

scuola e *città*

Visalberghi, A., "I nodi irrisolti
dell'Università italiana", in
Scuola e Città, XXXIV, 3, Firenze,
La Nuova Italia, 1983, pp.97-100.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Aldo Visalberghi

I nodi irrisolti dell'Università italiana

Vorrei concentrarmi * soprattutto su un singolo ordine di problemi, quelli relativi all'articolazione (o mancata articolazione) degli studi universitari, della loro insufficiente rispondenza alle assai diversificate esigenze degli studenti, (sia in ordine agli sbocchi cui aspirano, sia in ordine alle modalità di studio) e investire particolarmente la questione dei diplomi e delle scuole universitarie a fini speciali, che il recente riordinamento tramite il decreto delegato 162/82 rischia di soffocare anziché promuovere e sviluppare meglio. Infine vorrei toccare il problema della prima formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, particolarmente di quelli elementari, che ha anche strette connessioni, come vedremo, con le altre questioni cui si è accennato.

* * *

Ho avuto occasione molto spesso di mettere in rilievo il carattere "monolitico", cioè poco articolato dell'istruzione superiore e in genere post-secondaria italiana. Riepilogando rapidamente:

1) In Italia non esiste praticamente altra istruzione post-secondaria riconosciuta e pubblica che quella universitaria; tentativi di istituire presso gli Istituti tecnici bienni "tecnologici" successivi alla maturità sono falliti anche — ma non solo — per una sentenza della Corte dei Conti (!) che ne negava la legittimità in base alla pur flessibile normativa in materia; gran parte delle forze politiche e sindacali considerano (giustamente a mio avviso) con sospetto la possibilità di istituire canali non universitari di istruzione post-secondaria, in quanto è ben vero che essi esistono e sono consistenti in quasi tutti i paesi avanzati, ma è anche vero che le tendenze "progressive" puntano do-

vunque ad assimilare il loro status a quello universitario e/o a rifondere tali strutture in una più ampia organizzazione universitaria (ne è esempio l'istituzione, però rimasta a mezza strada, delle *Gesamthochschulen* o università comprensive su base regionale nella Rep. Fed. Tedesca).

Peraltro non sembra che in Italia ci si renda conto sufficientemente che l'assenza di un tale settore non universitario, normalmente costituito da cicli brevi (2-3 anni) finalizzati professionalmente, impone che alle esigenze relative risponda realmente l'università in modo articolato e flessibile.

2) Finora in Italia c'è stato praticamente un *unico titolo universitario*, la laurea. Ora è in corso di organizzazione (e primo avviamento) il Dottorato di ricerca. Invece diplomi intermedi attivati ce ne sono già, ma pochissimi (con un gettito di diplomati che è una frazione irrisoria rispetto a quello dei laureati), di solito conferiti da scuole a fini speciali operanti nel campo sanitario e dell'assistenza sociale. I titoli di diploma non permettono una facile prosecuzione eventuale verso lauree affini. Solo in certi casi si possono avere abbreviazioni di corso tramite la procedura del riconoscimento di singoli esami (ora, in base alla nuova normativa, l'abbreviazione viene limitata a *un anno* soltanto). I corsi di diploma cioè si pongono normalmente *in parallelo* rispetto a quelli di laurea, non *in serie*, mediante una successione di cicli brevi. Il ciclo lungo domina quasi incontrastato e sono allo studio, in alcuni settori, ulteriori allungamenti (p.e. scienze biologiche da 4 a 5 anni).

La legge sulla sperimentazione e i decreti 382/80 e 162/82 non hanno migliorato, quest'ultimo addirittura ha peggiorato le cose, anche se il termine "diploma" e "corso di diploma" compare qua e là nella normativa, e neppure

tutte le volte che dovrebbe comparire. Sia la burocrazia ministeriale che ha elaborato i decreti e le relative circolari, sia le stesse università in sede di sperimentazione di nuove strutture, mostrano una sorta di allergia ai diplomi, cui si attribuisce una semplice funzione praticistica di preparazione professionale "ad hoc", che comunque non fornisce una base sufficiente per studi ulteriori. Si istituiscono scuole a fini speciali quasi soltanto quando "servono" per certe funzioni subordinate, magari all'interno della stessa università, non certo per creare diplomi "intermedi", che rompano la tradizionale sequenza dal teorico al pratico-applicativo dei corsi di laurea, e tanto meno per favorire il ritorno allo studio, l'alternanza di esperienze di lavoro e di formazione, o intrecci anche più stretti di studio e lavoro, studi a distanza o serali, e così via.

