

# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



## **Autonomia e modelli di università**

*Blasi, Figà Talamanca, Masia, Rizzarelli, Tosi*

## **Dossier**

*La formazione degli insegnanti*

## **Fisica**

*L'applicazione della riforma a Roma "La Sapienza"*

## **Nuovi atenei**

*L'Università di Teramo*

## **Università e Impresa**

*Quando la collaborazione è un successo*

# 87

ASSOCIAZIONE RUI



*Clicca su Universitas!*

*Troverai:*

*il sommario dell'ultimo numero*

*articoli completi*

*indici storici*

[www.fondazionerui.it/universitas](http://www.fondazionerui.it/universitas)

## IL TRIMESTRE Autonomia e modelli di università

**2**  
Qualche idea di università

**3**  
I modelli  
della programmazione  
*Antonello Masia*

**19**  
L'università di domani  
*Piero Tosi*

**22**  
Come articolare l'offerta  
didattica  
*Paolo Blasi*

**25**  
Ipotesi di diversificazione  
*Alessandro Figa Talamanca*

**27**  
L'alleanza delle autonomie  
*Enrico Rizzelli*

## NOTE ITALIANE

**31**  
L'Università di Teramo

**33**  
Quando lo sport è cultura  
*Intervista a Luciano Rossi*

**34**  
Roma La Sapienza/ L'applicazione  
della riforma a Fisica  
*Giovanni Vittorio Pallottino*

**39**  
I programmi di ricerca  
di interesse nazionale  
*Bianca Commi*

## DOSSIER La formazione degli insegnanti

**42**  
Formazione e riforma  
della scuola  
*Roberto Peccenini*

**52**  
L'art. 5 della Legge 28  
marzo 2003 n. 53

**54**  
Gli ordini del giorno accolti  
dal Governo

**55**  
Il parere della Conferenza  
dei Rettori delle Università  
Italiane

**56**  
Così in Europa

## UNIVERSITÀ E IMPRESA

**58**  
Nuova università  
e mondo del lavoro  
*Cristiana Rita Alfonsi*

## INDICI 2002

**62**

## Comitato scientifico

Paolo Blasi, Giorgio Bruno Civello,  
Luciano Criscuoli, Giovanni D' Addona,  
Adriano De Maio, Carlo Finocchietti,  
Vincenzo Lorenzelli, Antonello Masia,  
Fabio Matarazzo, Alfredo Razzano, Enrico  
Rizzarelli, Roberto Schmid, Piero Tosi

## Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

## Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),  
Giovanni Finocchietti, Livio Fritella,  
Stefano Grossi Gondi (art director),  
Roberto Peccenini (Genova),  
Lorenzo Revojerà (Milano)

## Editore

Associazione Rui

## Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti

Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma  
Tel. 06/86321281 Fax 06/86322845

E-mail:

universitas@fondazionerui.it (*direzione*)  
ediun@fondazionerui.it (*abbonamenti*)

## Abbonamento annuale

Italia: euro 50,00 Estero: euro 85,00

Conto Banco Posta n. 36848596 intestato a:  
Associazione Servizi e Ricerche Rui  
(oppure ASRUI);  
c/c bancario 41802 presso Rolo Banca 1473,  
filiale Roma 18, via Ravenna 47, 00161 Roma  
ABI 03556, CAB 03226

## Registrazione

Tribunale di Roma n. 300 del 6/9/1982  
già Tribunale di Bari n. 595 del 2/11/1979

Iscrizione al Registro degli  
Operatori di comunicazione n. 5462

## Stampa

Finito di stampare nel mese  
di aprile 2003 dalla Edimond srl  
di Città di Castello (PG)



In copertina:  
Laboratorio della facoltà di Agraria  
dell'Università di Teramo

# QUALCHE IDEA DI UNIVERSITÀ

*L*a riflessione sul modello di università in grado di meglio rispondere alla crescente domanda d'istruzione da parte dei giovani e di mano d'opera qualificata in tempi brevi richiesta dallo sviluppo di una società moderna è preceduta in questo fascicolo di "Universitas" da un'attenta e puntuale ricognizione della recente politica universitaria. Da poco più di vent'anni la programmazione universitaria si è andata articolando in Piani di sviluppo dapprima quadriennali poi triennali: Antonello Masia ripercorre le tappe di tale normativa, rilevandone i chiaroscuri, perché non sempre gli esiti sono stati coerenti con gli obiettivi dichiarati. Sulle linee strategiche del riequilibrio del sistema di istruzione superiore (l'istituzione di nuove sedi, facoltà e corsi di laurea, il problema dei mega atenei), dei criteri per l'accesso agli studi, della revisione degli ordinamenti didattici, si mosse il Piano 1991-93 che introdusse misure per attivare i diplomi universitari e per decongestionare gli atenei con più di 40.000 iscritti. Ed è merito dell'azione valutativa del neo istituito Osservatorio per la valutazione (successivamente trasformato nell'attuale Comitato) l'aver fatto emergere le discrasie dei primi Piani di sviluppo (1986-93), dovute anche alle incertezze del quadro normativo e finanziario.

L'azione di delegificazione innescata dalle leggi Bassanini e l'avanzare del processo di autonomia delle università portarono nel gennaio 1998 al varo di una nuova normativa sulla programmazione, che sanciva la definizione preventiva degli obiettivi e delle risorse finanziarie disponibili per il loro perseguimento; è su queste direttrici che sono stati varati i Piani triennali 1998-2000 e 2001-2003.

