

S

Pasquale Moliterni,
Simona De Stasio,
Mauro Carboni

Studiare all'Università

Strategie di apprendimento
e contesti formativi

Prefazione di Lucia de Anna

F

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

**Pasquale Moliterni,
Simona De Stasio,
Mauro Carboni**

Studiare all'Università

**Strategie di apprendimento
e contesti formativi**

Prefazione di Lucia de Anna

FrancoAngeli

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018 2019 2020

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO

(www.aidro.org, e-mail segreteria@aidro.org).

Stampa: Global Print s.r.l., Via degli Abeti n. 17/1, 20064 Gorgonzola (MI)

Indice

Prefazione , di <i>Lucia de Anna</i>	pag.	7
Introduzione , di <i>Pasquale Moliterni, Simona De Stasio, Mauro Carboni</i>	»	11
1. L'università come contesto formativo: specificità e problematiche della progettualità didattica , di <i>Pasquale Moliterni</i>	»	15
1.1. La dispersione scolastica e universitaria	»	15
1.2. La didattica tra insegnamento e apprendimento	»	20
1.3. Il contesto nei processi formativi	»	27
2. Aspetti strategici e metacognitivi nell'attività di studio all'università , di <i>Simona De Stasio</i>	»	33
2.1. Introduzione	»	33
2.2. Alcuni cenni storici sulle strategie di studio	»	33
2.3. La metacognizione	»	35
2.4. Strategie di studio	»	36
2.5. L'attività di studio e la metaconoscenza	»	39
2.6. I meccanismi di controllo	»	42
2.7. Strumenti	»	44
3. L'autoregolazione e le emozioni connesse allo studio negli studenti universitari: alcuni dati di ricerca , di <i>Simona De Stasio</i>	»	50
Introduzione	»	50
3.1. L'autoregolazione dell'apprendimento	»	50

3.2. Alcuni dati di ricerca	pag.	52
3.3. Emozione, autoregolazione e performance	»	58
3.4. Cognizione e affetti	»	60
3.5. Uno sguardo qualitativo sulle emozioni nell'attività di studio	»	63
4. Convinzioni personali, processi attributivi e aspetti motivazionali negli studenti universitari, di Mauro Carboni	»	67
4.1. Mente cartesiana e pensiero magico	»	67
4.2. Locus of control e successo formativo	»	71
4.3. Teorie e processi attributivi	»	75
4.4. Autoefficacia e costrutti motivazionali	»	77
4.5. Tendenze della ricerca in Italia	»	80
5. Attribuzioni causali, realizzazione personale e successo accademico, di Mauro Carboni	»	84
5.1. Realizzazione personale e formazione universitaria: la ricerca	»	84
5.2. Le condizioni del successo accademico: analisi dei dati	»	86
5.3. Discussione	»	97
5.4. Conclusione e limiti	»	100
6. Prospettive pedagogiche e didattiche per l'innovazione e il successo della formazione universitaria, di Pasquale Moliterni	»	102
6.1. Qualità della didattica, qualità della formazione	»	102
6.2. L'università tra didattica e ricerca	»	106
6.3. La formazione universitaria tra ricerca e professionalizzazione	»	111
6.4. Teaching e Studenting per la costruzione di contesti significativi	»	114
6.5. La valutazione per il miglioramento dei contesti formativi	»	119
Bibliografia	»	125

Prefazione

di Lucia de Anna

L'obiettivo di approfondire la conoscenza dei profili degli studenti universitari nasce dalla convinzione che oltre ai risultati occorre conoscere gli stili e le modalità di apprendimento formale e informale dei nostri studenti, analizzare il processo formativo, mettendo in evidenza la necessità di costruire la conoscenza in termini di consapevolezza riflessiva, di appropriazione dei saperi. Queste osservazioni possono aiutarci ad orientare ed organizzare al meglio la didattica, creando diverse opportunità di apprendimento.