3) L'università italiana conosce infatti *una sola modalità di studio*, in teoria la frequenza a tempo pieno, in pratica il lungo rosario degli esami che devono essere comunque superati. "Comunque" significa frequentando, non frequentando più o meno. La maggioranza non frequenta, soprattutto in certe facoltà. Moltissimi studenti lavorano, spesso in modo aleatorio e a tempo parziale. Molti fuori sede fanno qualche sopralluogo all'inizio e poi ritornano solo per sostenere gli esami. Nella galassia dei non frequentanti c'è di tutto, persino chi si è iscritto solo per rimandare il servizio militare, ma è difficile studiarne la fenomenologia effettiva. Molti non frequentanti sono però discreti studenti. In Italia c'è poi l'obbligo di preparare una tesi di laurea, che in generale esige un rapporto diretto e spesso abbastanza intenso fra docente e discente, con esiti formativi talvolta non trascurabili. Gli aggiustamenti alle situazioni e alle esigenze eterogenee dei diversi tipi di studenti avviene in modo informale, alla buona, sostanzialmente a discrezione dei singoli docenti (che spesso distinguono due programmi d'esame, per frequentanti e per non frequentanti). Sul piano istituzionale quasi nulla esiste, ad eccezione di un certo numero di corsi serali soprattutto in quei corsi di laurea in cui la frequenza almeno di alcune esercitazioni di laboratorio è giustamente considerata indispensabile.

Dunque a una teorica unicità di rapporto didattico fra università e studente corrisponde una fenomenologia reale di estrema, e quasi caotica varietà, che comporta disomogeneità qualitative grosse e vistose e che andrebbe rimediata più o meno al modo seguito in gran parte degli altri paesi. Il progetto di riforma universitaria del PSI distingueva infatti fra studi a tempo pieno a frequenza diurna, studi a tempo parziale a frequenza serale, e studi a distanza, modalità comunque variamente alternabili e intracciabili anche in rapporto alle esigenze proprie di ciascun corso di laurea o diploma. Tutto ciò rimane indispensabile per assicurare una maggiore serietà ed omogeneità degli studi universitari. Ma né la legge né i decreti recenti ne fanno cenno, salvo che per la vaga dizione "partecipazione alla

sperimentazione di nuove modalità di insegnamento ed alle connesse attività tutoriali" con cui l'art. 32 del DPR 382/80 definisce uno dei compiti non dei docenti, ma, curiosamente, dei soli ricercatori.

* * *

Questa, in estrema sintesi, la situazione. Quali le prospettive?

Come dicevo, non mi risulta, per quel che si riesce a saperne, che le "sperimentazioni" progettate dai vari Atenei affrontino i problemi cui si è accennato.

Nuove modalità di studio, particolarmente a distanza sono oggetto di ricerca in pochissime università in dimensioni limitatissime. Viceversa si ha l'impressione di una crescente richiesta di serietà e rigore in senso tradizionale. Ciò potrebbe annullare quella flessibile elasticità che bene o male permette oggi all'Università italiana di rispondere alla estrema varietà delle esigenze del corpo studentesco. Uno dei bersagli preferiti da chi invoca tale nuova serietà è da tempo la norma, certo aberrante rispetto a ciò che prevale negli altri paesi, che permette allo studente di prolungare pressoché indefinitamente i suoi studi mantenendo il "credito" degli esami fatti per otto anni dopo l'ultimo sostenuto, persino se non lo ha superato. Ma cosa succederebbe se si abolisse questa vecchia norma senza innovare in nessun altro senso? Si penalizzerebbero gli studenti che *di fatto* realizzano forme di educazione ricorrente, di alternanza di studio e lavoro, si escluderebbero molti studenti già maturi negli anni e anche anziani. La università oggi sopperisce anche a queste funzioni e non sempre con disdoro. Strette di freni non accompagnate da nuove forme istituzionali atte a rispondere davvero e in modo più serio e costruttivo alle soggiacenti esigenze, avrebbero una chiara valenza antidemocratica. Considerazioni analoghe potrebbero venir fatte di fronte alla prospettiva di un'indiscriminata "stretta di freni" circa la frequenza.

La sperimentazione è invece essenzialmente incentrata sui dipartimenti e su ritocchi ai corsi di laurea. Ottime cose, anche se non sempre. Però non toccano l'essenza dei problemi, e riescono alquanto farraginose dovendo convivere con le vecchie strutture (facoltà e istituti). Aveva un senso preciso battersi per i dipartimenti quando servivano a semplificare e rendere più agile, più democratica e più efficiente, la vita universitaria creando ambiti di gestione sociale a misura d'uomo, con l'eliminazione non solo degli istituti troppo grandi o troppo piccoli, ma anche delle mastodontiche facoltà. Ma attualmente all'università si vive nell'ossessivo succedersi di consigli e riunioni ininterrotte, ad ogni livello. Il fenomeno di sazietà è tale che non sono pochi i casi di riunioni nulle per mancanza del numero legale.

