoscenza libresco – si devono pur produrre testi 'scientifici' per far carriera – e in maniera generica, senza nessuna connessione con la concretezza dell'ambito conoscitivo, che nell'insegnamento ha la prevalenza. Il "mondo di carta", criticato da Galileo negli aristotelici, prende il posto del mondo reale: fatto di studenti, aule, curricula, insegnanti.

I guasti sono facili da vedere. Chi, ad es., non ha constatato come l'insegnamento delle lingue sia uno dei fallimenti più clamorosi della scuola italiana, che ci allontana dall'Europa e fa vivere ai nostri studenti con frustrazione ed emarginazione ogni esperienza internazionale? I colleghi che hanno collaborato coi progetti *Socrates* ed *Erasmus* potrebbero in merito dire qualcosa. Non sarebbe venuto il momento di interrogarsi se il modo di insegnare le lingue nelle scuole – col cosiddetto "metodo naturale" – è effettivamente in grado di fornire la competenza di cui i nostri studenti abbisognano? Questo metodo si basa sull'idea di fondo che la lingua straniera dev'essere appresa con la stessa 'naturalità' con cui si apprende quella materna, prescindendo da un insegnamento esplicito e nozionistico di grammatica e sintassi, per farne ricavare le nozioni dalla pratica della lettura e della conversazione. L'idea è semplice, persino corretta. Ma presupporrebbe un insegnamento in *full immersion*, condotto possibilmente nel Paese madrelingua. Quali sono invece gli effetti di tale metodo quando lo si applichi per tre-quattro ore la settimana in classi distratte, in contesti totalmente estranei alla cultura e alla lingua impartita? Il risultato è semplice a dirsi: lo stesso studente che è ben capace di tradurre una frase dall'italiano in latino applicando le regole della grammatica non sa fare altrettanto se deve tradurla in inglese.

Lungi dal riflettere su questi problemi, si sta addirittura sperimentando in alcuni licei l'insegnamento del latino e del greco con lo stesso metodo delle lingue straniere: sarà il risultato il medesimo?

Un altro esempio è il modo in cui spesso si studia la letteratura italiana e si fanno accostare i giovani studenti alla lettura dei classici e

della narrativa. L'adolescente che legge un romanzo è avvinto dalla trama, dalla storia, s'innamora dei personaggi, vivendo con loro e partecipando alle loro emozioni. Allora dimentica il mondo e in ore di appassionata lettura viene trasportato in una realtà diversa, più nobile o più angosciosa, ma in ogni caso lontana dalla sua vita quotidiana; impara ad estraniarsi, a vivere negli altri e così allarga il proprio Io, espande la propria personalità: la sua vita diventa le mille vite che legge, apprendendo a vedere il mondo con occhi diversi, a volte incantati, a volte velati del dolore, altre sbarrati dall'orrore. Capisce le ragioni degli altri, i loro sentimenti e le loro motivazioni etiche, perché le vive e non perché gli vengono impartite precettisticamente nell'ora di religione. Nella lettura appassionata di una storia la personalità si forma, si completa, si espande, ma in modo naturale, implicito, senza la necessità di spiegazioni, perché con i personaggi si crea una corrispondenza di sentimenti e di emozioni e il significato è inscritto nei fatti, nelle situazioni vissute.

Questa esperienza, che sta alla base di ogni autentica lettura, nella scuola viene però continuamente mortificata: il testo è nascosto da una coltre di apparati critici, esegetici, stilistici, storici; la scorrevolezza del leggere viene tarpata dalla necessità di distinguere le "unità narrative", di articolare la "scansione dei tempi", di individuare i "nuclei tematici". Il povero studente vive così il testo con mortificazione e frustrazione: la lettura diventa un tormento, un raffinato supplizio escogitato dai dotti compilatori di testi e commenti scolastici, una *via crucis* alla fine della quale non resterà che l'odio: per libri, lettura, romanzi, poe-



sia, Dante, Manzoni, Leopardi. Meglio i *videogames* o il perdersi nel dolce fantasticare di un Harry Potter cinematografico.

Non è tanto importante valutare l'efficacia di tale insegnamento; potremo anche concedere che alla fine del liceo lo studente sarà in grado di salutare in latino o di domandare l'orario del treno (a proposito, come verrebbe tradotto?) in perfetto greco attico o di snocciolare le più recenti interpretazioni critiche del Manzoni. A sgomentare è piuttosto l'idea di fondo che sta dietro questo tipo di insegnamento; è l'assenza di comprensione del significato dell'insegnamento delle lingue classiche, come anche della filosofia, della matematica e così via. È la rinuncia alla formazione di una competenza linguistica che non sia mero riflesso pavloviano (la semplice idoneità a produrre certe espressioni nel contesto corretto), ma piuttosto capacità di interpretare il testo, di analizzarlo nelle sue strutture sintattiche e

logiche e quindi nel dare 'forma' al proprio pensiero e spessore critico alla propria intelligenza.

Il latino e il greco – come la matematica, la filosofia, la letteratura – non sono utili in quanto ci forniscono competenze che possiamo immediatamente spendere; è risaputo che dopo il liceo si dimentica del tutto la grammatica e che i propri ricordi di matematica spesso non vanno oltre le quattro operazioni. Ma, afferma Einstein, l'educazione è proprio ciò che rimane una volta che si è dimenticato tutto ciò che si è appreso. E ciò che resta è la capacità critica, che non è il criticare a vanvera, ma il sapere far uso della propria ragione, cioè uscire da quella condizione di minorità in cui si ha sempre bisogno di un tutore che ci guidi e che Kant riteneva il frutto migliore dell'illuminismo. Appunto nell'incapacità da parte dell'università di trasmettere il senso autentico del sapere e della conoscenza deve essere visto il suo più clamoroso fallimento pedagogico.

Matematica e didattica

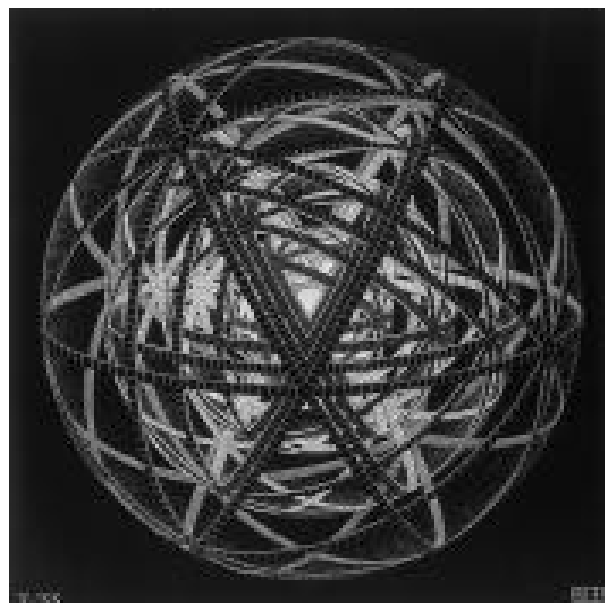
..... Carmelo Mammana

Dalla preistoria all'età antica l'uomo ha utilizzato quotidianamente forme primitive di matematica, come testimoniano vari reperti archeologici, i papiri (di Rhind, di Mosca, di Kahun, di Berlino), risalenti al 2.000 a.C. circa, e il primo trattato scientifico dell'antichità, gli *Elementi* di Euclide, del 300 a.C.. A partire dal Rinascimento, e specialmente nel XVIII secolo, sotto la pressione dei nuovi bisogni di cultura e formazione della società, è sorta la necessità di avere, non solo per la matematica ma anche per

tutte le altre discipline, *curricula* e libri di testo che potessero essere utilizzati da un gran numero di allievi di estrazioni sociali eterogenee e con prospettive professionali diverse. Nella seconda metà dell'Ottocento, sino ai primi decenni del Novecento, il movimento che così si venne a creare vide impegnati numerosi grandi matematici, principalmente francesi, tedeschi e italiani (tra questi ultimi ricordiamo: L. Cremona, G. Veronese, G. Peano, M. Pieri*, M. De Franchis, G. Marletta**, M. Cipolla, F. Enriques, F. Severi).

Con la fine della seconda guerra mondiale, il confronto delle varie esperienze condotte nei vari Stati ha portato alla creazione di organismi internazionali aventi come scopo principale il rinnovamento, il miglioramento e l'ammmodernamento dell'insegnamento. Si è costituita l'*ICMI* (*International Commission on Mathematical Instruction*), col compito di coordinare, a livello internazionale, varie iniziative tendenti al confronto e allo sviluppo della ricerca in didattica della matematica. A cura dell'*ICMI*, sono stati organizzati congressi a livello mondiale, per fare il punto, periodicamente, sullo stato della didattica e della ricerca didattica. Un convegno, di natura più ristretta per numero di partecipanti e per gli argomenti particolari trattati, si è tenuto a Catania dal 27 settembre al 2 ottobre 1995; vi hanno partecipato 72 docenti di 33 Paesi.