Privilegiare l'osservazione dei comportamenti metacognitivi e rilevare le componenti strategiche favorisce e potenzia lo svolgersi dei processi di apprendimento e quindi di autoregolazione cognitiva, attraverso lo sviluppo di sinergie tra i processi di autoosservazione, di autodirezione e soprattutto di autovalutazione.

Se l'autoregolazione è un fattore favorente i progressi accademici è pur vero che le differenze nell'assetto metacognitivo e motivazionale degli studenti possono generare diversi profili di rendimento sul lungo periodo, suggerendo l'ipotesi che alcuni di questi continueranno ad eccellere ed altri potrebbero diventare a rischio di dispersione.

Sono elementi utili per assumere decisioni in ordine alla predisposizione di attività di accompagnamento educativo e di predisposizione di contesti didattici che possano favorire apprendimento e successo formativo.

La ricerca ha visto il coinvolgimento di ricercatori universitari con competenze specifiche di tipo didattico-pedagogico e psicologico-educativo, al fine di approfondire il tema dell'apprendimento negli studenti universitari, sia sul versante psicologico sia sul più ampio versante didattico e pedagogico.

Dal 2006 sono stati condotti dal gruppo di ricerca alcuni incontri per discutere ed approfondire, a partire dalle diverse prospettive disciplinari, le aree ritenute problematicamente sensibili nei vari contesti e le dinamiche di

apprendimento per la scelta degli strumenti più idonei ad approfondire le strategie di studio e le motivazioni.

Nel nostro paese non sono molti gli studi di tale natura e, soprattutto, riguardano campioni statistici più ristretti, pertanto il presente lavoro può costituire un importante riferimento per i processi di rinnovamento della formazione universitaria, in vista della riduzione del drop-out e dell'incremento della qualità della formazione universitaria, così come atteso già dagli Obiettivi di Lisbona per il 2010 e in parte reiterati per il 2020, conseguenti al Processo di Bologna avviato nel 1999.

Il testo offre altresì indicazioni in ordine alle prospettive pedagogiche e didattiche per l'innovazione e il successo di una formazione universitaria che implichi attività di ricerca, sperimentazione e professionalizzazione, che sviluppi competenze generali e competenze specifiche, evidenziando la necessità di implementare la formazione didattica dei professori universitari, in una dimensione di alternanza tra ricerca e formazione.

Ciò comporta il riconoscimento della soggettività degli studenti, non solo in termini di diritto all'apprendimento, ma altresì di un dovere: quello di studiare.

Studiare all'università richiede un cambiamento in termini di organizzazione, autonomia e responsabilità. Si tratta di imparare a gestire i tempi di studio e di svago, di frequenza e di riflessione a fronte di un percorso denso e lungo per ciascun esame.

L'apprendimento va considerato comunque come una conoscenza che si costruisce attraverso un'interazione complessa e non lineare tra differenti soggettualità, tra docenti e studenti, studenti e studenti, all'interno di una comunità di pratica. È frutto altresì di una mediazione che si attua fra elementi numerosi (corporei, emotivi, affettivi, operativi, cognitivi, simbolici), capaci di dar forma a strutture relativamente autonome e autosufficienti, in forma sempre più consapevole e incrementale. La stessa didattica metacognitiva non ha fatto che amplificare questa impostazione scientifica.

La qualità della didattica universitaria va pertanto valutata non soltanto registrando le opinioni degli studenti, ma osservando le pratiche attuate dai docenti, rilevando le loro opinioni, monitorando l'adeguatezza del contesto e del progetto formativo, al fine di introdurre quei miglioramenti che progressivamente possano contribuire a migliorare la qualità della didattica universitaria.

Ciò richiede anche l'incremento di strategie di autoanalisi dell'istituzione per riflettere su se stessi, retro-agire, interpretarsi con metaconoscenze, rivedere i propri statuti, prestando maggiore attenzione all'assessment formativo e favorendo lo sviluppo del "senso di comunità", per la messa in

campo di azioni e politiche integrate, così come evidenziato nel capitolo del coordinatore della ricerca stessa.

