

CONTRIBUTO TEORICO

La formazione degli adulti nei nuovi ordinamenti dei corsi di laurea

Luigi Traetta

ABSTRACT ITALIANO

A partire dall'analisi di un fenomeno che negli ultimi anni ha interessato l'istituzione universitaria – la presenza sempre più significativa di studenti adulti iscritti ai corsi di laurea di nuovo ordinamento – l'articolo intende analizzare e problematizzare i principali provvedimenti legislativi in materia di nuovi corsi di laurea per rintracciare gli elementi più direttamente legati alla formazione degli adulti. Nonostante non sembra esserci un'attenzione “dedicata” a tale problematica, dall'analisi approfondita dei documenti emergono, tuttavia, molteplici opportunità formative per quanti abbiano intenzione di riprendere o completare il proprio percorso formativo universitario.

ENGLISH ABSTRACT

Beginning from the analysis of a phenomenon that has interested the university institutions in the last years – the more and more significant presence of adult students enrolled in graduation courses of the new regulations – this article intends to analyze and understand the principal legislative measures as concerning the new graduation courses to find those elements more directly linked to the education of adults. Even if it seems there isn't a particular attention for this problem, after a close examination of the documents, there are, on the contrary, different educational opportunities for those students who would like to take again or complete their educational graduation.

Nel documento finale della Conferenza di Bergen, tenutasi nel maggio 2005, i Ministri europei responsabili dell'istruzione superiore proclamavano all'unanimità: «Sottolineiamo l'importanza di garantire la complementarità tra [...] i titoli accademici e il più ampio quadro [...] dei titoli relativi all'istruzione permanente, comprendendo [...] sia i titoli derivanti da un percorso formativo generale, che quelli legati a contesti di formazione e addestramento professionalizzante».¹ Preceduta dalla Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999 e dai Comunicati di Praga e di Berlino, rispettivamente, del 19 maggio 2001 e del 19 settembre 2003, la Conferenza di Bergen invitava esplicitamente le istituzioni universitarie a rinnovare l'attenzione nei confronti della formazione permanente, promuovendo – si legge nel documento – «il riconoscimento dei periodi di apprendimento pregressi, includendo, laddove possibile, l'apprendimento non-formale e informale».² All'apprendimento permanente, poi, i Ministri dell'istruzione superiore dedicavano ampio spazio durante la Conferenza tenutasi a Londra nel maggio 2007. In quell'occasione, pur lamentando il fatto che la maggior parte dei Paesi europei si trovasse «ancora a livelli iniziali per quanto riguarda lo sviluppo sistematico di percorsi flessibili finalizzati all'apprendimento permanente»,³ i Ministri ribadivano la necessità di rafforzare i percorsi formativi universitari incentrati sul riconoscimento di apprendimenti pregressi, anche non formali.

Il riferimento agli apprendimenti non formali sanciva l'ingresso nelle università di un modello di apprendimento che, pur essendo nato molto tempo fa con la psicologia comportamentista, restava ancora, nella storia dei processi formativi, una vera e propria utopia. «L'apprendimento – scrivevano Hilgard e Bower nel 1966, in volume destinato a diventare pietra miliare della storia degli apprendimenti – è il processo con cui si origina o si modifica una attività reagendo ad una situazione incontrata, ammesso che le caratteristiche del cambiamento dell'attività non possano essere spiegate sulla base di tendenze innate, di maturazione o di stati temporanei dell'organismo».⁴

In linea con questa definizione e riferendosi in modo specifico all'educazione degli adulti, Alberi-

ci ha di recente sottolineato come «l'EDA è finalizzata ad un processo di sviluppo degli adulti che produce modificazioni qualitative negli individui, non semplice aggiunta quantitativa di saperi o abilità».⁵

L'università, dunque, viene chiamata ad una duplice sfida: da un lato ampliare un'offerta formativa attenta all'aspetto «ecosistemico e relazionale dell'apprendimento»,⁶ dall'altro riconoscere il valore, anche formale, di apprendimenti diffusi, per così dire, in luoghi non intenzionalmente formativi, favorendo, in linea con l'Europass,⁷ la possibilità che lo studente auto-certifichi competenze acquisite in precedenza. La sfida – appare persino superfluo precisarlo – si gioca soprattutto sul campo della formazione degli adulti, di quei soggetti, cioè, che avendo deciso di riprendere o completare un percorso formativo cominciato in precedenza, portano all'interno delle istituzioni universitarie un bagaglio culturale e un insieme non trascurabile di competenze acquisite altrove nel corso degli anni.