Più recentemente, la ricerca in didattica della matematica ha assunto un ruolo importante ed autonomo: si è cercato di chiarire i processi di apprendimen-



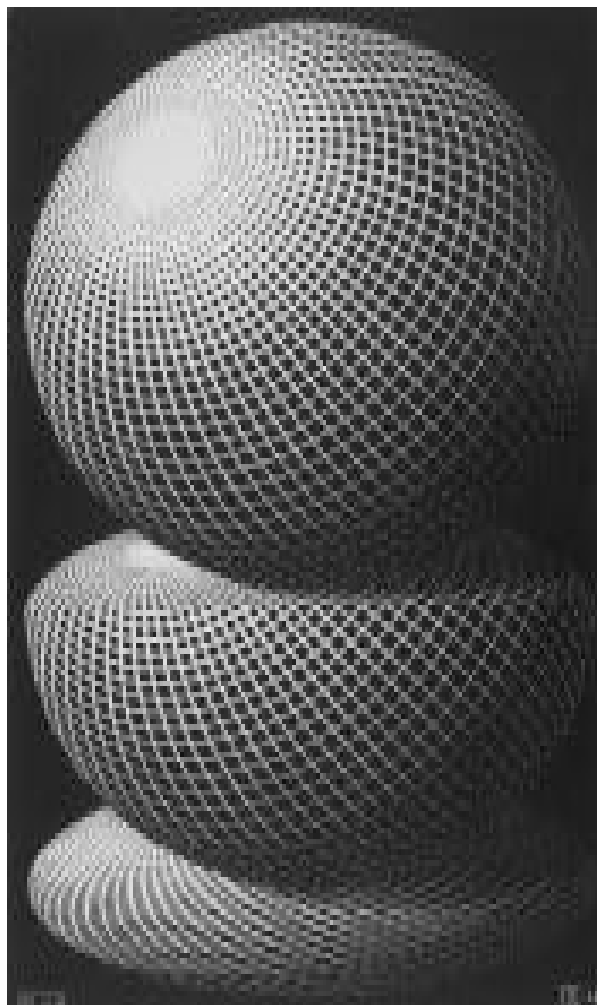
to in matematica collegati all'età dell'allievo; s'è analizzata la natura delle prove e dei ragionamenti nel campo della didattica della matematica (abbastanza diversa dalla natura delle prove e dei ragionamenti nella ricerca pura ed applicata in matematica); sono state sviluppate e sperimentate strategie per l'insegnamento concentrate sui primi stadi dell'apprendimento, ossia sul livello scolastico della scuola dell'obbligo (rari, invece, gli studi e le sperimentazioni sull'insegnamento della matematica a livello della scuola secondaria superiore e dell'università).

Due sono gli obiettivi, intimamente collegati ed interagenti fra loro, ai quali più specificatamente si riferisce la ricerca in didattica della matematica: uno teorico puro (capire la natura del modo di pensare, insegnare ed apprendere la matematica), uno applicativo (utilizzare i risultati ottenuti per migliorare l'insegnamento). Naturalmente, la ricerca in didattica della matematica, sia per la specificità dei problemi affrontati sia per le conoscenze di cultura matematica necessarie, richiede che venga condotta e sviluppata da conoscitori profondi, che si siano cimentati con successo anche nella ricerca matematica.

La comunità matematica italiana si è subito premurata di allinearsi agli studi e alle ricerche internazionali, adattandoli alla tradizione scolastica nazionale e avviandoli principalmente in due direzioni. La prima ha portato, verso gli anni '70 e sotto la spinta del Comitato della Matematica del Cnr e dell'Unione Matematica Italiana, alla costituzione di Nuclei di ricerca e sperimentazione didattica presso gli istituti matematici delle varie università. I Nuclei sono gruppi misti costituiti da docenti universitari e da insegnanti dei diversi ordini di scuola; la loro attività era ed è finalizzata alla realizzazione di esperimenti didattici innovativi. Così si sono fatte riflessioni critiche sui fondamenti della matematica; sulla scelta dei contenuti ritenuti essenziali per la formazione degli allievi; sugli obiettivi da perseguire; sulle scansioni temporali dell'insegnamento; sulla maggiore o minore efficacia dei diversi metodi; sul modo di verificare e valutare le conoscenze conseguite dagli allievi; sulla formazione e preparazione degli insegnanti.

L'altra linea d'azione è principalmente rivolta alla formazione dei futuri insegnanti della matematica nelle scuole secondarie e nell'università, tenendo anche conto delle nuove tecnologie informatiche. Il problema ha trovato una soluzione nell'architettura della laurea in Matematica, con la creazione di un *curriculum* specifico finalizzato alla didattica.

Nel vecchio ordinamento, la laurea in Matematica prevedeva tre indirizzi (generale, didattico, applicativo). Tra essi, quello didattico con i suoi insegnamenti specifici (Critica dei principi, Fondamenti della matematica, Matematica elementare da un punto di vista superiore, Didattica della matematica) mirava alla formazione completa dei futuri docenti. Gli studenti che conseguivano la laurea in Matematica e avevano se-



guito coerentemente l'indirizzo didattico, raggiungevano un grado di formazione e di conoscenze che permetteva loro di inserirsi nel mondo dell'insegnamento e di vincere i relativi concorsi senza ulteriore preparazione.

Tutti i *curricula* preparati per la laurea in Matematica della riforma degli studi universitari, ancora non completamente definita, prevedono, già nel primo livello, insegnamenti specifici rivolti alla didattica e all'uso delle nuove tecnologie, mentre è allo studio una laurea specialistica per la Didattica della matematica e la formazione degli insegnanti. Resta aperto, invece, il problema dell'insegnamento della Matematica e delle Scienze nelle scuole medie, perché non esiste ancora una laurea specifica che prepari a quel tipo di insegnamento.

*Allievo di G. Peano, insegnò nell'università di Catania nei primi anni del Novecento.

**Allievo di M. Pieri, insegnò nell'università di Catania sino agli anni Quaranta.

INSEGNARE

in una *f*acoltà decentrata

Simona Laudani

Novecentocinquanta iscritti, suddivisi tra due corsi di laurea per il vecchio ordinamento e due nuovi corsi (cinque complessivi indirizzi), per il nuovo; 40 materie attivate, 30 docenti, di cui 12 incardinati in quella sede; una segretaria di presidenza coordinatrice dell'attività amministrativa; un laboratorio multimediale con 80 postazioni; una biblioteca con una capiente sala di lettura; una decina di aule tra grandi e piccole; una segreteria e uno studio docenti: cifre che esprimono, con il linguaggio freddo e distante che compete loro, il risultato di una scommessa iniziata tre anni fa. La scommessa di far nascere una facoltà, la neonata facoltà di Lingue e letterature straniere, risultato della fusione dei corsi di laurea di Lettere e di Magistero (anzi ex Magistero), su due sedi, una con i tradizionali indirizzi di lingue europee a Catania, e l'altra, aperta anche all'insegnamento delle lingue orientali, a Ragusa. Una sfida dentro la sfida, quindi, dal momento che la stessa possibilità di dar vita ad una nuova facoltà, in tempi di autonomia e di riforma universitaria, di transizione e di sperimentazione didattico-istituzionale, aveva già suscitato molte perplessità. La prospettiva, poi, di dislocare corsi e docenti e di dar vita dal nulla ad un nuovo polo universitario, contando su risorse umane ed economiche assai limitate sembrava a molti francamente velleitaria e troppo piena di incognite.

Si trattava innanzitutto di scegliere come interlocutore principale non l'ateneo, non il mondo accademico, ma gli enti locali, il Comune di Ragusa, la Provincia e il Consorzio universitario, che già in quella città aveva da tempo dato vita ad un diploma universitario della facoltà di Agraria. Interlocutori dal linguaggio, dalla mentalità, dalle esigenze diverse, necessitavano da parte nostra l'assunzione di prospettive e di

linguaggi nuovi, capaci di interloquire con gli enti che rappresentavano gli interessi del territorio: insomma, la collaborazione tra università e territorio, auspicata nei documenti programmatici e tentata in qualche sperimentazione avanzata (vedi progetto *Campus*), ma assai di rado praticata, diveniva l'ossatura portante di questa esperienza.

La sfida era comunque interessante: si trattava di coniugare le esigenze della didattica con le aspettative del mondo del lavoro, di calare dentro la pratica scientifica le domande della realtà produttiva locale, al fine di fornire strumenti, professionalità, competenze e saperi adeguati.

E così in effetti è stato. Le tante riunioni, i mille contatti che precedettero la stipula della convenzione servirono a costruire un tavolo comune intorno al quale imparare ad intrecciare stili, tempi, modi di lavoro spesso assai diversi. La stessa scelta delle lingue straniere (arabo e giapponese) da attivare oltre alle tradizionali, l'individuazione dei nuovi corsi da organizzare, delle materie da professare, scaturì da un confronto preciso con la realtà locale.

Quali siano stati i risultati di una tale 'contaminazione' è certo troppo presto per valutarlo. Un primo bilancio è, però, non solo possibile, ma assolutamente necessario, così come si impone una attenta valutazione degli specifici problemi che il decentramento della facoltà e la nascita di nuovi corsi di studi in assenza di preesistenti strutture didattico-scientifiche, e di una consolidata presenza universitaria, hanno comportato.

Tra questi un posto di tutto rilievo ricopre la questione della biblioteca, problema principe delle nuove sedi universitarie che si scontra non solo con l'ovvia mancanza di un patrimonio pregresso di libri e volumi, ma soprattutto con la difficoltà di farne comprendere

il carattere di priorità e di continuità.

In secondo luogo, la sede: dopo tre anni la facoltà non ha una sua sede ed è dislocata tra Ragusa Ibla e Ragusa alta, con costi assai elevati, in termini tanto economici quanto di organizzazione didattica e di efficacia dei servizi agli studenti. Inoltre restano ancora irrisolte le questioni legate al diritto allo studio, solo parzialmente affrontate con le convenzioni per i buoni pasto, ma ancora tutte da definire per quanto riguarda gli alloggi e i trasporti.

Problemi essenzialmente strutturali, che incrociano e complicano i nuovi quesiti posti alla didattica e alla docenza dall'applicazione della riforma e dall'attuazione dei nuovi corsi universitari. Se infatti è già complicato coniugare l'esigenza di nuovi profili didattici e professionali con l'endemica scarsità di risorse umane e finanziarie lì dove, come a Catania, è possibile utilizzare mutazioni e scambi tra cattedre di diverse facoltà, nelle sedi decentrate la necessità di arricchire l'offerta formativa impone uno sforzo economico e didattico maggiore, e spesso costringe i docenti a moltiplicare e a diversificare il proprio, già oneroso, carico didattico. In proposito, è doveroso il riconoscimento all'impegno dei colleghi, che ha consentito di ovviare, in questi anni, agli inevitabili ritardi e alle mancanze delle strutture. Si deve al loro entusiasmo e alla loro professionalità se problemi cruciali quali la mancanza di lettori di madre lingua o il ritardo nelle assegnazioni degli stessi alle varie cattedre, o ancora l'eccessiva frequenza dei corsi, non hanno paralizzato l'attività didattica della facoltà.