La sperimentazione dei dipartimenti decolla lentamente e confusamente, quella dei centri interdipartimentali inizia a fatica (e vi ritornerò per quanto riguarda la formazione degli insegnanti), di diplomi si sente parlare pochissimo e solo in termini di "scuole dirette a fini speciali". Il riordino di queste ultime è stato attuato per decreto delegato in modo abbastanza disastroso. Il reclutamento degli insegnanti universitari è avvenuto sempre, ed oggi più che mai, in funzione dei soli corsi di laurea: solo ad essi sono stati sempre finalizzati i concorsi, e solo gli incarichi d'insegnamento ad essi relativi sono stati valutati ai fini della cosiddetta associazione. Col risultato che le "scuole dirette a fini speciali" si sono trovate spesso senza insegnanti: l'avervi insegnato per decenni non costituisce nessun titolo. È vero che per essi l'istituto della docenza "per contratto" è stato esteso, limitatamente agli insegnanti tecnico-pratici. Ma la crisi è egualmente assai grave, e c'è da temere che alcune scuole universitarie, soprattutto per assistenti sociali, non potranno aprire i corsi per il prossimo anno accademico, a tutto vantaggio della fungaia di scuole private, favorite anche dalla mancanza di una chiara normativa circa il pareggiamento dei titoli. E c'è anche di peggio: mentre la prassi affermata in base alla vecchia normativa tendeva a porre "in serie" diplomi e lauree (per esempio un assistente sociale, tramite il riconoscimento degli esami, poteva conseguire anche in un anno soltanto la laurea in sociologia e in due anni quella in pedagogia), il nuovo decreto esclude comunque, come dicevo, abbreviazioni di corso di più di un anno: tende cioè a porre diplomi e lauree "in parallelo", divaricando preparazione professionale e preparazione scientifica. D'altronde i pochi diplomi rilasciati direttamente dalle facoltà e che promettono anche di procedere senza intoppi verso lauree congruenti, quale quello triennale di "vigilanza" (per direttore didattico) realizzato a Magistero e quello di statistica, sembrano in crisi o se ne propone addirittura, per il secondo, la soppressione.

* * *

Il fenomeno più preoccupante in tema di articolazione dei titoli a vari livelli riguarda per altro la formazione degli insegnanti. La situazione com'è noto, è fra le più assurde e arretrate: tre o quattro anni di scuola secondaria per quelli di scuola materna e elementare, nessuna preparazione professionale per gli insegnanti secondari, di là dalla laurea, per la quale non si esigono né studi né tirocini funzionali all'insegnamento.

Si noti che la legge sullo stato giuridico degli insegnanti del '73 e il DPR 416 del '74 statuiscono che *tutti* gli insegnanti abbiano una "formazione universitaria completa", e che pertanto siamo da quasi un decennio "fuori legge"

per quanto riguarda il reclutamento dei maestri pre-elementari ed elementari!

Ma a livello di proposte per la sperimentazione assistiamo invece, a quanto se ne sa, ad una curiosa "fuga in avanti": quasi tutte puntano subito sulla laurea per i maestri, cioè su di un itinerario *di cinque o sei anni più lungo* dell'attuale, e che non ha riscontro in nessun altro paese. D'altra parte, per gli insegnanti secondari, una maggioranza di proposte, questa volta minimaliste anziché massimaliste, si limitano a richiedere modifiche e integrazioni in senso "professionale" dei normali corsi di laurea quadriennali.

Dietro al fenomeno c'è, certo, un'esigenza "democratica" insegnare ai bambini non è meno impegnativo che insegnare agli adolescenti. Ma c'è forse, anche di più, l'invecchiata tradizione "monotitolistica" della nostra università, che in questo caso si intraccia con l'ambizione corporativo-sindacale che da una costosa e dannosa unificazione futura dei prerequisiti di studio trae un immediato argomento contrattuale per l'unificazione retributiva di tutte le fasce docenti. È con difficoltà che si fa luce, in qualche sede, la soluzione più sensata e concreta che punta a un diploma triennale, seguito da laurea specializzante dopo un altro biennio, per i maestri, ed a preparazione post-laurea di durata annuale per gli insegnanti secondari.

Ciò eguaglierebbe di fatto, in prospettiva, i due tipi di preparazione, ma senza livellarli in modo riduttivo ed astratto, bensì tenendo conto della sempre più sentita esigenza di articolazioni specialistiche nell'insegnamento elementare (pluralità di insegnanti negli ultimi anni, recupero, introduzione di una lingua straniera, animazione espressiva ecc.), e di una professionalizzazione non troppo precoce e che non vada a detrimento della preparazione scientifica a livello secondario. La prima formazione dei maestri deve d'altronde operarsi in forme decentrate sul territorio per esigenze di serio tirocinio, mentre è essenziale che il maestro in servizio possa continuare a studiare, come già oggi avviene in varie forme conferendo vigore all'insegnamento elementare nonostante la insufficienza della formazione iniziale.