Sin qui il passato. Oggi è però intervenuta una profonda riforma dell'università e ci si avvia a realizzare la tanto auspicata area europea dell'istruzione superiore; è lecito pertanto interrogarsi se ci sia ancora spazio per una programmazione e, in caso affermativo, su quale modello le università debbano configurarsi nella realtà del nostro paese.

Eminentissimi personalità accademiche cercano in questo numero di "Universitas" di dare una risposta al quesito, pur realisticamente consapevoli dell'improbabilità di un cambiamento significativo e rapido. Secondo Piero Tosi un sistema europeo di alta formazione non postula una standardizzazione di modelli organizzativi bensì il rafforzamento della missione delle istituzioni, in grado di custodire e potenziare l'interazione fra ricerca e insegnamento. Sempre più rilevanti saranno pertanto in questo sistema allargato, connotato da forte competitività, la qualità e la mobilità dei ricercatori: appare pertanto necessario e urgente attivare misure per reclutare e formare alla ricerca giovani studiosi.

Per quanto riguarda la loro missione, le università tradizionali sono poste – secondo Paolo Blasi – di fronte all'esigenza di ampliarla, articolando l'offerta didattica, piuttosto che cercare di competere con le iniziative di formazione superiore che si vanno diffondendo (consorzi, università private "profit"), università aziendali, virtuali, on line, etc.). La crescente domanda d'istruzione superiore va governata piuttosto che ostacolata con misure limitative e selettive, valorizzando maggiormente le capacità personali e riuscendo a gratificare i più capaci con un supplemento di formazione da fornire nel corso stesso degli studi.

Anche per Enrico Rizzarelli oggi le università sono poste di fronte alla necessità di definire una strategia di sviluppo che tenga conto in particolare del collegamento con il territorio. Il contributo allo sviluppo locale, lungi dal comportare la regionalizzazione o la municipalizzazione dell'istituzione, ne accentua la logica di brain exchange mediante la conservazione del carattere di università, di formazione cioè non esclusivamente tecnica. Le alleanze strategiche, che impegnano gli atenei in diversi ambiti (europeo, nazionale, locale), rivitalizzano la fiducia della società nei confronti del sistema universitario, consapevole di poter soddisfare le domande dei portatori di interesse solo a patto di preservare la propria libertà di ricerca e di formazione.

Un'ipotesi che può apparire provocatoria è quella di Alessandro Figà Talamanca, che si chiede se sia compatibile, in un sistema in cui prevale l'istruzione di massa, impartire ad una minoranza di studenti una formazione approfondita che consenta loro di sviluppare una ricerca scientifica innovativa. Esclusa l'improbabile e improponibile istituzione di un sistema parallelo para-universitario, per l'autore restano solo meccanismi che facciano "degradare" alcuni degli atenei esistenti a istituzione di sola didattica ("teaching universities"), inducendo ad esempio i docenti più attivi nella ricerca a concentrarsi in alcune sedi e aumentando il carico didattico dei docenti nelle sedi dove si fa poca ricerca.

# I MODELLI DELLA PROGRAMMAZIONE

**Antonello Masia**

Direttore generale MIUR – Servizio per l'autonomia universitaria e gli studenti

**N**el contesto dell'Unione Europea l'Italia è pervenuta con sensibile ritardo all'adozione del modello della programmazione per indirizzare lo sviluppo del sistema universitario. Infatti dall'analisi di altri contesti europei<sup>1</sup> emerge con chiarezza – specie in paesi come la Francia, la Germania e l'Inghilterra – che il modello programmatorio veniva a costituire un efficace strumento per accompagnare l'espansione dei sistemi di istruzione superiore sin dai primi anni Sessanta. In particolare venivano analizzati e costituivano parametri di riferimento i legami fra il complesso sistema dell'istruzione e lo sviluppo economico ovvero l'emergente concezione dell'istruzione anche superiore come servizio sociale orientata a configurare il proprio modello e la relativa offerta formativa in funzione della domanda sociale. In alcuni casi si è cercato anche di orientare lo sviluppo dell'offerta formativa in stretta correlazione all'evoluzione dei fabbisogni di operatori ad alto livello di qualificazione sia pure per grandi aree di attività economica.

Se queste erano le problematiche di carattere generale che venivano analizzate e dibattute alla fine degli anni Settanta e costituivano quindi delle risposte di sistema ad una crescente domanda di formazione superiore, assai diversificate apparivano comunque le risposte offerte dai singoli paesi nel contesto europeo per la reale soddisfazione di tale domanda.

La protesta studentesca della fine degli anni Sessanta e dell'inizio degli anni Settanta trova, pertanto, im-preparati molti paesi, ma soprattutto quelli che non avevano ancora messo a punto un efficace strumento di programmazione in grado di accompagnare la trasformazione delle università da "comunità di élite in servizi formativi di massa".

## L'avvio del modello di programmazione: il Piano biennale transitorio

In Italia il metodo della programmazione per lo sviluppo equilibrato del sistema universitario fu sancito per la prima volta con l'art. 2 del DPR n. 382/80, poi modificato in virtù dell'art. 1 della legge 14 agosto 1982, n. 590.