Dobbiamo tutti essere coscienti, però, che non sempre si può supplire con l'impegno umano alla carenza delle strutture e dell'organico, pena l'abbassamento del livello scientifico e didattico dell'insegnamento. È invece sul piano della qualità che si gioca, io credo, la sfida del decentramento: solo la creazione di poli di eccellenza, di alta offerta didattica che vadano realmente incontro alle richieste di professionalità e di qualificazione scientifica e culturale del territorio giustifica in maniera alta e qualificata il moltiplicarsi delle sedi

universitarie che, in caso contrario, rischia invece di abbassare e frazionare l'offerta formativa, dando vita tutt'al più a dei cloni inutili e dequalificati. E la qualificazione comporta una programmazione di lungo periodo, capace di coniugare l'impegno didattico con quello scientifico, il lavoro con gli studenti con la ricerca.

È il cuore della questione: l'istituzione e la vita di una facoltà sono un processo, un lungo cammino, non un avvenimento compiuto al momento del nascere di essa; solo la coscienza di questa incompiutezza può fornire la misura giusta per la sua riuscita. Questa consapevolezza deve accompagnare le decisioni di tutte le parti in causa, tanto del mondo accademico quanto degli enti locali e dei consorzi universitari che li rappresentano. Non poche perplessità mi suscitano quindi i continui impegni finanziari e strutturali che questi ultimi vanno, in misura diversa da realtà a realtà, assumendo. Non si tratta certo di entrare nel merito di questa o di quella nuova accensione di corsi decisa nel territorio siciliano, ma della logica che sembra esserne l'ispiratrice: una continua corsa al rialzo, un continuo competere tra le province isolate per la costituzione di nuovi corsi, quasi che la questione, giusta in linea di principio, di dotare un territorio di nuove possibilità formative per i suoi giovani sia solo una questione di numero, di quanti corsi attivare ora e subito, senza una programmazione dello sviluppo degli stessi nel medio e nel lungo periodo. Insomma una politica del 'subito' e 'del più' che può essere, a lungo andare, deleteria e compromissoria del livello qualitativo del servizio, e forse della sua esistenza.

E per gli stessi motivi mi preoccupa il silenzio dell'ateneo in questa materia, l'assenza di una qualsiasi forma di programmazione, di coordinamento, di regolamentazione dell'accensione di nuovi corsi decentrati. Se da un canto, infatti, è comprensibile da un punto di vista politico e amministrativo il ricorso alle convenzioni quale strumento per potenziare le facoltà e l'ateneo in tempo di tagli alla ricerca e di autonomia universitaria (leggi in questo caso di restringimento dei cordoni della borsa da parte del ministero), d'altro canto mi sembra quanto meno poco previdente lasciare assoluta via libera in questa materia. La stessa Commissione d'ateneo per i rapporti con le istituzioni ed i 'terzi', della quale faccio parte per nomina della mia facoltà, aveva escluso la materia dai suoi compiti, ritenendo il Senato accademico il solo competente su tali questioni. Chiedo allora: quali criteri ha il Senato deciso per le nuove attivazioni? come procede nel monitorare queste esperienze? quali le misure adottate e gli *standards* richiesti?

Questi tre anni hanno dimostrato, io credo, che l'impegno e l'entusiasmo profusi nel decentramento dalla facoltà e dal consorzio, dai docenti, dagli amministratori locali, dagli studenti, può portare frutti duraturi nella misura in cui si continui, con buona lena, come fin ora è avvenuto, ma anche con passo continuo ed attento, come richiede un cammino lungo e duraturo.

e-learning:

un'opportunità per il futuro

Vincenzo Catania

La diffusione del *World Wide Web* e delle nuove tecnologie multimediali sta mostrando tutto il suo potenziale per rivoluzionare il mondo dell'istruzione a vari livelli.

La formazione a distanza è oggi definita come la *Killer Application* di internet ed è sicuramente uno dei settori che sembrano promettere un maggiore sviluppo alla rete.

Ma cos'è la *Formazione a distanza* (FAD)? Per FAD, o *e-learning*, s'intende una serie di strumenti che mirano a sostituire, integrare e allargare la formazione tradizionale con i nuovi media elettronici. L'*e-learning* si basa essenzialmente sull'utilizzo delle tecnologie di internet e dei sistemi multimediali per realizzare un ambiente di apprendimento interattivo in cui sia possibile, in primo luogo, rimuovere le limitazioni spazio-temporali imposte dalla 'classe' fisica, in secondo luogo disporre di un sistema personalizzato che adatti il percorso di apprendimento alle esigenze e capacità del singolo studente.

L'*e-learning* coniuga almeno due dimensioni: quella asincrona e quella sincrona. Entrambe hanno in comune come paradigma l'utilizzo della tecnologia *Web*. Il *WBT* (*Web Based Training*) *asincrono* si basa sulla progettazione di corsi di autoapprendimento in cui vengono coniugate le varie tecnologie multimediali (audio, video, animazioni interattive) applicate ai supporti digitali e in cui l'accesso ai contenuti da parte del discente avviene tramite internet (anche a livello domestico), senza alcun vincolo temporale. Il *WBT sincrono* (*Collaborative Work*) presuppone la presenza contemporanea in rete di discenti e docente-tutor e comprende *forum*, *chat*, *visual classroom* e altri strumenti di comunità utilizzati per fini di supporto all'apprendimento.

Diverse sono le sperimentazioni a livello nazionale

che vedono l'utilizzo della FAD nell'ambito di corsi universitari, in alcuni casi anche a livello di un intero corso di studio. Le aspettative (o le promesse) che la FAD suscita sono del resto molto allettanti, anche se occorre fare i conti con i costi, non solo economici, che essa comporta. I vantaggi si possono molto schematicamente sintetizzare in due punti: a) miglioramento della qualità dell'offerta formativa; b) miglioramento dell'efficienza didattica a livello di sistema.

Per quanto riguarda il primo punto, l'utilizzo delle peculiarità di un sistema integrato di *e-learning* realizza diversi benefici:

- ☞ favorisce i processi di apprendimento grazie all'uso della multimedialità e alla possibilità di personalizzare i percorsi formativi;
- ☞ sviluppa nello studente una maggiore consapevolezza sul proprio livello di apprendimento attraverso strumenti che consentono l'autovalutazione;
- ☞ offre al docente strumenti per monitorare facilmente i progressi didattici degli allievi;
- ☞ rimuove in tutto o in parte i vincoli spazio-temporali insiti nel modello didattico tradizionale;
- ☞ può fornire risposte efficaci ai problemi di sovraccollamento;
- ☞ può consentire una migliore gestione del processo di decentramento dell'azione didattica su cui il nostro ateneo è oggi impegnato (sedi decentrate).

Il secondo punto è strettamente connesso al primo. Se è vero che l'utilizzo della FAD migliora la qualità della didattica, e quindi il rendimento degli studenti, i tempi di permanenza di questi ultimi all'interno del sistema universitario per il conseguimento del titolo di studio si riducono, con un conseguente incremento dell'efficienza dell'intero sistema.

Vanno però considerate le difficoltà che insorgono

quando si passa a una nuova architettura della didattica. Oltre ai notevoli problemi di riorganizzazione complessiva e di gestione, un nodo cruciale riguarda la fase di progettazione e produzione dei corsi che dovranno alimentare il sistema di FAD. Essa è onerosa per il docente, almeno per due ordini di problemi. Il primo, di natura prevalentemente tecnica, è legato alla trasformazione in formato multimediale del corso. Questa comporta l'ausilio di personale tecnico esperto che affianchi il docente soprattutto nella fase iniziale. Il secondo, di carattere metodologico ma anche il più critico, riguarda la necessità di 'ripensare' il proprio modo di fare didattica; l'utilizzo di un sistema di FAD richiede infatti una profonda trasformazione del ruolo 'tradizionale' del docente: il corso va riprogettato secondo un nuovo modello di interazione docente-studente, fortemente mediato dalle modalità di comunicazione offerte dalle nuove tecnologie. Le lezioni frontali in molti ambiti potrebbero diminuire a vantaggio di un'azione di *tutoring* (spesso remoto) più massiccia. Lo sforzo è però ripagato nel breve-lungo periodo: la nuova organizzazione della propria attività può affrancare il docente da un insieme di incombenze legate al modello didattico tradizionale, consentendogli di sfruttare qualitativamente meglio il tempo dedicato alla didattica.

Oggi è possibile ricorrere a diverse tecnologie che consentono di effettuare una migrazione graduale verso un sistema di FAD. Il modello WBT descritto può essere integrato con strumenti telematici che consentono la teleformazione in tempo reale attraverso tecniche di videocomunicazione. Questi strumenti non hanno il livello di fruibilità offerto da un sistema WBT (è ancora troppo costoso un uso domestico) ma se opportunamente utilizzati, ad es. approntando aule attrezzate, consentono di diffondere a distanza una lezione frontale.