In conclusione, gli esiti di questa ricerca costituiscono la base per ulteriori approfondimenti, in particolare con riferimento alla trasformazione dei saperi in funzione dei contesti formativi, per rendere più significativi gli apprendimenti, al fine di raggiungere maggiori competenze anche di tipo trasversale, come viene citato nei descrittori di Dublino. Inoltre potrebbero consentire di comprendere e valutare con uno sguardo diverso il drop-out universitario, valorizzando azioni più mirate di orientamento formativo ed educativo, contribuendo al perseguimento di quei risultati attesi da Lisbona 2020.

Introduzione

di Pasquale Moliterni, Simona De Stasio, Mauro Carboni

Questo volume offre una presentazione generale della letteratura psicologica e pedagogica sui temi legati all'attività di studio all'università: aspetti metacognitivi e motivazionali con particolare attenzione alle dimensioni della ricerca sperimentale. Nel testo uno spazio particolare viene dedicato ai più significativi risultati di una ricerca¹ effettuata dagli autori sulle percezioni di utilizzo degli studenti universitari delle principali strategie metacognitive, affettive e motivazionali coinvolte nelle routine di studio.

L'analisi delle componenti metacognitive e motivazionali dell'apprendimento è stata effettuata su un campione di studenti universitari provenienti da tre corsi di Laurea triennale di differenti facoltà e sedi universitarie (Scienze Motorie dell'Università Roma-Foro Italico, Scienze della Formazione dell'Università RomaTre, Psicologia dell'Università Roma-La Sapienza).

La ricerca proposta, coerentemente con le teorie metacognitive e dell'autoregolazione, ha inteso esplorare l'incidenza di differenti profili di utilizzo di strategie cognitive ed affettivo-motivazionali sulle prestazioni accademiche degli studenti. Lo scopo era quello di poter fornire un contributo all'analisi delle specificità dello studio universitario onde ricavarne utili indicazioni sul piano del miglioramento delle strategie didattiche e formative.

All'interno di ciascun corso di laurea sono stati confrontati gruppi di studenti iscritti al I anno con gruppi di studenti iscritti al III anno, allo scopo di analizzare il metodo di studio adottato da ciascun gruppo al fine di rilevare lo scarto esistente tra le differenti coorti e l'incidenza dell'esperienza universitaria sulle strategie stesse. Sono state, inoltre, messe a confronto le caratteristiche di autoregolazione e metacognitive degli studenti

¹ "Strategie metacognitive negli studenti universitari: sviluppo e successo nei processi formativi", finanziata con fondi di Ateneo dell'Università degli Studi di Roma "Foro Italico".

dei diversi corsi di laurea per verificare l'incidenza della specificità dell'ambiente formativo sulle strategie di apprendimento.

Ci si è dunque soffermati sulle caratteristiche degli studenti perché è largamente condiviso che quanto più si riesce a comprenderne le modalità e peculiarità in termini di disposizione, motivazione, impegno, attenzione e volizione, tanto più si potranno predisporre situazioni didattiche congruenti ed efficaci.

Si è altresì prestata attenzione al contesto in considerazione dell'incidenza che esso ha per l'efficacia didattica; l'attenzione alla qualità della organizzazione del contesto formativo e la valorizzazione della partecipazione attiva degli studenti nel processo formativo sono, infatti, due fattori dell'efficacia didattica stessa.

Spesso l'attenzione didattico-pedagogica dei docenti trova degli ostacoli nella "disposizione" degli studenti a utilizzare in forma costruttiva e critica le conoscenze, in una consapevolezza ed intenzionalità delle proprie strategie cognitive e metacognitive.

D'altra parte, parallelamente agli avanzamenti teorici, anche la costruzione degli strumenti di rilevazione si è complessificata ed è sempre più prassi utilizzare strumenti multidimensionali in cui vengono investigate le componenti prima indicate.