L'art. 2 del predetto decreto presidenziale delineava un'accurata procedura per la predisposizione di piani quadriennali di sviluppo e, in via transitoria, di un Piano biennale per gli anni accademici 1980-81 e 1981-82.

In particolare la norma statuiva che detti piani fossero elaborati dal ministro, raccolti i pareri e le indicazioni necessarie; lo stesso ministro doveva individuare i settori disciplinari da sviluppare, sulla base di parametri ancorati alla domanda sociale e a standard di efficienza e, per l'altro, ad esigenze economiche e sociali e di ricerca del paese. In tutti i casi, il potere/dovere d'impulso, di direttiva e di decisione era del ministro, in quanto portatore di interessi generali del paese stabilendo collegamenti con gli altri ministri responsabili per l'impegno delle risorse. In questa complessa procedura il ministro esercitava il suo compito avvalendosi del Consiglio Universitario Nazionale quale organismo di consulenza.

Successivamente, il dispositivo dell'art. 2 è stato integrato (legge n. 590 del 14 agosto 1982 "Istituzione di nuove università" art. 1, c. 1) con la previsione che il Piano quadriennale, anziché essere adottato dal ministro della Pubblica Istruzione, "è approvato dal Consiglio dei Ministri, su proposta del ministro stesso, sentito il parere delle competenti Commissioni permanenti del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati".

Il Piano si qualificava in tal modo, secondo la *ratio legis*, quale strumento di miglioramento dell'uso delle risorse complessivamente considerate in una cornice di fattibilità degli interventi specie alla luce di quelle finanziarie disponibili.

Il primo Piano nato dalla programmazione e adottato con DM 22 giugno 1983, naturalmente in via transitoria, fu pertanto biennale<sup>2</sup> e si limitò alla ripartizione fra le facoltà e gli istituti universitari di 3.000 posti di ruolo di professore universitario (di cui 2.000 di seconda fascia).

Esso pertanto operò sulla sola risorsa di personale docente alla luce del quadro normativo dettato dal DPR n. 382/80 che fissava l'organico dei posti di pro-

fessore di I e II fascia (artt. 3 e 20 - 15.000 posti per fascia), e sulla base del dato oggettivo del personale in organico alla data del Piano in questione.

Quanto ai criteri operati per la ripartizione dei posti in funzione del più o meno accentuato sviluppo delle aree scientifico-disciplinari e di quelle "a sviluppo bloccato" molto si è detto sia in termini positivi che negativi. Sta di fatto che l'originario decreto fu successivamente integrato il 28 dicembre 1983 e il 30 dicembre 1983 per l'ulteriore assegnazione di complessivi 1.083 posti di personale docente di cui 692 di II fascia. Il tutto per consentire anche alle nuove sedi universitarie di cui alla legge n. 590/92 di attestarsi su standard minimali di funzionalità didattica<sup>3</sup>.

Alla luce di tale prima esperienza il giudizio sul Piano transitorio è stato ed è assolutamente insoddisfacente. Credo, tuttavia, che sarebbe stato oltremodo difficoltoso, per i complessi problemi di riequilibrio territoriale e disciplinare, avviare una strategia e, quindi, specifiche azioni diversamente modulate. Proprio perché transitorio, così come era qualificato dalla legge, il Piano in questione preludeva a una serie di interventi più articolati da realizzare con la successiva programmazione, verosimilmente in una situazione congiunturale economicamente più favorevole.

### **Le regole della legge n. 590/82 per i piani di sviluppo: il Piano 1986-90**

Diversi furono gli obiettivi dichiarati in sede di elaborazione delle iniziative per la successiva fase di programmazione<sup>4</sup> del sistema universitario. Tra questi meritano di essere ricordati, per la valenza che ancora hanno oggi, a distanza di oltre tre lustri, i seguenti:

- la definizione di oggettivi criteri per il riequilibrio del sistema;
- la valutazione e valorizzazione della ricerca scientifica universitaria;
- la revisione degli ordinamenti didattici;
- la definizione di criteri per l'accesso ai corsi di studio e di iniziative per la riduzione del fenomeno dei fuori corso e degli abbandoni agli studi universitari.

Il concreto perseguimento di tali linee d'azione e l'elaborazione dei correlati interventi attuativi da esplicare in sede di predisposizione del Piano non poteva tuttavia non tener conto del nuovo quadro programmatico introdotto con la legge 14 agosto 1982 n. 590, istitutiva, tra l'altro, di nuove università.

La stessa legge, nel definire le procedure di redazione e approvazione del Piano di sviluppo, elevava tale documento da atto ministeriale ad atto governativo, sul quale dovevano, altresì, pronunciarsi le compe-

tenti Commissioni di Camera e Senato. Inoltre all'art. 1 veniva definitivamente sancito che l'istituzione di nuove università statali e non statali e di nuove facoltà e corsi di laurea, in sedi diverse da quelle già esistenti, poteva essere disposta soltanto con legge.

Già in sede di esame del primo Piano transitorio di sviluppo riferito agli anni 1984-1986<sup>5</sup>, presentato in Parlamento solo nel 1985, e cioè con evidente ritardo, emerse immediatamente l'esigenza di una complessiva revisione delle procedure di messa a punto del Piano.