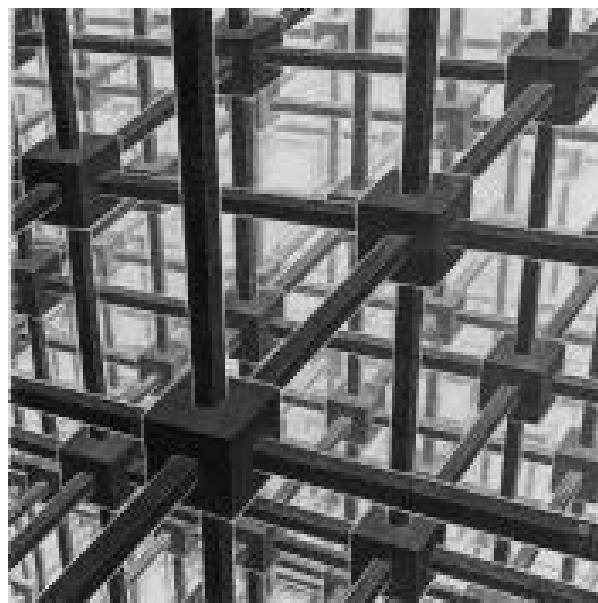
Anche nel nostro ateneo sono in corso alcune sperimentazioni di *e-learning*. Una di queste, che mi vede coinvolto in qualità di responsabile scientifico, è relativa al progetto Murst *P38 cluster 22*, il cui soggetto attuatore è il Cof. Il progetto, attualmente al secondo anno di attività, si propone la sperimentazione di un sistema di FAD in differenti ambiti disciplinari per ricavare indicazioni utili sulla sua applicabilità a un contesto più esteso. A tale scopo sono state coinvolte diverse realtà di ateneo che operano nelle facoltà di Ingegneria, Economia, Scienze politiche e Scienze della formazione.

Il sistema utilizzato è basato su una piattaforma tecnologica che integra il modello *WBT asincrono/sincrono*, sulla quale sono già state avviate alcune sperimentazioni di FAD per corsi universitari relativi alle quattro facoltà, con risultati molto incoraggianti dal punto di vista del rendimento degli studenti. Nelle sperimentazioni si è scelto, come prima fase, di integrare le lezioni frontali con la FAD, stimolando soprattutto l'autoapprendimento e l'autovalutazione attraverso

esercitazioni e test *on-line*. In una seconda fase si esperimenterà l'erogazione dell'intero corso attraverso il sistema di FAD, riducendo al minimo le lezioni frontali e incrementando l'azione di *tutoring*. Un'attività trasversale del progetto riguarda la realizzazione di un'accurata valutazione dell'impatto degli strumenti di *e-learning* sui discenti e sui docenti. L'esito di tale valutazione sarà utilizzato per operare una 'messa a punto' dell'intero sistema, con risvolti di carattere metodologico e di tipo tecnologico.

Un altro tipo di sperimentazione è in atto presso il dipartimento di Ingegneria informatica e delle telecomunicazioni e riguarda un progetto di teledottorato. Grazie ad una infrastruttura di rete ottenuta con la collaborazione di Telespazio, Eutelsat e Telecom Italia, permette ai dottorandi di partecipare a un ciclo di lezioni interattive a distanza tenute da docenti di diverse sedi universitarie italiane. La tecnologia utilizzata è riconducibile al modello della teleformazione in tempo reale, in cui è possibile interconnettere aule remote attrezzate per teledidattica.

Alcune considerazioni conclusive vanno a mio parere fatte circa le prospettive di applicazione della FAD alla didattica universitaria. L'adozione di una nuova architettura del sistema didattico che utilizzi l'*e-learning* non può che muovere da un'attenta analisi che tenga in considerazione anche aspetti cruciali quali la fattibilità finanziaria, l'accesso ai computer e alla rete da parte degli studenti, le conoscenze di base relative all'utilizzo dei computer e della rete di tutti gli attori coinvolti. Allo stesso tempo però credo che nei confronti di un processo di trasformazione in atto nel mondo della formazione, quale quello prodotto dall'*e-learning*, l'università non può non esercitare il ruolo guida che le compete per governare al meglio, anche e soprattutto nella società dell'informazione, i processi di trasferimento dei saperi.



SAPERERE E FARE

L'Ufficio stage nella facoltà di Economia

Evelina Caltabiano

L'università di Catania promuove corsi di studio in cui il mondo della formazione e quello produttivo sono luoghi di acquisizione di saperi tra loro complementari. La facoltà di Economia, in particolare, prevede la possibilità per gli studenti di svolgere un periodo di formazione direttamente in azienda (stage o tirocinio formativo), per far sì che acquisiscano competenze adeguate alle esigenze del mondo del lavoro.

Lo stage è disciplinato dall'art. 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, e dal successivo regolamento di attuazione (DM 142/98), che individuano l'università come

potenziale soggetto promotore dell'iniziativa degli stage. A tal fine, nel 1998 è stato costituito, presso la facoltà di Economia, l'*Ufficio stage e rapporti con l'esterno*, avente fra i suoi compiti principali:

• la promozione dello stage, sia attraverso l'organizzazione di incontri (presso le diverse facoltà, le associazioni di categoria, le scuole) finalizzati alla divulgazione dei diversi aspetti del tirocinio sia attraverso la pubblicazione di articoli su quotidiani, sui giornalini delle scuole, sul sito internet delle facoltà, ecc.;

• la creazione di un *network* di aziende (enti pubblici e/o privati) distinte per settore di attività, utilizzando schede nelle quali sono riportati: il periodo a partire dal quale le aziende sono disposte ad ospitare gli studenti; il numero di stagisti che desiderano ospitare; le aree formative nelle quali coinvolgerli; la durata prevista degli stage; i tempi di accesso in azienda; la località di svolgimento e il profilo che i tirocinanti devono possedere; la cura e il mantenimento dei rapporti con esse, attraverso visite aziendali, al fine di garantire un *turnover* di tirocinanti all'interno di ogni struttura;

• la creazione di un *database* degli studenti, utilizzando i *curricula vitae* presentati all'ufficio e predisponendo una scheda con le informazioni necessarie per tener conto delle loro aspettative al momento dell'assegnazione dello stage;

• la gestione e l'organizzazione del servizio stage a favore degli studenti, procedendo alla stipula della *Convenzione di tirocinio di formazione ed orientamento* tra

l'università e l'azienda ospitante, cui si allega per ciascun tirocinante, un *Progetto formativo e di orientamento*, nel quale vengono indicati: a) gli obiettivi e le modalità di svolgimento del tirocinio; b) i nominativi del tutor aziendale, responsabile dell'inserimento del tirocinante presso la struttura ospitante, e del tutor universitario, responsabile didattico-organizzativo delle attività di stage; c) gli estremi identificativi delle assicurazioni contro gli infortuni sul lavoro presso l'Inail, nonché presso idonea compagnia assicuratrice per la responsabilità civile verso terzi, i cui oneri sono a carico del soggetto promotore; c) la durata e il periodo di svolgimento del tirocinio; d) il settore aziendale di inserimento;

☞ l'adempimento degli oneri di natura burocratico-amministrativa che la normativa pone a carico dei soggetti promotori; in particolare l'onere obbligatorio dell'assicurazione per la responsabilità civile, presso idonea compagnia assicuratrice, e per gli infortuni sul lavoro, presso l'Inail;

☞ il monitoraggio dello stage attraverso il controllo dell'agenda di tirocinio e delle relazioni mensili sulle attività svolte che il tirocinante deve presentare all'ufficio entro una settimana dalla scadenza di ogni mese di stage;

☞ la misurazione della *customer satisfaction*, al fine di garantire un miglioramento continuo del servizio stage. A tale scopo l'ufficio, al termine di ogni periodo di stage, verifica il raggiungimento degli obiettivi prefissati, attraverso una relazione presentata dal tirocinante sulle attività svolte. Inoltre, allo studente e ai tutor aziendale e universitario viene sottoposto un questionario di valutazione, articolato in modo da ottenere un *feedback* sull'esperienza, sulla gestione del servizio e sul ruolo svolto dai tutor. È interessante verificare

anche il giudizio delle aziende sul livello professionale degli studenti nell'ottica di un inserimento lavorativo. Le risposte ai questionari vengono quindi elaborate per potere valutare il grado di soddisfazione dei tre soggetti coinvolti nelle attività di stage.

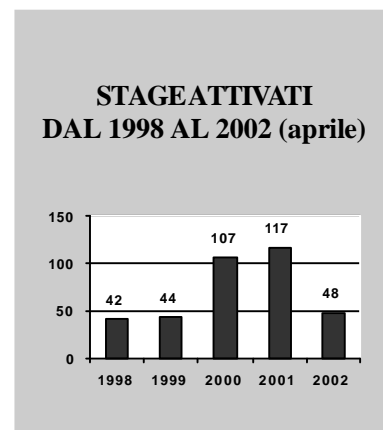
Da un'analisi dei dati riguardanti gli stage attivati dal 1998 al 2002, si evince che la maggior parte dei tirocini ha avuto una valenza di tipo operativo con una partecipazione attiva degli stagisti nello svolgimento di una funzione aziendale in affiancamento a ruoli tecnico-specialistici all'interno dell'azienda ospitante. Solo in rari casi i tirocinanti si sono limitati ad osservare e a conoscere le realtà aziendali in cui erano inseriti senza alcun coinvolgimento nelle attività operative. Talvolta, inoltre, lo stage ha previsto la partecipazione a progetti a termine, attività di analisi, studio e ricerca, finalizzata al lavoro di realizzazione della tesi di laurea o di diploma. Quindi, lo stage si afferma come uno strumento di indubbia utilità didattica per gli studenti/laureati (entro 18 mesi dal conseguimento del titolo universitario: legge 196/97) che vivono una vera e propria esperienza lavorativa attraverso la quale s'inseriscono più facilmente nell'attività professionale.

Nel corso del 2001, l'ufficio ha attivato 49 convenzioni di tirocinio e 117 tirocini presso aziende operanti in prevalenza nel settore industriale e dei servizi.