E non è proprio il caso, particolarmente in un settore così vitale, di snobbare ancora una volta i "cicli brevi" a favore del feticcio piccolo-borghese del "tutti dottori". Comunque sarebbero i Centri interdipartimentali o interfacoltà per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti che, secondo una maggioranza di proposte anche collegate ad iniziative comuni nel quadro di un progetto OCSE - CERI dovrebbero affrontare il complesso problema, ma la loro istituzione si profila lenta e faticosa.

* * *

Quanto al titolo di terzo livello, cioè al dottorato di ricerca, va detto che esso è istituito con efficacia normativa

piena, e non in forma solo sperimentale. Ma la sua realizzazione effettiva procede anch'essa con difficoltà. Il Tesoro lesina le borse di studio apposite, non è chiaro quanti dottorandi possano essere ammessi ai corsi, di là dai posti coperti da borse, in quanto ricercatori di enti pubblici o docenti di scuola secondaria superiore, e soprattutto non è chiaro per niente se questi ultimi, ed anche eventuali vincitori dei posti coperti con borse di studio, i quali però non abbiano titolo per usufruirne perché percepiscono un reddito annuo superiore agli otto milioni, potranno studiare e lavorare insieme, come del resto a tale livello avviene largamente in tutto il mondo. Avremo ancora una volta una soluzione "all'italiana", fondata cioè su tacite tolleranze piuttosto che su regole esplicite e chiare? Molto probabilmente sí, e sarà certo meglio che non l'irrigidimento formalistico circa la "frequenza a tempo pieno", per cui pure, e giustamente, si richiede l'impegno dei candidati, ma che andrà realizzata contemperando calendari ed orari dei seminari con le esigenze dei dottorandi (il cui numero ridottissimo d'altronde facilita il compito).

Stanno ora partendo in parallelo dottorati di ricerca e reclutamento "esterno" di nuovi ricercatori universitari, e non è chiaro in che relazione stiano le due cose, e come possano intrecciarsi, o se in futuro debbano porsi in un rapporto sequenziale.

Insomma il panorama dell'innovazione universitaria è quanto mai confuso ed incerto a tutti i livelli ed in tutti i settori. Ma la situazione è finalmente in movimento, e si può e si deve fare ogni sforzo per intervenire e conferirle un minimo di coerenza negli orientamenti, così da superare i difetti inveterati della nostra istruzione superiore. Molto si potrà fare operando all'interno dell'università, collaborando con le altre forze progressive, ma altrettanto e più è da farsi in sede di proposta legislativa, sia pur per settori. Problemi come quelli delle modalità di studio, dei diplomi e delle scuole speciali, della formazione degli insegnanti, dello status dei ricercatori ed altri che qui non ho trattato (fondamentale quello del personale non docente e della sua funzione capillare di supporto) vanno affrontati con chiarezza e coerenza, sia pure attraverso una serie di strumenti legislativi diversi. Altrimenti anche il modesto processo innovativo innescato sprofonderà di nuovo nel mare dell'inerzia.

** Il testo che qui si pubblica, riproduce, con qualche integrazione, la comunicazione fatta dall'A. col titolo "Un'Università pachidermica" al Convegno della Sezione Scuola del PSI tenutosi a Milano nei giorni 4/6 giugno 1982. Pubblicheremo sugli stessi problemi la relazione tenuta da Tullio De Mauro al Convegno sulla Sperimentazione Universitaria promosso dal PCI a Roma il 27 gennaio 1983.*

Ci auguriamo che altri vorranno partecipare in seguito al dibattito con diverse angolazioni politico-culturali.

la scienza

**Giuliano Toraldo /
Luciano Ciani /
Marcello Mancini/**

Fisica

per i licei scientifici

1. Introduzione al mondo meccanico
2. Il suono, la luce, il calore
3. Campi e particelle

per i licei classici

1. Il mondo meccanico
2. Il mondo dell'elettricità e della luce

Una riflessione critica
sul rapporto
tra il mondo fisico
che viene indagato
e l'essere umano che lo indaga;
una base culturale adeguata
per comprendere le leggi generali
del mondo materiale
e per non smarrirsi
dinanzi ai prodigiosi sviluppi
della tecnologia moderna.

**Arturo Falaschi /
Alessandro Galizzi /
Gabriele Milanese /**

Biologia

per le scuole secondarie superiori

- A. Dagli atomi all'uomo
- B. Dai geni alle società

Dagli atomi
alle macromolecole biologiche,
alle strutture cellulari
sempre più complesse,
al programma ereditario
scritto nel DNA:
i risultati più recenti
della ricerca sulla vita
messi a disposizione della scuola
in una chiarissima,
affascinante sintesi.

LA NUOVA ITALIA