In quali termini l'università italiana ha accolto la sfida?

Per comprendere, anzitutto, il contesto in cui si gioca la sfida stessa nelle università italiane è bene partire dall'ultima indagine AlmaLaurea sul profilo dei laureati del 2007, indagine da cui risulta evidente che «La riforma universitaria ha allargato la presenza degli studenti universitari immatricolati dopo i 19 anni».⁸ Pur trattandosi di una presenza che ha registrato incrementi notevoli in corrispondenza dell'avvio della riforma introdotta dal D.M. 509/99, che si è stabilizzata nell'ultimo periodo e che, secondo le previsioni del Rapporto AlmaLaurea, è destinata a decrescere nei prossimi anni, l'aumento degli studenti iscritti in età superiore rispetto a quella standard appare un dato di fatto inequivocabile.

L'alta percentuale, d'altra parte, di studenti lavoratori impiegati nell'ambito dell'istruzione pubblica – anche docenti di scuola secondaria, quindi in possesso di una laurea –, dovrebbe far riflettere su un dato apparentemente in controtendenza con le previsioni sulla probabile diminuzione degli adulti all'università: l'aumento, negli ultimi tre anni, di studenti che dichiarano di provenire da una precedente esperienza universitaria già conclusa e, sempre nello stesso periodo, il tendenziale livello di stabilità, che si attesta comunque attorno a valori ben superiori all'8,5%, di studenti che dichiarano di aver avuto una precedente esperienza universitaria mai conclusa.

Gli studenti adulti, dunque, sono una realtà di cui non soltanto occorre tener conto in fase di ri-progettazione dei percorsi formativi universitari, ma che, anzi, come più di un decennio fa aveva intuito Demetrio, può contribuire a «contrastare le tendenze neo-liberistiche esasperate e la più totale deregulation nel campo della formazione».⁹

Eppure i recenti provvedimenti legislativi in materia di nuovi ordinamenti dei corsi di laurea non sembrano concedere molto spazio alla formazione degli adulti. O, almeno, così sembra da una lettura superficiale. In realtà, però, il D.M. 270/04, che apporta importanti novità all'autonomia didattica degli atenei, e i successivi decreti attuativi ad esso collegati (in particolare i DD.MM. 16 marzo 2007 sulle classi di laurea, il D.M. 386/07, contenente le linee guida e, infine, il D.M. 544/07 sui requisiti necessari) aprono una serie di opportunità per gli adulti desiderosi di "tornare in aula".

Il D.M. 270/04, anzitutto, introduce, quasi in sordina, una vera e propria rivoluzione copernicana negli ordinamenti dei corsi di studio: la sostituzione della vecchia laurea specialistica, per la quale lo studente doveva conseguire 300 CFU, con la laurea magistrale che si consegna con 120 CFU – in altri termini, il passaggio dal "3 + 2" al "3 e 2" –, lungi dal costituire una questione meramente lessicale, ha teoricamente slegato il percorso triennale da quello biennale. Le nuove lauree magistrali, infatti, pur costruite spesso attorno ad uno o due corsi triennali o come naturale completa-

mento di un determinato triennio, non richiedono requisiti di accesso rigidamente predeterminati.

Questo ha conseguenze evidentemente positive per tutti gli studenti che, in possesso di una laurea triennale – ma anche quadriennale, se del vecchio ordinamento –, intendono proseguire o completare il percorso di studi in ambiti simili, ma non tradizionalmente “analoghi” rispetto al titolo posseduto. I decreti attuativi hanno confermato tale tendenza, lasciando i singoli atenei liberi di determinare i requisiti di accesso, sia di tipo curriculare, sia di tipo personale, intendendo, per “personale”, anche e soprattutto gli aspetti motivazionali.¹⁰

Le commissioni didattiche dei corsi di studio, dunque, sono chiamate a svolgere un compito decisamente più delicato e sicuramente meno “burocratico”: per ammettere uno studente alla laurea magistrale non occorre più rintracciare, nei percorsi formativi pregressi, un certo numero di CFU pari al numero previsto dalle discipline di base e caratterizzanti del triennio di riferimento, ma individuare alcuni raggruppamenti disciplinari coerenti con i requisiti di accesso previsti nel regolamento didattico.