Le critiche mosse in quella sede furono riprese con maggiore dovizia di argomentazioni in occasione della presentazione del nuovo Piano quadriennale di sviluppo universitario per il periodo 1986-1990, approvato con DPCM 15 maggio 1989, mettendo in evidenza le incoerenze del sistema e la necessità di provvedere ad un generale riequilibrio in favore degli atenei di minori dimensioni, al fine di favorire l'utenza delle singole università nel dare risposte concrete alla sfida della qualità di massa, alle esigenze nuove del tessuto economico-produttivo del paese, del mercato del lavoro e delle nuove professioni in una società caratterizzata ormai dal "terziario".

Veniva a tale riguardo rimarcato che negli anni Settanta il tasso medio annuo di crescita degli iscritti era stato del 10%, stabilizzandosi negli anni Ottanta su una popolazione di circa 1.300.000 di studenti e di 80.000 laureati l'anno. A fronte di questa espansione numerica, il numero delle sedi universitarie era salito a circa 60, determinando una serie di squilibri sul territorio, nelle dimensioni e tra settori scientifico-didattici. Le nuove sedi erano sorte, spesso, senza una pianificazione o una verifica puntuale delle esigenze e delle opportunità, specie nell'area del Mezzogiorno che assorbiva circa il 40% dei giovani in età universitaria.

La distribuzione delle risorse tra le diverse aree disciplinari non sempre appariva dimensionata alle concrete esigenze del paese e in alcuni casi sottodimensionata rispetto alle necessità della ricerca e del mercato delle professioni. A ciò si aggiungeva la coesistenza nel sistema di macro-atenei e micro-atenei, i primi caratterizzati da una utenza sovradimensionata rispetto alle risorse utilizzate e alle strutture didattiche e scientifiche esistenti.

Nella predisposizione del Piano quadriennale di sviluppo universitario per il periodo 1986-1990 venne indicata così la necessità di applicare criteri di incentivazione per le iscrizioni ai corsi in settori di maggiore interesse per il paese e presso le sedi con capacità ricettive scarsamente utilizzate, come anche l'istituzione dei servizi di orientamento e tutoriali. Inoltre, venne auspicata l'istituzione di borse di studio per la



*Università di Teramo:  
 la sede della facoltà  
 di Agraria*

frequenza delle scuole di specializzazione e l'erogazione di prestiti d'onore e di crediti agevolati agli studenti. Tra gli interventi legislativi indicati come prioritari fu in quella sede sollecitata l'istituzione di nuove università attraverso il modello delle "gemmazioni", nonché l'approvazione di una specifica legge sugli ordinamenti didattici e sul diritto allo studio.

### **La legge 7 agosto 1990 n. 245**

Il nuovo auspicato intervento normativo sulle procedure della programmazione del sistema universitario ha visto la luce a poco più di un anno dall'approvazione della legge n. 168/89, istitutiva del Ministero unico dell'Università e della Ricerca. Con legge 7 agosto 1990, n. 245 furono infatti approvate nuove norme sul Piano triennale di sviluppo dell'università e realizzati al contempo interventi sul Piano quadriennale per il periodo 1986-1990 già approvato con DPCM 19 maggio 1989.

Secondo la nuova disciplina, caratterizzata da un incisivo snellimento delle procedure di messa a punto del Piano, questo assume il compito specifico di:

- a) assicurare l'equilibrato sviluppo e l'adeguamento delle strutture didattiche e scientifiche degli atenei in rapporto ai flussi territorialmente stimati dell'utenza, alle grandi aree metropolitane, agli squilibri nord-sud e ai bisogni formativi del paese;
- b) favorire l'istituzione di corsi di studio a carattere innovativo ovvero non presenti nelle tabelle degli ordinamenti didattici.

La legge contemplava, quindi, le procedure di predisposizione del Piano in questione prevedendo quattro fasi:

- formulazione da parte delle università di propri programmi di sviluppo tenuto conto delle risorse a disposizione e di quelle eventualmente necessarie;
- analisi dei programmi da parte dei comitati regionali di coordinamento, previsti dall'art. 3 della legge n. 590/82, e della Conferenza permanente dei Rettori;
- definizione del Piano da parte del ministro dell'Università sentito il CUN;
- parere delle competenti Commissioni permanenti della Camera dei Deputati e del Senato.

Il Piano veniva quindi emanato con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, previa deliberazione del Consiglio stesso.

Nella legge veniva altresì sancita la procedura di istituzione dei nuovi atenei attraverso il modello della "gemmazione" e cioè mediante l'istituzione di facoltà e corsi di laurea decentrati in nuove sedi da parte di università già esistenti. Particolare attenzione veniva, quindi, riservata alla procedura di autorizzazione per il rilascio di titoli accademici da parte di istituzioni promosse o gestite da enti e privati (università non statali), da prevedersi nell'ambito del Piano di sviluppo su conforme parere delle Commissioni parlamentari competenti (art. 6).

Specifiche norme erano poi dettate per talune iniziative contemplate nel Piano di sviluppo universitario 1986-1990 segnatamente all'istituzione di nuove università (Politecnico di Bari, II Università di Napoli) e per la statizzazione del Magistero di Catania, nonché per la riserva a favore delle università del Mezzogiorno di una quota, non inferiore al 40%, delle risorse finanziarie complessive contemplate dai piani di sviluppo.