I 117 stagisti risultano equamente distribuiti per sesso (44% uomini, 56% donne) e rispetto al corso di studi di provenienza, con una leggera prevalenza degli studenti del Corso di diploma in Economia e amministrazione delle imprese (35%) e del Corso di diploma in Economia e gestione dei servizi turistici (10%), dove lo stage è obbligatorio al terzo anno, sugli studenti del Corso di laurea (31%), mentre sono in maggioranza i tirocini organizzati per i laureati (22%) rispetto ai diplomati entro diciotto mesi dal conseguimento del titolo universitario.

Per quanto riguarda le aziende che hanno ospitato i tirocinanti, quasi tutte sono state contattate per iniziativa dell'ufficio o degli studenti; di esse alcune si trovano alla prima esperienza di stage, altre hanno ospitato negli anni precedenti studenti della facoltà di Economia, manifestando l'interesse di sfruttare l'opportunità dello stage per fare emergere le competenze loro necessarie. Sono aziende di piccole dimensioni che generalmente ospitano un solo studente. Tuttavia, ci sono state alcune eccezioni, di cui la più significativa è quella relativa a una azienda di credito, che ne ha inserito ben 13.

Da un confronto dei dati sugli stage organizzati dal 1998 al 2002 si evidenzia infine un incremento significativo del numero di tirocini, che ha raggiunto un totale di 42 stage nel primo anno di attivazione dell'ufficio, il numero che già si registra nell'aprile di quest'anno, come si evidenzia nel grafico.



In conclusione: l'*Ufficio stage e rapporti con l'esterno* si afferma come efficace mezzo di diffusione della cultura dello stage nel mondo imprenditoriale e pone le premesse per una piena attuazione della riforma universitaria, che prevede il tirocinio in azienda quale momento di formazione corrispondente a un credito formativo, obbligatorio al terzo anno. Ciò consentirà di avvicinare gli studenti al mondo del lavoro e delle professioni, anche se ancora occorre superare gli impacci del sistema produttivo a immaginarsi come soggetto e luogo di formazione.

Il tirocinio a Scienze della *formazione*

Lucia Salemi

Non c'è dubbio che “uno dei fattori più importanti del successo economico di una nazione è il suo capitale umano”, ovvero la quantità e la qualità di conoscenze, competenze ed abilità diffuse tra la sua popolazione.

Chi si occupa di formazione, del resto, sa bene quanto sia importante non limitarsi ai bisogni formativi del momento bensì anticipare, prevenire la trasformazione, potenziare cioè il processo formativo per l'intero arco della vita.

Questo è in un certo senso il *leit-motiv* che ha alimentato la riforma della didattica, determinando un'inversione di tendenza nel modello tradizionale accademico. In sintonia con tale orientamento, le singole facoltà universitarie hanno modificato radicalmente la fisionomia dell'impianto di studi, accentuando la dimensione della ricerca-intervento, superando la dicotomia fra teoresi e prassi, ovvero ponendo una forte connessione tra *sapere e fare*.

Questa riqualificazione delle competenze – come integrazione tra sistema della formazione e sistema professionale – trova proprio nel tirocinio un'importante occasione di confronto con il territorio e con il contesto economico-lavorativo delle imprese del pubblico e del privato.

In tale rovesciamento di prospettiva si evidenzia una maggiore volontà di partire dal sapere come risultanza di metodologie nuove e di esperienze sul campo, in sintesi dalla pratica, e non ultimo dalle sue “condizioni e contraddizioni”, per rispondere adeguatamente alle pressanti richieste di formazione differenziata.

Non si tratta tanto di trasformare le università in “casce di risonanza” delle esigenze di mercato bensì di organizzare al più alto livello di formazione, appunto quello universitario, curricoli finalizzati alla preparazione di operatori competenti nei diversi settori formativi, capaci di interagire nella generalità dei saperi e di adottare le migliori strategie di intervento, in una dimensione sempre più policentrica.

Il tirocinio diviene pertanto una strategia complementare alla didattica tradizionale, luogo di valorizzazione dei saperi dell'esperienza, in grado di rinnovare il rapporto tra sistema formativo universitario e realtà circostante, manifestando l'energia “dell'esperienza connotata dal fare e dal riflettere su ciò che si sta facendo”. Osservazione, Progettazione, Verifica e Conduzione, sono, infatti, alcuni dei momenti fondamentali di tale percorso di formazione tramite cui gli allievi acquisiscono le competenze e gli strumenti necessari per leggere ed interpretare i bisogni formativi emergenti.

Allo stesso modo, enti, organizzazioni ecc., si rendono leggibili in maniera flessibile, esplicitando le proprie scelte fondative ed accettandone anche la messa in discussione. Da ciò emerge chiaramente quel che Orefice definisce, autorevolmente, “il valore politico” del tirocinio come esperienza di apprendimento originale, poiché nel momento in cui l'università chiede la collaborazione delle diverse *partnerships*, obbliga il sistema formativo distribuito sul territorio a fare il punto della situazione, ad interrogarsi sulla qualità dell'offerta e soprattutto sulla significatività degli interventi.

È chiaro che il tirocinio, strutturato in questo modo, diventa occasione di confronto, di scambio e di riqualificazione per ambedue le parti.

Alla base di tutto, ovviamente, l'esigenza di offrire una conoscenza articolata delle diverse realtà problematiche, affiancata alla professionalità e alla ferma convinzione che “solo la persona cui è stato insegnato ad apprendere per apprendere è in grado di fronteggiare se stessa ed i bisogni degli altri”.



Che fine fanno *le schede di valutazione* ?

Per votari, ben tre vocabolari italiano-siciliano indicano il significato *canciari direzione*. In merito a “canciari”, il nipote di un esperto come il Principe di Salina osservò, in buona sostanza, che più pare che si cambia e meno le cose diventano diverse da come sono.

Un preambolo, questo, che ben potrebbe attagliarsi alla questione delle schede di valutazione somministrate (come si direbbe per una medicina sgradita, dobbiamo notare) agli studenti dai loro docenti. “Vota chi ti vota” è lo slogan che guida l’operazione in un ateneo fratello posto in alte quote, dove sarà l’ambiente montano a raffreddare comunque gli animi sino a consigliare l’esposizione in bacheca (anzi: in due bacheche variamente dislocate) i risultati delle schede elaborate insieme da studenti e professori. Altrove, in latitudini prossime a quelle di Chevalley, visto che abbiamo già scomodato i protagonisti del Gattopardo, giunge a ogni docente un foglio a parte dalla scheda, con osservazioni specifiche vergate dagli studenti del corso. Cosa sarà, tutto

questo e altre cose simili ancora? Materiale per un de Sade del terzo millennio, se siete appassionati di letteratura, o per una novella Cavani nel suo *Portiere di notte*, se preferite bei film con begli (e bravi) attori?

In verità, è difficile farsi una ragione di tanta voglia di votarsi o di farsi votare. Primo, niente cambia, come ci hanno insegnato; e poi, che bisogno può esserci se sappiamo benissimo cosa possono dire su di noi? Non ricordiamo bene le sagge parole del nostro professore di liceo che riprendeva serio la nostra petulante ed inaccettabile curiosità sul voto dell’interrogazione...: “Non c’è bisogno di chiedere che voto vi ho messo sul registro, perché ognuno di voi sa benissimo il voto che merita”. Amen e così sia, mi viene di aggiungere qualche decennio dopo. Ma tant’è, giunge un bel giorno sugli affastellati tavoli di carte urgenti e nel freddo di un gennaio ’97 copia della delibera del S.A. relativa alle *Regole per la gestione del questionario sulla didattica nell’anno accademico 1996/97*, con invito a ritirare le

Giampaolo Schillaci

“schede questionario” e, continuando, “previa prenotazione”.

Cominciava così per la maggioranza delle facoltà del nostro ateneo e per la stragrande maggioranza dei docenti direttamente coinvolti, l'avventura della somministrazione di cui sopra, al termine di un anno di insegnamento che certamente aveva visto i pochi distratti continuare ad esserlo (quelli che talvolta dimenticano, ma più per genio che per altro, che in aula ci sono studenti in attesa della scienza) e i tanti zelanti pure. Non per tutti, però, visto che già talune facoltà (o una sola, non ricordo) e taluni docenti di altre già avevano assunto l'abitudine di traghettare verso i discenti con schede prefabbricate in casa alla meglio, assemblando questionari di provenienze varie e persino incerte e aggiungendo domande elaborate in proprio. Ma perché, poi, e con quali intenti?

Diciamolo chiaro, frequentare un corso universitario non è cosa che abbia prescritto un medico o che abbiano reso obbligatorio le leggi sull'istruzione! Anzi, esso è atto di autonoma scelta del giovane diplomato, il quale di certo nulla può avanzare a sua pretesa se non trovare un ambiente pulito dove accomodarsi, una sedia dove sedersi, informazioni adeguate che non lo facciano sentire un oggetto o un numero di matricola e poi, via, magari, che so?, corsi senza troppe sovrapposizioni reciproche, un sogno, questo, che però necessita di un coordinamento fra i docenti non sempre dovuto o possibile.

Certo, possiamo pure pensare che poco importano la provenienza e i fatti personali di chi viene ad ascoltare le lezioni, le quali non possono modellarsi in sua funzione, poiché la scienza non ha compromessi e nemmeno l'insegnamento universitario che ad essa mira e/o porta.

“Organizzazione e strutture” potrebbe forse intitolarsi una sezione della scheda da prendere in considerazione attentamente, anche se non si vede bene chi possa poi agire su di esse. Mentre una sezione seguente, che potrebbe denominarsi “Didattica”, prenderebbe in esame altri aspetti, legati a cosa che, diciamoci anche questo, ben poca traccia lascia nella carriera di un “professore” (ma perché ci chiamano così se l'impegno didattico quasi non “lascia traccia”, come si permette di scrivere Goethe di una *Italien ohne Sizilien...*).