In tal senso questa ricerca ha cercato di cogliere nel campione di studenti analizzato la capacità di organizzare scelte differenziate in rapporto all'ambiente di apprendimento, distinguendo tra le situazioni di successo e di insuccesso formativo.

Il *Protocollo* di ricerca di natura quali-quantitativa, frutto del lavoro integrato compiuto da ricercatori di discipline pedagogiche e psicologiche, si è avvalso di strumenti mutuati dalle più recenti prospettive di ricerca internazionale in ambito pedagogico e della psicologia dell'educazione.

Sono stati utilizzati in forma integrata diversi strumenti di indagine che hanno consentito di acquisire una significativa mole di dati, indicativa di tendenze, bisogni e opportunità per lo sviluppo di strategie didattiche, pedagogiche e politiche in vista del miglioramento dell'offerta formativa universitaria e del raggiungimento di un più ampio successo formativo da parte degli studenti.

Rispetto alla struttura ed ai contenuti del libro, il testo, frutto di un lavoro interdisciplinare, ha un respiro sia didattico che psicopedagogico. Nel primo e sesto capitolo, Moliterni affronta il tema della specificità e delle problematiche della progettualità didattica e formativa nel contesto universitario, evidenziando così la necessità di affrontare il problema del drop-out universitario attraverso le riflessioni offerte dal dominio didattico più contemporaneo. Il secondo e terzo capitolo, curati da De Stasio, sono dedicati

alla disamina degli aspetti strategici, metacognitivi ed affettivi dell'attività di studio all'università con un'attenzione particolare agli esiti di ricerca. Nel quarto e quinto capitolo, Carboni ha affrontato le dimensioni concernenti la realizzazione personale e il successo accademico, anche attraverso gli esiti di una ricerca sull'interazione tra convinzioni personali, processi attributivi e aspetti motivazionali negli studenti universitari.

In conclusione, crediamo che questo nostro lavoro possa avere ulteriormente posto in evidenza l'importanza della riflessione sugli *atteggiamenti attributivi* come opportunità per comprendere le ragioni del successo accademico, così come dei fallimenti, e dare un contributo al dibattito emergente, concernente le relazioni di interdipendenza tra persona e ambiente, nell'intento costruttivo di conciliare le problematiche individuali in una dimensione dialogica e sociale del progetto formativo universitario.

1. L'università come contesto formativo: specificità e problematiche della progettualità didattica

di Pasquale Moliterni

1.1. La dispersione scolastica e universitaria

A partire dagli anni '70 del secolo scorso il sistema formativo ha registrato un notevole incremento dei processi di scolarizzazione e di universitarizzazione. Sono aumentati i corsi di laurea, con una presenza sempre più capillare nel territorio. L'università da elitaria è diventata sempre più di massa ma gli studenti che conseguono il titolo di studio continuano ad essere in pochi, con un drop-out ancora troppo alto.

Nei paesi OCSE il numero di laureati è aumentato in media del 4,5% all'anno tra il 1998 e il 2006, ma se in Irlanda, Polonia, Portogallo, Spagna e Turchia l'aumento è stato almeno del 7% annuo, l'Italia si è invece attestata sul 5,5% (Rapporto OCSE, 2009)

Sempre dall'ultimo rapporto risulta che la media OCSE per l'educazione terziaria è del 34% per i giovani tra i 25 e i 34 anni. I Paesi ai più alti livelli di educazione terziaria sono la Federazione Russa e il Canada, con oltre il 55% di laureati. L'Italia ha invece 19 laureati su 100 giovani tra i 25 e i 34 anni, alla pari del Messico. In Francia tale percentuale è al 41%, in Spagna al 39, negli Usa al 40 e in Giappone al 54%. L'Italia, inoltre, ha solo il 9% di laureati per la fascia di età 55-64 anni, contro il 20% della media OCSE.