## Il Piano 1991-93: obiettivi e strumenti

Alla fine di ottobre dell'anno successivo, con DPR 28 ottobre 1991 il Consiglio dei Ministri varò il Piano di sviluppo universitario per il triennio 1991-1993<sup>6</sup>, che tra i suoi obiettivi ricomprendeva:

- 1) il completamento del precedente Piano 1986-90;
- 2) il decongestionamento dei mega-atenei con più di 40.000 iscritti;
- 3) l'istituzione dei diplomi universitari contemplati dalla legge n. 341/90 sugli ordinamenti didattici;
- 4) l'adozione di interventi per il potenziamento e/o l'ammodernamento di centri di tecnologie multi-mediali e di laboratori linguistici;
- 5) iniziative per il riordino del settore dell'educazione fisica e per la istituzione di nuove facoltà e corsi di laurea a "costo zero";
- 6) la statizzazione dell'Università di Bergamo e l'istituzione di quella di Teramo.

A tale fine vennero destinate specifiche risorse già contemplate dalla legge n. 245/90 (circa 1.000 miliardi) nonché 650 nuovi posti di docenti di seconda fascia, 600 di prima fascia, 1.000 posti di ricercatore e 2.000 di personale tecnico-amministrativo.

Rispetto al precedente Piano 1986-1990, quello per il periodo 1991-1993, varato alla luce della nuova disciplina normativa dettata dalla riferita legge n. 245/90, si caratterizzava per l'esplicita enunciazione degli obiettivi strategici, tra i quali mette conto evidenziare quello relativo all'istituzione dei nuovi corsi di diploma universitario previsti dall'art. 2 della legge n. 341/90 sugli ordinamenti didattici, nonché gli specifici interventi disposti per il decongestionamento dei mega-atenei, quali quello di Roma "La Sapienza" attraverso l'istituzione del III Ateneo della Capitale; quello di Napoli "Federico II" attraverso il potenziamento delle strutture didattiche del II Ateneo napoletano; quelli di Milano Statale, e di Bologna attraverso l'istituzione di nuove facoltà e corsi di laurea in aree e in sedi decentrate.

Il Piano si caratterizzava anche per l'accentuato decentramento di facoltà, corsi di laurea e di diploma universitario in sedi limitrofe, non senza destare critiche sulla rilevanza del fenomeno additato quale "ulteriore e grave cedimento alle pressioni localistiche" che avrebbe vieppiù alimentato il pendolarismo accademico a danno soprattutto della didattica non sempre incentivata adeguatamente da specifiche risorse. A tale proposito vennero citate le cosiddette iniziative universitarie "a costo zero" di istituzione e/o trasformazione di nuove facoltà e di corsi di laurea supportati dal reperimento autonomo di risorse da parte degli atenei proponenti in presenza di formali assicurazioni da sottoporre al vaglio del Ministero.

## La diversificazione dell'offerta formativa

Quanto ai diplomi universitari<sup>7</sup>, occorre ricordare che con legge 19 novembre 1990, n. 341, era stata approvata – sulla spinta di un dibattito politico e culturale alimentato fin dagli anni Sessanta – una nuova disciplina degli ordinamenti didattici universitari.

In particolare la legge, oltre a sancire l'auspicata diversificazione dell'offerta formativa universitaria attraverso l'istituzione di corsi di primo livello, avviava un significativo e generale processo di revisione di tutti i *curricula* didattici dei corsi di laurea ancora disciplinati sulla base dell'impianto formativo di cui al R.D. n. 1652 del 1938, per corrispondere alle esigenze di sviluppo scientifico e dell'innovazione tecnologica e a quelle che scaturivano dal tessuto socio-economico del paese.

Il nuovo sistema degli ordinamenti didattici si caratterizzava, inoltre, da un'accentuata flessibilità dei nuovi percorsi formativi che dovevano essere disegnati per aree disciplinari, anziché per insegnamenti obbligatori e facoltativi come previsto dal quadro normativo precedentemente vigente.

Gli spazi di autonomia didattica delle singole sedi vennero in tal modo potenziati, fatta salva naturalmente l'esigenza minima di omogeneità imposta dal valore legale del titolo, anche attraverso l'esercizio da parte delle autorità accademiche del potere regolamentare sancito dall'art. 11 della legge stessa.

I nuovi corsi di diploma universitario (DU) trovavano così nella legge n. 341/90 una spiccata dignità accademica, al contrario delle scuole dirette a fini speciali regolamentate dal DPR n. 162/82, essendo incardinati nelle facoltà universitarie alla stessa stregua dei corsi di laurea e prevedendosi esplicitamente la riconoscibilità in tutto o in parte del relativo percorso formativo svolto dallo studente quale credito didattico in caso di prosecuzione degli studi all'interno del sistema universitario.