E come sarebbe se i frequentatori delle lezioni fossero utenti dei quali si fosse pronti ad accogliere con un grazie ogni reclamo od osservazione? Questa è legge (lo è davvero) buona per imprese dispensatrici di beni o servizi, ma il sapere è fra questi? E gli operatori, non sono mica *sales managers*! Certo, incalza la concorrenza fra organismi

pubblici e privati che del sapere si occupano e anche all'interno di ciascuna di queste due categorie il sorpasso è quotidiano – accattivanti pubblicità sui giornali, statistiche esibite o sbandierate o rinfacciate – ma che sarà poi mai!

E se la “chiave di tutto” – *hier ist der Schlüssel zu allem*, proseguiva lo stesso Goethe – fosse qui?

Bisognerebbe forse somministrare le schede diligentemente, e senza aspettare che suonino le trombe, levarle dai cassetti morti delle scrivanie ove esse giacciono, elaborate ma nascoste alla vista come un piatto d'alta cucina distrattamente bruciato in forno, arieggiarle in qualche brioso atrio di facoltà, accettare il responso e darsi da fare di conseguenza, massimizzando quel *feedback* che siamo sempre pronti ad invocare per responsi di asettiche indagini che ben altro riguardano.



Teofrasto, il Pibigas e le lauree triennali

Un collega ha inviato in rete, a tutti noi del dipartimento di Matematica, un pensiero di Teofrasto (che non conoscevo): “Insegnare non è riempire un vaso ma accendere un fuoco”.

La frase è semplice – basta un rigo per contenerla –, ma il suo contenuto lo è solo in apparenza: “accendere un fuoco” è operazione-problema con tante e tali di quelle condizioni al contorno che (quasi) sempre non ci riflettiamo e – meglio così – ci limitiamo a compierla automaticamente.

Nel caso in questione, il fuoco di cui parla Teofrasto non è quello di Prometeo né quello del Pibigas nella nostra cucina, ma, molto di più, il fuoco dell’interesse, nell’anima dello studente, per argomenti spesso immateriali o lontanissimi da noi nello spazio e nel tempo.

Lo studente è persona cui dobbiamo la stessa attenzione dovuta ad un nostro figlio, non problema burocratico da risolvere frettolosamente con superficialità e demagogia. Ma noi, italiani d’oggi, uomini di cultura o no, oltre che dal nostro, personale sistema di riferimento – quello ben piantato nel baricentro del nostro corpo e del nostro spirito – siamo ancora capaci di osservare i giovani e il mondo anche da un sistema solidale con ognuno di loro? Abbiamo avuto, insomma, il tempo di osservarli e di provare a vedere le cose dal loro punto di vista, senza tuttavia rinunciare a niente della nostra maturità? Abbiamo ascoltato le loro paure? Ai loro dubbi, ai sogni, alle richieste di certezza, alle speranze di futuro, abbiamo dato risposte più alte e durature del semplice, sbrigativo accondiscendere ad ogni loro richiesta immediata? Sono essi veramente importanti per noi?

Comincio io ad osservare con gli occhi di oggi come ero, a partire dal lontano novembre 1989. Ho esultato, in quei giorni. Ingenuo come ero, vedevo (speravo, sognavo) il crollo del muro di Berlino come la fine delle violenze che hanno insanguinato il secolo scorso più d’ogni altro dei secoli precedenti.

Ingenuo, allora; ma non smemorato, oggi: ricordo bene, ancora, i “dividendi della pace”. Qualcuno li ha riscossi a nostra insaputa; qualche ladro ce li ha fregati, da sotto il nostro stesso naso, complice la nostra pigrizia fisica e intellettuale, la nostra incapacità di coordinare i fatti di ieri con quelli di oggi.

Com’è stato, infatti, il decennio trascorso? Ipocrita e violento come e più dei precedenti.

E i giovani, bambini nel lontano 1989, come hanno vissuto tutto ciò che hanno visto in questi ultimi due lustri? Hanno visto noi adulti, tutti (o quasi), noi ‘intellettuali’ che – con la motivazione debole: “C’è la legge” – senza fiatare,

Mario Vincenzo Strano

senza nessuna critica, da succubi incapaci e timorosi di dire al legislatore: “Stai sbagliando”, abbiamo accettato tante ‘meravigliose’ riformine e riforme, della scuola e dell’università, a costo zero, ma dal contenuto esattamente opposto alle belle, roboanti parole che contemporaneamente le pubblicizzavano.

Debito formativo, autonomia, razionalizzazione, accorpamenti, settimana corta, crediti, POF, laurea a punti, CFU. Parole, parole, parole, per mettere su un sistema in cui, di fatto, rifiutiamo di insegnare ai nostri figli ciò che i nostri genitori e i nostri professori hanno insegnato a noi: che solo mediante lo studio quotidiano, metodico, costante, appassionato, possono attuare il ‘progetto’ che ognuno di loro è.

Qualcuno me lo spieghi, per favore, il mistero della “qualità dell’istruzione” che aumenterebbe diminuendo di circa mille le ore complessive delle lezioni ai nostri giovani di scuola media. Ciò, si noti, essendo aumentata straordinariamente la complessità del mondo in cui sappiamo che gli stessi ragazzi dovranno immergersi.

Ed ancora: “lo studente centro dell’attenzione didattica e culturale”, mentre, in verità, di fatto è solo un polletto da portare all’ingrasso, accelerato quanto più possibile, prima di tirargli il collo nel mercato del lavoro, sullo sfondo di conflitti infami e sanguinosi in cui sono stati bombardati indifferentemente città, campagne, monti, pianure, nemici, amici, civili, armati e disarmati.

Non dimenticherò mai, un pomeriggio post 1989 in un’aula della facoltà d’Ingegneria, la conferenza di un altissimo dirigente industriale, pugno di ferro in voce paterna e vellutata: “Cari ragazzi, quando entrerete nell’industria” – diceva costui (testuale, o quasi) – non dimenticate mai che là il vostro dio

sarà il capitale”. E, quale la causa di tutti i guai del mondo, secondo lui? “Ognuno di voi mi costerà dieci dollari l’ora mentre un vostro parigrado americano 5 dollari l’ora”. Ad uno ad uno vedevo gli sguardi allibiti degli studenti presenti.

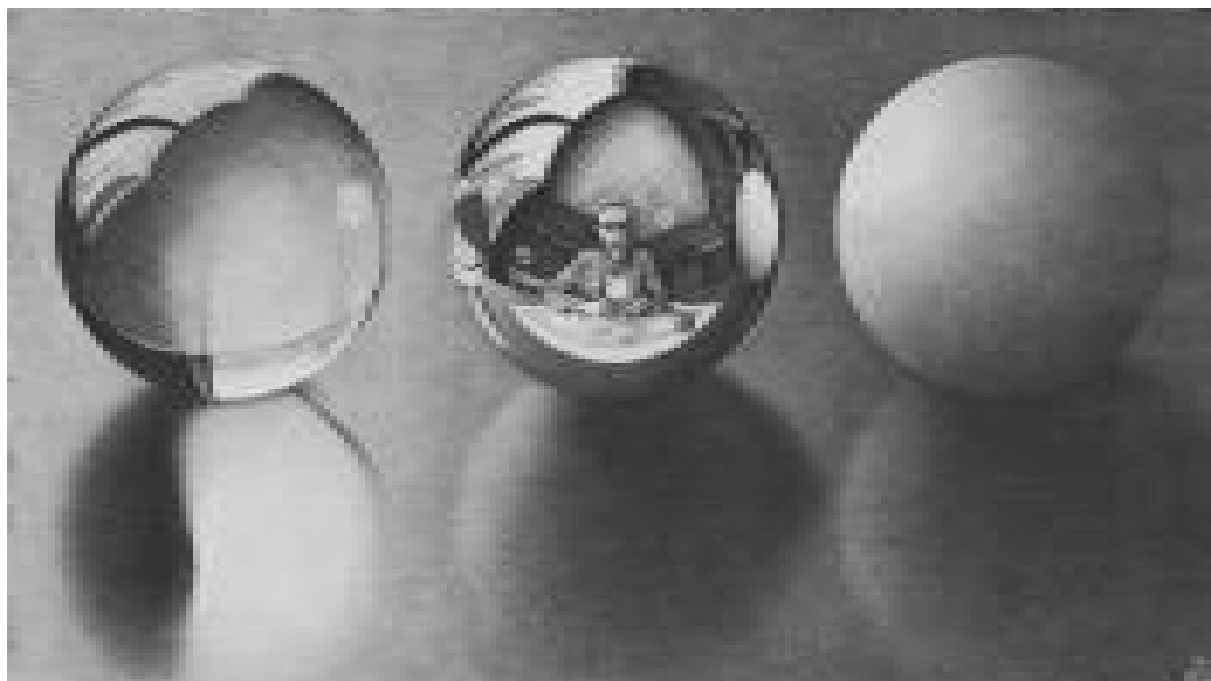
Ciò, non casualmente, sullo sfondo delle suddette riforme scolastiche.

Molto tempo è passato da quando siamo stati ragazzi. Ce li siamo dimenticati i problemi, i sogni e le speranze che attraversarono i nostri giorni quando fummo uomini in formazione. Ora non abbiamo più tempo per dedicare ai giovani le attenzioni che noi invece abbiamo ricevuto: vogliamo, o vorremmo, che i nostri ragazzi fossero, volessero e facessero quello che noi oggi siamo, vogliamo e facciamo. Se, poi, invece dell’attuazione della *promessa* che ognuno di loro è, vengono fuori delle scimmiettature tecnologicamente anche più avanzate di ciò che noi siamo o i cloni omologati ISO 9001 di altri cloni, beh, pazienza. Anche nel migliore dei software si può nascondere un *bug*!

Ricchi della nostra maturità, dovremmo, invece, protenderci verso ognuno di loro, cercando di capire chi è, non trattandolo per l’adulto che vorremmo già fosse. Dobbiamo accettarli, ascoltarli, e dimostrare, con le nostre risposte, quanto ci stanno a cuore, loro, il loro presente, il loro futuro. Ma ci vuole del tempo per questo, e come si fa nella nostra società senza tempo – quindi senza anima – senza passato, senza futuro, senza figli?