A questo punto entra in gioco l’altra novità introdotta dal D.M. 270/04. Il numero di CFU dedicati alle attività formative indispensabili – peraltro distribuite su un numero piuttosto elevato di settori disciplinari – scende a 90 per i corsi di laurea e a 60 per i corsi di laurea magistrale, con la conseguente possibilità, soprattutto per studenti che abbiano un percorso formativo universitario pregresso, anche non completato, di ritagliarsi un corso su misura, “utilizzando” opportunamente crediti già acquisiti per sommarli ai 90 (o 60) indispensabili.

In caso di trasferimento, poi, da un corso di laurea o corso di laurea magistrale ad un altro, va segnalata un’ulteriore “libertà” concessa ai regolamenti didattici dei corsi di studio. I DD.MM. 16 marzo 2007 recitano, infatti, testualmente: «Relativamente al trasferimento degli studenti [...] i regolamenti didattici assicurano il riconoscimento del maggiore numero possibile dei crediti già maturati dallo studente, secondo criteri e modalità previsti dal regolamento didattico del corso [...] di destinazione».¹¹ Poiché, d’altra parte, al comma successivo, viene precisato che in caso di trasferimento dello studente in corsi della stessa classe, «la quota di crediti relativi al medesimo settore scientifico-disciplinare direttamente riconosciuti allo studente non può essere inferiore al 50% di quelli già maturati»,¹² le commissioni didattiche dei corsi di studio possono operare in due direzioni opposte:

Convalidare CFU in settori scientifico-disciplinari differenti, purché compresi negli stessi ambiti, a condizione che ci sia convergenza negli obiettivi formativi;

Non convalidare, oltre il limite stabilito del 50%, settori scientifico-disciplinari identici qualora manchi detta convergenza di obiettivi formativi.

La prima opzione, naturalmente, appare più congrua con le esigenze degli studenti adulti, anche alla luce di quanto il successivo art. 3 degli stessi DD.MM. dichiara: «Gli Atenei possono riconoscere [...] le conoscenze e le abilità professionali certificate individualmente [...] nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l’università abbia concorso». Il numero massimo di CFU riconoscibili viene fissato in 60 per i corsi di laurea e in 40 per i corsi di laurea magistrale. Nonostante il CUN abbia rivolto a tutti gli Atenei un monito volto a valutare la possibilità che detti limiti siano abbassati,¹³ va sottolineata l’importanza strategica della decisione ministeriale ai fini della formazione degli adulti.

Si tratta, in sostanza, di una serie di misure finalizzate a incoraggiare il rientro dell’individuo in

un percorso formativo. Se, come scrive Demetrio, «ogni incontro con l'evento formativo richiede all'individuo anche profonde ristrutturazioni dell'identità» e se la formazione degli adulti è chiamata a mediare tra momenti di discontinuità esistenziale di questo genere e momenti di rassicurante continuità con il passato, senza che quest'ultimo diventi – prosegue Demetrio – «fossilizzazione cognitiva»,¹⁴ allora la possibilità di tornare all'università “portando” con sé elementi formativi già posseduti e finalmente riconosciuti, ammortizza notevolmente per lo studente adulto la discontinuità esistenziale.

Per quanto – lo evidenzia Alberici – alcune problematiche legate «alla possibilità di vedersi riconosciuta una riduzione del percorso di istruzione e di formazione»¹⁵ siano ancora tutt'altro che risolte, la consapevolezza per un adulto di intraprendere un cammino non da un immaginario “punto zero”, ma da uno stadio più o meno avanzato, potrebbe far aumentare la motivazione a “tornare in aula”.

Tutto ciò, naturalmente, non deve affatto restituire un'immagine della nuova università come “esamificio”, né illudere lo studente adulto di poter compiere un percorso “semplificato”. La riforma degli ordinamenti, infatti, prevede, ai fini del conseguimento della laurea e della laurea magistrale, il raggiungimento di una serie di obiettivi formativi qualificanti, legati quasi sempre ad un corrispondente elenco di discipline caratterizzanti o di base. Per quanto queste ultime siano distribuite all'interno di ambiti disciplinari abbastanza ampi, resta in ogni caso il vincolo di non poter “sfuggire” all'approfondimento di determinate conoscenze basilari.

Ancora: la riduzione a dodici o a otto – rispettivamente per la laurea e la laurea magistrale – del numero massimo di esami previsti nei corsi, sta producendo la graduale scomparsa del fenomeno della frammentazione degli insegnamenti, fenomeno che, a sua volta, soprattutto nei molti casi di discipline da pochissimi CFU – per di più opzionali tra loro –, causava un'eccessiva semplificazione dei programmi di studio.