Il Rapporto OCSE evidenzia comunque un tendenziale miglioramento della situazione italiana grazie soprattutto alle 'lauree brevi', introdotte con la riforma del 2002, che hanno consentito il raddoppio del numero dei laureati di fascia "A" (laurea c.d. triennale) tra il 2000 e il 2006, passati dal 19 al 39%. Il nostro Paese resta ancora lontano però dai programmi di formazione più avanzati come quelli di "fascia B" che, scrivono gli esperti, "non

fanno neanche parte del sistema educativo superiore". L'Italia resta dunque tra i paesi con il più basso tasso di studenti che completano il ciclo di studi terziario e anche uno dei Paesi dal sistema educativo meno "attraente". La presenza di studenti stranieri è, infatti, solo del 2% contro il 20% degli USA, l'11% della Gran Bretagna, il 9% della Germania, l'8% della Francia e il 4% del Giappone. Inoltre, l'istruzione terziaria rimane ancora un settore con scarsi investimenti rispetto agli altri paesi industrializzati. A livello terziario, prosegue il rapporto, l'Italia spende infatti mediamente, per studente, 8.026 dollari l'anno contro una media OCSE di 11.512 dollari.

Per alcuni aspetti la realtà fotografata dall'OCSE era già stata evidenziata dall'EURISPES che nel 2000 segnalava che nelle università italiane conseguiva la laurea il 35,3% degli studenti iscritti, ma di questi solo il 6% aveva meno di 24 anni, a dimostrazione, per un verso, della grande dispersione di capitale umano, e, per l'altro, del fatto che la carriera accademica si sviluppava nel nostro Paese con tempi piuttosto dilatati.

I più recenti dati dell'Istat (Rapporto Annuale 2009) confermano che i livelli di conseguimento delle lauree sono cresciuti con il nuovo ordinamento (per le lauree triennali e a ciclo unico nel 2008 si è laureato il 34,3% dei 25enni contro il 19% del 2000, mentre per le lauree specialistiche ci si attesta al 19%); nel 2009 i laureati in Italia rappresentano ancora solo il 21,6% dei giovani tra i 25 e i 29 anni, mentre l'obiettivo per il 2020 è del 40%.

Per quanto riguarda la formazione continua (Life Long Learning), l'Italia registra una partecipazione del 22,2% dei 25-64enni, contro il 36% della media europea; ma il dato più preoccupante è costituito da quel 25 % circa di studenti che abbandonano l'università tra il I e il II anno. I settori più interessati dal fenomeno sono quello politico-sociale (32,8%), geobiologico (32,4%), psicologico (30,7%) e giuridico (29,5%). Nel 2003 il numero degli studenti fuori corso rappresentava il 37,5% degli iscritti e l'80% dei laureati. La percentuale più alta di fuori corso si registra nel settore giuridico (52%), seguito da quello letterario (43%) ed economico-statistico (41%).

Per il 2009 l'Italia vanta inoltre un altro triste primato: il 21,2% della popolazione della fascia d'età 15-29 anni (quasi due milioni) non lavora e non frequenta alcun corso di studio, anche se va evidenziato che dai dati dell'ultima indagine di Alma Laurea (2009) risulta che, a cinque anni dalla conclusione degli studi, il 79% dei laureati trova lavoro grazie ad una maggiore collaborazione tra università e imprese.

Dall'Indagine sull'istruzione universitaria per il decennio 1999/2009 (MIUR, Ufficio Statistico, Tab. 1) risulta anche che il tasso di abbandono universitario si mantiene pressoché costante (intorno al 21%), dopo aver registrato una diminuzione (17,6%) nel 2006/07. È una linea di tendenza

incoraggiante che richiederebbe un approfondimento per verificare se ciò sia da mettere in relazione esclusivamente con i cambiamenti di tipo burocratico-organizzativi (esami più frequenti e loro registrazione più rapida) o non anche con incremento della qualità didattica.

Nella medesima rilevazione (Tab. 2) si registra mediamente un minore tasso di abbandono nel campo dell'“educazione fisica-scienze motorie” (15% circa), mentre una più decisa e consistente riduzione del tasso di abbandono si evidenzia nei settori “psicologico” e dell'“insegnamento” dove si passa dal 20,8% del 1999/2000 al 6,8% del 2006/07.