È vero che i nostri giovani e noi dobbiamo sapere internet, l’inglese e l’impresa, ma basta questo soltanto?

E il senso della profondità storica? E il passato, il passato il cui cuore antico pulsa nel 60% e più delle parole e delle strutture mentali che ancora oggi



usiamo? Dichiarato defunto, ed affrettatamente sepolto da ‘becchini’ che si sono autoqualificati ostetrici del mondo nuovo, ma che, nei fatti, in un colpo solo, hanno impoverito i nostri giovani del 60% della loro capacità di comprendere il mondo moderno. E, comprendere è indispensabile per vivere pienamente, da liberi.

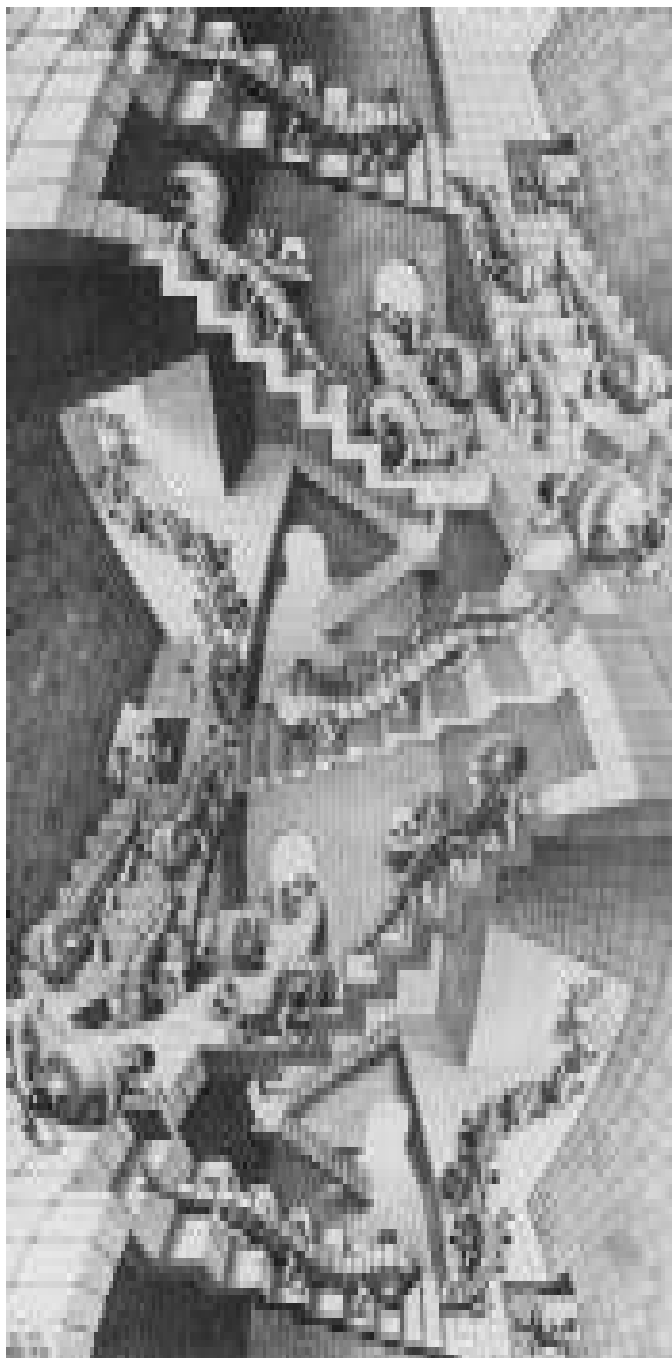
La storia? “Ma perché fargliela cominciare tre volte, alle elementari, alle medie e alle superiori? Inutile spreco di tempo”, dicono quei becchini. E la matematica? “Ancora più inutile, con tutte quelle astruse dimostrazioni. Basterà qualche vaga informazione sul significato e sull’uso delle formule finali, che sono nei libri, quando mai dovessero giovare”.

La mia ironia è amara e dura, non da passatista nostalgico ma da uomo e professore il quale crede che la capacità fondamentale di progettare e cominciare a costruire il proprio e l’altrui futuro, *umano*, non gliela insegneremo a giovani la cui memoria del passato al più arriva a ieri sera né gliela insegneremo ai giovani dei corsi triennali di laurea, ‘alla Ridolini’, la cui istituzione mi sembra abbia costituito per l’Italia come una mutazione genetica peggiore di quella degli organismi geneticamente modificati.

Credevo, da ingenuo, che il pensiero generalmente precedesse ogni trasformazione, ogni capacità di azione; e che le università fossero custodi ed incubatrici di pensieri. Oggi, invece, si stabilisce che ciò che conta è la prassi, e il suo risultato immediato, qualunque esso sia. “Ma che pensiero e pensiero! Per pensare ci vuole tempo, il tempo è denaro e noi non abbiamo più tempo da perdere con te. Entra, ragazzo, entra; paga le tasse, consuma ed esci al più presto possibile – salvo che tu non abbia dentro il ‘fuoco’ di cui parlava Teofrasto, perché, in tal caso, dopo la laurea ti dovrai sorbire altri due, costosissimi anni di studio”.

Se questa è l’università disegnata dalle nuove proposte politiche (ma in realtà economico-tecnosociologiche); se in queste decisioni autoritarie l’Europa è stata ed è usata solo come alibi ed *instrumentum regni*, così come il cristianesimo durante il medioevo, allora ha ragione Marina, *crew* al Mc Donald’s di Piacenza, la quale testimonia, nella pubblicità che in questi giorni impazza sui settimanali, in una dichiarazione autentica: “Mi sono fatta un mazzo così, ma ho imparato a stare al mondo”.

Grazie Mc Donald’s, navescuola dei nostri giovani! Ma voi, Famiglie, Scuola, Istituzioni, dove siete? Se ci siete, battete un colpo! E voi, professori (o politici) che impegnate il vostro ingegno per



calcolare il tempo medio di studio per lo studente medio o per dirmi quale debba essere il rapporto tra le ore di teoria e quelle di esercitazioni o il rapporto tra le ore di lezione in aula e di studio in casa per questo ipotetico studente medio, mentre contestualmente mi negate il tempo per parlare coi miei studenti reali, voi, quale università state costruendo? Spiegate mi tutti, per favore, il singolare contrasto che vedo nella nostra società tra punti intensissimi di luce e la nuova, diffusa “notte in cui tutte le vacche sono nere”; spiegate mi quest’incredibile *cupio dissolvi* che pervade il nostro mondo, la nostra cultura, il nostro essere, il nostro tempo.

Siamo nel 2002, ma credo che l’umanità sia indietreggiata rispetto al 1989. Meditare sui nostri sbagli è urgente e indispensabile per porvi rimedio.

LA PAROLA AGLI *Studenti*

Autodidatti coatti

Davide Giordano

Mi viene difficile pensare che l'università sia solo un esameificio. Eppure l'innumerabile quantità di studenti che s'iscrive ogni anno ha come obiettivo principale quello di sostenere esami e arrivare alla laurea, senza curarsi del 'prodotto' che ottiene.

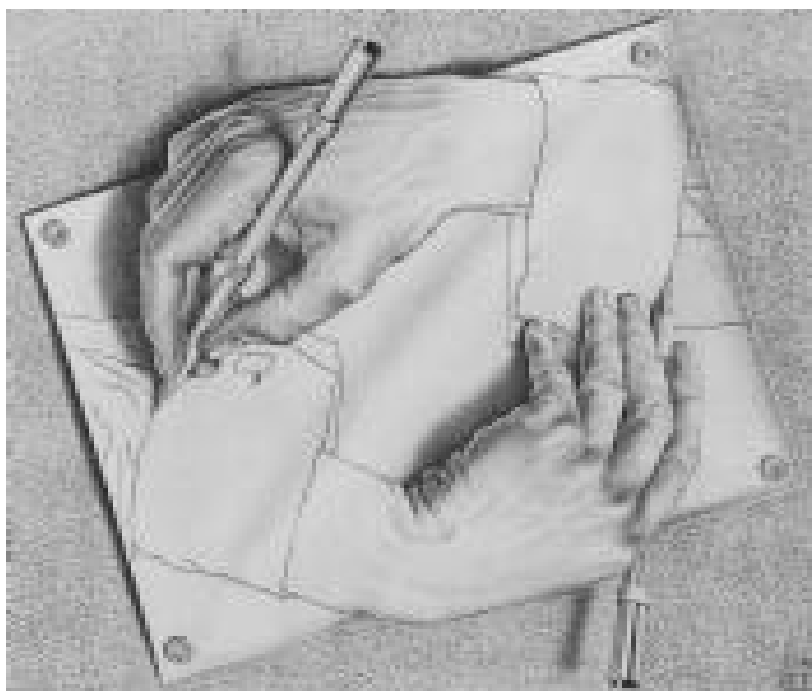
Il prodotto cui mi riferisco è ovviamente la preparazione, sempre più spesso verificata con esami discutibili, che si riducono, a causa dell'alto numero di studenti, a due o tre rapide domande. Il caso pertanto incide molto sull'andamento dell'esame e magari uno studente che ha una discreta preparazione su tutte le parti del programma si trova maggiormente in difficoltà rispetto ad un altro che ha studiato bene solo alcune parti dello stesso e viene interrogato proprio su quelle.

È sempre stato così, lo so bene; è nella natura stessa dell'esame, il quale però in tal modo sempre meno rappresenta – come invece dovrebbe essere – il momento di completamento di un percorso formativo nel quale studente e professore, ciascuno nei rispettivi ambiti, si confrontano e dialogano. Strutturato in tale maniera, dubito

che possa ancora assolvere alla sua funzione di verifica del grado di efficacia degli strumenti didattici predisposti dal professore e della capacità dello studente di recepire e apprendere il quadro generale delle nozioni, dei temi e delle problematiche afferenti alle singole materie.