La quasi contemporanea messa a punto in quel periodo del Piano di sviluppo universitario per il triennio 1991-1993, poi approvato con il riferito DPR 28 ottobre 1991, offrì l'occasione al Ministero di definire anche la programmazione dell'istituzione dei diplomi universitari secondo gli espressi criteri indicati nell'art. 11 del Piano stesso che mise a disposizione delle iniziative promosse dagli atenei 65 miliardi, da molti ritenuti incongrui per l'avvio del nuovo percorso formativo di primo livello, che avrebbe dovuto allineare il sistema universitario italiano a quello degli altri paesi della CEE, in vista dell'avvio del Mercato Unico del '93. Con DM 31 gennaio 1992 venne così attuata la programmazione triennale di 76

tipologie di Du e di circa 480 corsi distribuiti in quasi tutte le sedi universitarie. Dopo la definizione dei relativi ordinamenti didattici, con le procedure di cui all'art. 9 della legge n. 341/90, a decorrere dall'anno accademico 1992-1993 circa 200 corsi di Du, riferiti a circa 34 tipologie delle 76 previste, riuscivano finalmente a decollare registrando quasi 9.000 nuovi iscritti, prevalentemente nell'area ingegneristica e medica e nel settore agrario-veterinario.

Alla riferita legge n. 341/90 certamente non può essere attribuito solo il pregio di aver innescato uno dei più rilevanti processi di modernizzazione del nostro sistema di formazione universitaria<sup>8</sup> – anche attraverso l'accentuazione della flessibilità del sistema stesso, senza rinunciare al pilastro del valore legale del titolo – ma anche quello di aver avviato un processo di ricomposizione delle conoscenze, il cui quadro appariva ormai frammentato e incoerente, da attuarsi attraverso la definizione dei settori scientifico-disciplinari che dovevano sostituire gradualmente l'impianto, ormai obsoleto, dei raggruppamenti concorsuali (art. 15 della legge n. 341/90).

### **Verso il Piano delle regole per il periodo 1994-1996**

Il Piano triennale per il periodo 1994-1996 venne approvato con DPR 30 dicembre 1995, dopo un tentativo di Piano stralcio respinto dalle Camere nel febbraio 1995, in una situazione di deterioramento delle condizioni finanziarie del paese, che imposero tagli al budget per la programmazione (circa 67 miliardi di lire). A tale circostanza vennero, poi, sovrapposendosi le innovazioni normative introdotte dall'art. 5 della legge 24 dicembre 1993, n. 537, con specifico riguardo al regime budgetario e agli ambiti dell'autonomia universitaria.

Le difficoltà operative del momento emergevano pertanto in modo chiaro dalla relazione illustrativa ove si affermava che l'impostazione del Piano era "tesa alla migliore utilizzazione delle risorse nazionali disponibili tramite il più appropriato bilanciamento tra indirizzi pre 537/93 e nuovi orientamenti (Piano delle regole) in vista dell'avvio delle procedure relative al prossimo programma per il periodo 97/99"<sup>9</sup>.

Di qui la qualificazione dell'intervento come "Piano di raccordo" preordinato alla definizione di nuove regole per il passaggio da un tipo di programmazione centrale ad uno su base programmatoria locale, tipico di un sistema a liberalizzazione delle iniziative proposte dai singoli atenei compatibili con i rispettivi vincoli di bilancio.

A ciò si aggiunga, inoltre, la dichiarata impossibilità dell'analisi e della valutazione in termini di costo/bene-

neficio delle iniziative avviate nei precedenti Piani, se non in termini assolutamente quantitativi, cui la ricordata legge n. 537/93 tentò di rimediare attraverso la costituzione dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario in quel momento ancora non operativo. Quanto alle risorse disponibili per gli interventi programmati, queste – a causa della delicata situazione della finanza pubblica – non potevano essere superiori a circa 330 Mld di lire, per tutto il periodo di riferimento.

Il Piano in questione fu impostato a conseguire i seguenti obiettivi prioritari:

- a) procedere al consolidamento delle iniziative dei precedenti piani 1986-1990 e 1991-1993 in termini di valorizzazione e potenziamento di quelle rispondenti a obiettivi di efficacia e di efficienza dei servizi resi. In tale quadro vanno anche lette le disposizioni contenute nell'art. 9 recante "interventi per l'istituzione di nuove università";
- b) promuovere e sostenere interventi per qualificare la presenza dell'università in ambito comunitario ed internazionale e per sostenere i nuovi corsi di diploma universitario nonché programmi di ricerca in collaborazione con altri atenei anche stranieri;
- c) potenziare e sostenere l'offerta formativa universitaria di primo livello (diplomi universitari) al fine di corrispondere più incisivamente alla dinamica del mercato del lavoro ed alle professionalità emergenti;
- d) favorire, con l'utilizzo di strumenti programmatici e codecisori, il processo di decongestionamento dei megatenei anche attraverso la stipula di accordi di programma. A tale fine fu costituito un fondo globale di 100 miliardi per iniziative di decongestionamento dei megatenei, mediante progetti, anche integrabili, che prevedevano la separazione organicamente funzionale per moduli delle strutture didattiche e di ricerca del megateneo ovvero iniziative di decentramento territoriale di facoltà e corsi di studio;
- e) sostenere e potenziare le iniziative volte all'orientamento e all'assistenza degli studenti;
- f) assicurare incentivi alla ricerca di base volti al miglioramento della qualità degli studi e della competitività scientifica;
- g) assicurare un equilibrato sviluppo dell'offerta formativa delle istituzioni universitarie non statali in modo da salvaguardare la pluralità dell'offerta formativa stessa e la qualità dell'istruzione universitaria;
- h) garantire l'avvio dei processi di valutazione del sistema universitario ai fini della definizione di oggettivi parametri di sviluppo e riequilibrio del sistema stesso, sia quantitativi che qualitativi e delle relative metodologie.