Nel Documento del settembre 2009, il Ministro Gelmini critica il sistema del 3+2 avviato con il Processo di Bologna del 1999, evidenziando che l'aumento dell'offerta formativa, conseguente alla presenza sempre più capillare delle università attraverso la proliferazione delle sedi e dei corsi, non ha impedito il calo di iscrizioni all'università (oltre il 15%, tra il 2003 e il 2008) e l'abbandono dell'università (uno studente su 5 sin dal primo anno), con conseguente costante aumento degli studenti fuori corso. Auspica quindi una razionalizzazione dell'offerta formativa, sostenendo in tal modo l'ipotesi che l'efficacia dipenda dalla razionalizzazione dell'offerta, più che da una sua qualificazione sul piano didattico-organizzativo e dall'ampliamento delle sinergie con il mondo sociale e produttivo, condizioni essenziali queste ultime per consentire agli studenti di costruire le proprie competenze nel circolo virtuoso teoria-prassi.

Quello del drop-out scolastico ed universitario è comunque un fenomeno che interessa tutti i Paesi Europei. È con tale consapevolezza che a Lisbona l'Unione Europea aveva assunto quale obiettivo fondamentale per il decennio 2000/2010, la riduzione di tale fenomeno al 10% -grazie a forme di intervento quali le attività di orientamento al termine della scuola secondaria, all'ingresso in università e durante il percorso di studio- e l'aumento del numero dei laureati in relazione al numero degli iscritti attraverso una riorganizzazione dei sistemi formativi, al fine di fare di quella europea una società ed economia della conoscenza.

1.1.1. Il drop-out: ragioni di un fenomeno

La transizione scuola-università costituisce una fase critica per gli studenti: aumenta il carico di studio e viene messa alla prova l'efficacia delle componenti motivazionali e strategiche dello studio (Moè, De Beni e Cornoldi, 2003).

Nel passaggio all'università lo studente deve affrontare un nuovo setting di apprendimento (Bonica, 2000), creare nuove forme di equilibrio con il

contesto, individuare le continuità e discontinuità rispetto all'esperienza scolastica precedente, affinando la capacità di autoregolare l'intero processo formativo (Albanese, Fiorilli, 2001). Il rischio è che aumentino disagi, delusioni e fallimenti. Gli studenti passano da uno studio prevalentemente eteroregolato ad un'attività che richiede autoregolazione, competenza spesso non ancora presente negli studenti e che andrebbe, quindi, sviluppata.

Con l'ingresso in università muta il contesto di insegnamento-apprendimento, cambia il rapporto con gli spazi e tra le persone (grandi aule e macro-gruppi) e ciò favorisce il nascondimento e l'anonimato più che l'incremento del processo di responsabilizzazione personale.

Le lezioni universitarie si susseguono con continuità e, dunque, è necessario saper riorganizzare il tempo tra lezioni e studio a casa.

È da registrare, inoltre, un atteggiamento di sfiducia nei riguardi del ruolo e della funzione della cultura. Tanti giovani (e adulti) non ritengono purtroppo lo studio e l'università luoghi di promozione sociale, considerato che le opportunità occupazionali sono sempre più ridotte e cristallizzate. Dai dati CENSIS 2009 il 92% degli studenti è disincantato; il 66% è convinto che non è lo studio ed il merito a favorire il successo, quanto le conoscenze sociali. Soltanto il 70% dei laureati se tornasse indietro risceglierebbe la stessa facoltà (Istat, 2002). Lo studio e la cultura non paiono mezzi di promozione personale e sociale e ciò mina la stessa possibilità di costruire processi di motivazione all'apprendimento, anche continuo, e alla formazione.

Anche dall'indagine del 2009 di TreeLLLe (TreLLLe, 2009) riguardante le opinioni di 1508 giovani 19-25enni sul sistema formativo, emerge che costoro non vedono nella scuola e nell'università un luogo di crescita e di realizzazione e tendono, in misura preponderante, a vivere l'esperienza in termini di "noia e perdita di tempo".