A proposito di programmi di studio, anzi, essi diventano centrali per il raggiungimento, da parte degli Atenei, del requisito della trasparenza, uno dei requisiti strategici previsti dal D.M. 544/07. Come confermato nel D.D. n° 61 del 10 giugno 2008, ogni corso di studio è tenuto a fornire indicazioni dettagliate su tutti i programmi di insegnamento previsti nel regolamento didattico. Tutti i docenti, pertanto, hanno l'obbligo di elencare, tra l'altro, gli obiettivi formativi specifici del proprio insegnamento, con la consapevolezza che tali indicazioni compariranno, entro il 31 ottobre di ogni anno, nella Offerta Formativa pubblica dell'Ateneo. Obiettivi formativi precisi, dunque, e sempre maggiormente visibili. Non si tratta, è bene precisarlo, di una semplice formalità da assolvere in modo frettoloso e superficiale, giacché, come evidenziato nella nota 331 emanata dalla Direzione generale per l'Università in data 3 dicembre 2008, «i corsi di studio per i quali tale quadro informativo continuerà a risultare ancora incompleto [...] non potranno più essere attivati dall'Ateneo».

Il D.M. 270/04 presenta ulteriori novità immediatamente traducibili in opportunità per gli studenti adulti. Tra queste, meritano particolare attenzione sia la previsione di corsi di laurea “professionalizzanti” (art. 3, comma 4 e 5), coerenti con le figure professionali individuate dai repertori ISTAT, sia la «introduzione di apposite modalità organizzative delle attività formative per studenti non impegnati a tempo pieno».¹⁶

Quest'ultima novità, palesemente rivolta agli studenti adulti, nel D.M. 544/07 assume l'ulteriore connotazione di requisito qualificante: nell'elenco dei sette requisiti qualificanti, di cui in un corso di studio almeno cinque devono essere rispettati, compare la seguente condizione: «sono state predisposte specifiche modalità organizzative della didattica per studenti iscritti part-time, in quanto impegnati in attività lavorative».¹⁷

La riforma universitaria, di certo, non consentirà a nessuno di diventare – parafrasando l'ironica inserzione citata dal matematico Paulos – «un meccanico quantistico fatto e finito in 38 mesi»,¹⁸ ma contribuirà senz'altro a rafforzare la tendenza, già in atto nei maggiori Atenei italiani, a diventare punto di riferimento per il lifelong learning.

Note

1 Conseguire gli obiettivi. L'area europea dell'istruzione superiore, Comunicato della Conferenza dei Ministri Europei responsabili dell'Istruzione Superiore, Bergen, 19-20 maggio 2005, trad. it., <http://www.cimea.it/portal/page/categoryItem?contentId=18063>, p. 3.

2 Ivi, p. 5.

3 Verso lo spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato, Comunicato della Conferenza dei Ministri dell'Istruzione superiore, Londra 17-18 maggio 2007, trad. it. <http://www.miur.it/UserFiles/2610.pdf>, p. 3.

4 Ernest R. Hilgard, Gordon H. Bower, *Theories of Learning*, Meredith, New York, 1966; trad. it. Le teorie dell'apprendimento, Franco Angeli, Milano, 1970, p. 66.

5 Aureliana Alberici, *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma, 2004, p. 24.

6 Isabella Loiodice, *Presentazione di Adulti all'università. Ricerca e strategie didattiche*, a cura di Isabella Loiodice, Progedit, Bari, 2007, p. VI.

7 Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea, Decisone n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 dicembre 2004, relativa ad un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass), «Gazzetta ufficiale dell'unione europea», L 390, 2004, pp. 6-20.

8 <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2007/premessa/sezione15.shtml?sez15>

9 Duccio Demetrio, *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 246.

10 Cfr. D.M. 26 luglio 2007, allegato 1, 3, lettera e.

11 DD.MM. 16 marzo 2007, art. 3, comma 8.

12 DD.MM. 16 marzo 2007, art. 3, comma 9.

13 CUN, *Criteri per una valutazione omogenea degli ordinamenti didattici dei corsi di studio formulati ai sensi del Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004 n. 270, 14 novembre 2007*, p. 5.

14 Duccio Demetrio, op. cit., p. 245.

15 Aureliana Alberici, op. cit., p. 70.

16 D.M. 270/04, art. 11, comma 7, lettera i.

17 D.M. 544/07, allegato D, n° 6.

18 John Allen Paulos, *Penso, dunque rido. L'altra faccia della filosofia*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2004, p. 131.