Il Piano 1994-1996, a prescindere dal ritardo della sua approvazione rispetto al periodo di riferimento e al di là delle limitate risorse a disposizione per gli obiettivi dichiarati, di cui alcuni di indubbia valenza strategica, si presentava, come già detto, quale documento definitorio, per la prima volta, di particolari regole, criteri e requisiti sui quali impostare un'attenta azione del monitoraggio e di successiva analisi, quantitativa e qualitativa, del livello di perseguimento degli obiettivi stessi, da parte del neo-istituito Osservatorio.

Molteplici azioni poi si riverberavano sulle iniziative individuate dagli atenei e in particolare su quelle preordinate a consolidare gli interventi dei precedenti Piani in mancanza di una puntuale analisi e verifica dei risultati dichiarati ed effettivamente perseguiti e raggiunti.

Su tali aspetti si incentrò la critica del CUN sul progetto di Piano. Il consenso non mancò, in tale sede, di stigmatizzare il "disinteresse dei governi", non solo per i ritardi operativi nella messa a punto del programma, ma soprattutto sulla scarsità delle risorse dedicate a tale fine, che denotavano senza mezzi termini "una sorta di ritirata dello Stato dai settori dell'università e della ricerca".

Dello stesso tenore furono le considerazioni delle competenti Commissioni di Camera e Senato, con particolare riferimento all'avvio delle procedure per l'istituzione delle nuove università statali (Piemonte orientale, Varese, Benevento e Catanzaro) e di quelle non statali (San Raffaele e San Pio V)<sup>10</sup>.

In ordine agli obiettivi dichiarati, particolare attenzione emerse sull'attivazione delle procedure di verifica e monitoraggio delle iniziative da parte dell'Osservatorio nazionale per la valutazione del sistema universitario, istituito ai sensi dell'art. 5 della legge n. 537/93.

Fu questo un primo rilevante segnale sull'importanza, come si dirà oltre, da annettere al monitoraggio e alla valutazione delle iniziative programmate, non solo ai fini dell'analisi del corretto utilizzo delle risorse a disposizione, ma anche ai fini dell'avvio di quel sistema informativo che avrebbe dovuto costituire il necessario supporto per future azioni programmatiche del sistema universitario.

### **La verifica della programmazione per il periodo 1986-1993**

Prima di passare in rassegna i provvedimenti di programmazione universitaria per i periodi 1998-2000 e 2001-2003 conviene soffermarsi, con alcune annotazioni, sugli aspetti e sulle ragioni di politica universitaria che indussero il Governo all'avvio di una fase per la definizione di un nuovo modello di program-

mazione attraverso la rivisitazione dell'impianto della legge n. 245/90.

A tale orientamento contribuì, in ossequio alle prescrizioni del Piano 1994-1996, la richiesta verificata – da parte dell'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario – dei piani di sviluppo per i periodi 1986-1990 e 1991-1993, i cui risultati furono illustrati nel documento Doc 4/97 e che si ritiene opportuno sintetizzare con particolare riferimento agli aspetti di criticità del modello previgente.

Il predetto Osservatorio, infatti, nel documento in questione ebbe modo di segnalare le molteplici difficoltà di attuazione dei predetti piani e di realizzazione delle iniziative in esse contemplate.

Come è stato già anticipato, l'art. 19 del DPR del 30 dicembre 1995, "Approvazione del Piano di sviluppo dell'università" per il triennio 1994-1996, al comma 1 prevedeva che l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario presentasse al ministro dell'Università e della Ricerca scientifica tecnologica un rapporto preliminare sulla verifica dei programmi di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario contemplati nei piani di sviluppo per i periodi 1986-1990 e 1991-1993; rapporto che doveva essere trasmesso alle competenti Commissioni parlamentari.

Secondo il citato articolo, il rapporto doveva servire ai fini della valutazione delle iniziative attivate dalle università ai sensi degli anzidetti piani e, come indicato dall'art. 17, doveva essere tenuto presente nella determinazione delle modalità di ripartizione dei finanziamenti previsti dallo stesso Piano 1994-1996.

Il rapporto, consegnato solo nel 1997, è risultato molto utile ai fini della valutazione della seconda fase di programmazione universitaria in Italia (dal 1986 al 1996), soprattutto perché si è collocato nella fase di predisposizione del successivo Piano di sviluppo sulla base della vigente normativa e nell'ottica di un possibile ripensamento complessivo delle norme e delle procedure della programmazione, alla luce delle opportunità di delegificazione offerte dalla legge n. 59/97.

Nel rapporto predisposto dall'Osservatorio (Doc 4/97) tutte le analisi effettuate e i risultati delle valutazioni e verifiche sono state fatte in termini generali, con eventuali disaggregazioni per obiettivo, per regione e per area disciplinare. Tuttavia, come sottolineato dall'Osservatorio, la valutazione delle singole iniziative è stata impedita dall'assenza di un'adeguata e omogenea documentazione dei singoli atenei, che presentasse gli elementi indispensabili per una valutazione *ex post* dei risultati conseguiti, quali la definizione *ex ante* degli obiettivi delle singole iniziative proposte, dei tempi necessari per il loro perseguimento, delle risorse statali necessarie, delle capacità di autofinanziamento locale.