Mi sembra che il dubbio sia legittimo, se solo pensiamo che spesso docente e studente si

conoscono per la prima volta proprio il giorno dell'esame. Il problema così si sposta a monte, al rapporto tra un professore e i suoi allievi nel corso dell'anno accademico, un rapporto tristemente limitato a un certo numero di ore di lezione frontale. In esse difficilmente il docente riesce a trasmettere il *piacere* di apprendere, la capacità di sviscerare analiticamente le



problematiche relative alle singole questioni, l'attitudine a leggere criticamente un testo universitario, insomma, in buona sostanza, tutto ciò che forma uno studente critico e interessato, che ha acquisito l'interesse ad apprendere trasmessogli dal professore. Inserita all'interno di un tale processo formativo, la verifica delle nozioni apprese va da sé, e non è caricata di tutte le valenze che oggi le attribuiamo.

Nella realtà, invece, prevalgono aspetti che di didattico hanno ben poco: il professore è costretto, a causa del gran numero di nozioni che deve fornire nel minor tempo possibile, a spiegare velocemente e solo alcune parti del programma; gli studenti, per contro, devono arrivare da soli a capire il perché delle cose, in ossequio al principio sacrosanto che studiare significa innanzitutto acquisire l'elasticità mentale che permette di analizzare i problemi ed arrivare alle conclusioni. Ma non si capisce come si possa pretendere un reale senso critico se nessuno ci insegna ad acquisirlo.

Non dimentichiamo che il passaggio dalle scuole superiori all'università è brutale, dato che sussistono due modi di studiare completamente differenti, e gli studenti universitari sono abbandonati a se stessi, *in primis*, per quanto concerne il metodo di apprendimento, dato che all'università, strano ma vero, nessuno ti spiega come devi studiare e la figura del tutor, qui riconosciuta a livello formale, è di fatto inesistente. Ciò priva gli studenti di uno dei più importanti strumenti di sostegno, potenzialmente, all'apprendimento.

Lo studente è così costretto a prepararsi gli esami da autodidatta; studia e, convinto di essere preparato, sostiene l'esame. Ma poi, magari per lacune di base che non è in grado di valutare autonomamente, il suo lavoro è reso vano. Se invece le

verifiche o i chiarimenti fossero all'ordine del giorno, avrebbe tutto il tempo per recuperare e arrivare preparato all'esame finale, senza rischiare che il suo lavoro sia vanificato. I professori stessi non sono messi in condizione di spiegare l'intero programma, o di avere un ristretto numero di studenti da poter seguire giornalmente, così da verificare la loro preparazione con prove *in itinere* durante l'anno.

Le prove *in itinere* sono importantissime per tenere sempre costante l'attenzione dello studente e per far sì che egli apprenda in modo graduale e parallelo allo svolgersi delle lezioni. Altrettanto importanti sono le esercitazioni, che permettono di capire le applicazioni pratiche della materia e di approfondire aspetti spesso sottovalutati nei manuali. Purtroppo questi strumenti didattici non sempre vengono utilizzati e valorizzati come si dovrebbe.

In ogni caso, anche quando tali mezzi venissero sfruttati appieno e se pure i professori fossero messi in condizione di poter spiegare tutto il programma, di avere un numero ristretto di studenti, di disporre della possibilità di collaboratori e di esercitazioni, si porrebbe anche il problema dell'orario delle lezioni, che già nella realtà attuale appare insostenibile: ognuno di noi spesso è impegnato per l'intera giornata e, a parte il fatto, che ovviamente dopo le prime ore di lezione ed esercitazioni le nostre capacità mentali sono assai ridotte, in ogni caso, non si capisce proprio quando dovremmo trovare il tempo per studiare.

Alla base di tutto ci sono problemi strutturali delle università, insiti nello stesso DNA, diciamo così, degli atenei. Infatti i docenti sono in numero limitato rispetto agli studenti iscritti, né per altri versi si

riescono a creare corsi con un numero equilibrato di studenti. La situazione si aggrava, poi, perché non si trovano aule idonee ad accogliere tutti questi studenti e spesso, come accade nel nostro ateneo, si ricorre ai cinema, che non sono certo il luogo più adatto per delle lezioni universitarie. La mancanza di aule e laboratori toglie ogni spazio per impostare un'attività didattica nella quale gli studenti siano effettivamente partecipi.

Le difficoltà logistico-strutturali – l'altra faccia dei record annuali di immatricolazioni – si aggravano: in alcune facoltà la situazione è diventata insostenibile e non sono eccezionali i casi in cui all'inizio dell'anno accademico le aule sono assai spesso affollatissime, così che solo una persona su tre trova posto. Alla fine però esse sembrano deserte e tutti trovano posto a sedere. È dunque ragionevole pensare che molti studenti si scoraggino o si rendano conto che è impossibile seguire le lezioni in queste condizioni e preferiscano preparare la materia da soli, magari perché ritengono 'inutile' frequentare.

La mancanza di strutture adeguate insomma aiuta gli studenti a identificare il loro percorso universitario in una successione meccanica di esami da sostenere, mentre nelle facoltà scientifiche la mancanza di laboratori comporta che studenti si laureino senza aver mai fatto una prova pratica e che quindi vengano immessi nel mercato del lavoro senza avere le adeguate conoscenze pratiche indispensabili in settori nei quali la competizione e la selezione sono spietate.

La questione della didattica è fondamentale per la crescita della qualità dei servizi offerti dall'università e rappresenta una scommessa su cui sia gli studenti che i docenti dovranno confrontarsi nel futuro prossimo.

Troppo indietro

Manuela Coci

Scrivo come se dovessi fare un bilancio dei miei cinque anni di studio universitario: qualsiasi osservazione o giudizio deve fare i conti con una realtà che lascia a desiderare.

Risparmio a tutti le lamentele sulle “difficoltà logistico-strutturali” del nostro ateneo: la situazione, infatti, è così grave che fa male anche solo parlarne. Mancano spazi adeguati, a cominciare dalle aule e dai posti a sedere in quelle che già ci sono: e già solo questo potrebbe bastare. Inoltre, come studente di una facoltà scientifica, sento quasi il dovere di ribadire la grave mancanza di laboratori attrezzati per fare almeno un minimo di attività pratica.

Professori e studenti, siamo tutti consapevoli di essere davvero molto indietro, anzi troppo indietro. Rispetto a chi e a che cosa? Certe volte verrebbe di dire che siamo troppo indietro rispetto a tutto e a tutti: rispetto alle esigenze dei tempi, alla ricerca scientifica, alle altre università europee. Ritengo, infatti, che in questi casi sia più proficuo confrontarsi con situazioni migliori nel tentativo di riacquistare stimoli, piuttosto che accontentarsi di un misero premio di consolazione, guardando chi sta peggio.

Durante la mia esperienza *Erasmus* presso l'università di Cadice ho conosciuto tutt'altra realtà e mi sono inevitabilmente confrontata con tanti altri ragazzi stranieri. Le università del Belgio, dell'Olanda, della Francia, della Germania, della Spagna hanno laboratori attrezzati, sono concepite per fornire agli studenti anche delle conoscenze pratiche, le discipline hanno programmi più mirati, gli obiettivi dei corsi di studio appaiono chiari e raggiungibili.

È come se tutto fosse più solido e sensato.

Eppure, quest'anno si è verificato l'arrivo a Catania di numerosissimi studenti *Erasmus*; tra gli studenti le informazioni viaggiano veloci e se, nonostante le difficoltà logistico-strutturali di cui tanto si parla, molti studenti stranieri scelgono Catania come meta della loro esperienza, vuol dire che qualcosa c'è.

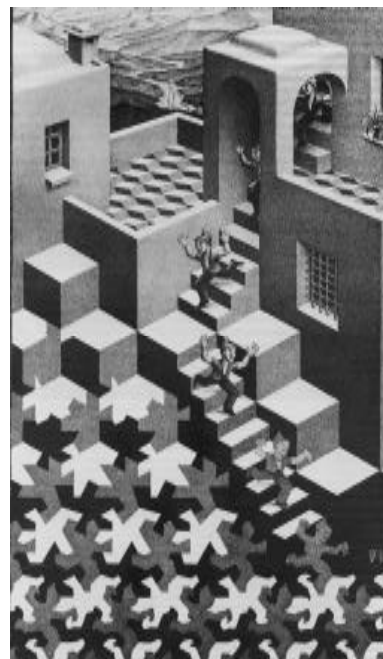
Ma che sarà mai questo “qualcosa”?

Credo fermamente, soprattutto dopo aver parlato con alcuni di questi studenti, che in questa sede loro abbiano trovato un grande potenziale umano ed intellettuale, ed è un vero peccato che esso debba essere condizionato dalle carenze dell'ateneo.

Ecco il punto: il potenziale umano e intellettuale rischia di essere soffocato dai disagi. Sembra quasi di cadere in un pericoloso circolo vizioso: preso atto delle difficoltà logistico-strutturali, si giustifica qualsiasi altra mancanza, riconducendola al solito problema delle strutture.

Ma proprio mentre scrivo questo articolo, ho un moto interiore e mi viene voglia di rompere il circolo; allora mi chiedo: “Perché siamo così tanto indietro?”. È legittimo domandarselo, anzi è doveroso.

Giro la domanda a chi può aiutarmi a trovare una risposta. Il potenziale umano, la sostanza insomma, è ancora salva anche se un po' provata, merita soltanto forme più adeguate per la sua espressione.



*Tutte le immagini
a corredo del
Dossier
sono tratte da
M.C. Escher
Grafica e disegni
1992 Benedikt Taschen
Verlag GmbH
Hohenzollernring 53,
D-50672 Köln*