È pur vero, però, che più aumenta il tempo impegnato nello studio, più cresce il livello di soddisfazione per l'esperienza formativa.

La convinzione di non essersi applicati a sufficienza è sensibilmente più diffusa tra gli studenti che hanno avuto percorsi scolastici meno brillanti. Costoro ritengono opportune modalità di insegnamento incentrate sulla fatica e sul rigore nella convinzione che in tal modo si possa rimediare alle lacune formative; ma il rischio è che l'angoscia che ha caratterizzato il loro percorso possa aggravarsi.

Il problema del successo formativo non può essere pertanto risolto facendo leva soltanto sulla soggettività degli studenti, ma è necessario riorganizzare in modo più significativo l'offerta e l'esperienza accademica. Una popolazione studentesca diversificata, con un background formativo composito, tipico di un'università di massa, richiede attenzioni in ordine all'organizzazione dei contesti didattici e formativi, pena, appunto, l'aumento del

drop-out (Barnier, 2001). Ciò diventa una sfida per l'università, così come è già accaduto per la scuola.

Di conseguenza, è necessario rivedere e ridisegnare da parte dell'università le proprie concezioni e, soprattutto, le modalità di offerta formativa, in una attenzione ai bisogni e alle peculiarità degli studenti e al loro coinvolgimento personale e sociale.

Si tratta di ripensare la didattica, concependola quale interazione tra insegnamento e apprendimento all'interno di un contesto attento non solo sul piano esplicito del curriculum, ma anche su quello implicito e nascosto.

Esiste dunque un problema didattico nel senso più complessivo del termine. È necessaria una rivisitazione dei saperi e delle conoscenze, con attenzione alla loro organizzazione, facendo in modo che se ne colgano i fondamenti e le matrici di sviluppo, ma anche che si presti attenzione alle forme e alle modalità da mettere in campo per l'efficacia didattica, in considerazione dell'ampliamento e della sempre maggiore diversificazione dell'utenza. Diventa pertanto fondamentale porre maggiore attenzione alle "condizioni di esercizio" della didattica stessa, al fine di predisporre un contesto relazionale positivo, coinvolgente e responsabilizzante, orientato a valorizzare e sostenere lo sviluppo dei processi formativi e degli apprendimenti degli studenti. Ma ciò richiede risorse adeguate oltre a comportare la necessità di non considerare la didattica in termini meramente metodologici e applicativi, come se si trattasse di un sapere scientificamente non rilevante.

La didattica infatti non può essere vista come collazione di mere metodologie; essa si caratterizza come teoria (Laneve, 2003) e come scienza (Damiano, 1993), ovvero come area di ricerca che riflette e costruisce conoscenza e sapere per lo sviluppo del successo formativo (Frabboni, 2000; de Anna, 2009: 11) in contesti adeguati.

In passato – e molto spesso ancora oggi- la didattica universitaria è stata invece concepita in forma riduttiva come ciclo di lezioni per sviluppare un determinato corso: una didattica trasmissiva, dunque, più che trasformativa.

Già Ruggero Bonghi, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1874 al 1876, lamentava la passività degli allievi e metteva in guardia dalla lebbra universitaria dello studio mnemonico. Francesco De Sanctis (1874) invocava un maggior protagonismo degli atenei all'interno della società. Pasquale Villari (1902) stigmatizzava l'abitudine degli studenti più diligenti di "cavare dalle lezioni del professore le risposte ai temi, per sé e per i compagni", producendo opuscoli da mettere sul mercato. Invitava professori e studenti a ripercorrere, durante la lezione, i sentieri dell'esplorazione e della scoperta, due tratti fondamentali di ogni buona didattica, *a patto di avere, però, numeri contenuti di frequentanti, ragazzi particolarmente motivati, collaboratori o tutor d'aula.*