## Autonomia e modelli di università

È stato preliminarmente osservato<sup>11</sup> che i due Piani di sviluppo, pur essendo strettamente collegati, sono stati predisposti in due diverse fasi della programmazione universitaria, con procedure di formazione e strumenti attuativi differenti. In particolare il Piano 1986-1990 è nato quando le norme per la programmazione universitaria (DPR 382/80 e legge n. 590/82) non prevedevano né la disponibilità delle risorse da destinare agli obiettivi individuati né la possibilità di istituire nuove università, sottraendo in questo modo al Piano le effettive capacità decisionali in relazione agli elementi strategici per lo sviluppo del sistema. Il Piano 1991-1993 è stato, invece, predisposto dopo l'approvazione delle nuove norme sulla programmazione universitaria (legge n. 245/90) che attribuivano ai Piani gli strumenti menzionati e al tempo stesso garantivano una successiva valutazione delle intraprese iniziative. Soprattutto per il Piano 1986-1990, il processo di formazione dei documenti di programmazione è risultato lento e complesso provocandone notevoli ritardi nella predisposizione e approvazione.

È stato rilevato che il processo decisionale ha interessato troppi attori, e particolarmente delicato si è rivelato il passaggio nelle Commissioni parlamentari dove si sono espresse le istanze più forti verso un' incontrollata proliferazione di sedi e istituzioni, al di fuori di ogni logica programmatica, senza una valutazione tecnica delle risorse minime necessarie.

Date le gravi difficoltà in cui si dibatteva l'università italiana negli anni Ottanta, i Piani si sono posti sia obiettivi generali di riequilibrio, miglioramento e sviluppo del sistema universitario, sia obiettivi specifici, e considerando che i maggiori squilibri riguardavano l'offerta didattica, si è allora puntato prioritariamente sullo sviluppo dell'offerta, sul decongestionamento delle strutture più affollate e sull'attivazione e sullo sviluppo dell'offerta di formazione universitaria di primo livello (diplomi universitari).

L'Osservatorio, poi, ha opportunamente rilevato che pur partendo da valide riflessioni, gli obiettivi dei Piani, spesso non chiaramente espressi, non sono stati veri e propri obiettivi, ma hanno rappresentato piuttosto l'indicazione di strumenti da impiegare per il raggiungimento di finalità più generali<sup>12</sup>.

Le suddette analisi, inoltre, non hanno portato a indicare in modo stringente gli strumenti e le modalità attraverso le quali raggiungere gli obiettivi e non è stato mai indicato chi (e come) doveva fare le valutazioni successive, previste dalla legge n. 245/90.

Per quanto riguarda lo sviluppo e il riequilibrio dell'offerta didattica, che doveva avvenire su base regionale, i due Piani hanno indicato complessivamente un numero molto elevato di iniziative: l'attivazione di 4 nuovi atenei, 2 statizzazioni, 17 sedi distaccate, 41



Ambulatorio della facoltà di Medicina veterinaria dell'Università di Teramo

nuove facoltà e 230 nuovi corsi di laurea rispetto agli 890 esistenti; il tutto senza una logica di programmazione di sviluppo delle strutture universitarie sul territorio che facesse riferimento ai flussi territorialmente stimati della domanda di istruzione universitaria, ai possibili sbocchi professionali e alle infrastrutture. Di fatto si è privilegiato il criterio di riequilibrio geografico delle sedi universitarie, puntando ad avvicinare l'offerta di formazione universitaria alla domanda, trascurando sia l'entità reale della domanda, sia l'importanza che hanno il sistema dei trasporti, la capacità ricettiva per la popolazione studentesca e il sostegno finanziario agli studenti nel determinare l'accesso alle sedi universitarie. È così prevalsa ancora una volta la logica incrementale e della distribuzione a pioggia.

L'obiettivo di sviluppo dell'offerta didattica ha riguardato anche le università non statali (legalmente riconosciute), ma senza che nei Piani fossero indicati gli elementi atti ad una verifica *ex ante* delle disponibilità di risorse finanziarie, strutturali, strumentali e di personale per l'accreditamento delle nuove iniziative (come invece previsto dal Piano 1994-96) e a valutare a posteriori la presenza di standard minimi di qualità delle iniziative attivate<sup>13</sup>.

Dal punto di vista delle risorse finanziarie destinate ai Piani si deve rilevare che esse non furono specificate nei singoli Piani, ma il loro finanziamento è avvenuto soprattutto con la legge n. 245/90 che ha previsto uno stanziamento iniziale di 1.900 miliardi di lire in 6 anni per la programmazione del sistema universitario. Tuttavia si devono segnalare alcuni problemi incontrati in sede di assegnazione delle risorse, dovuti *in primis* alla mancanza di un preciso criterio per la distribuzione delle stesse tra gli atenei, poi alle incertezze del quadro normativo e finanziario, che hanno

fatto slittare i tempi con i quali le risorse sono state utilizzate impedendo così un'efficace programmazione degli interventi e, infine, alla destinazione delle risorse finanziarie alle spese per il personale (circa il 50%) e a quelle di funzionamento (circa il 45%) senza tenere adeguatamente conto dei costi fissi per l'avvio delle nuove iniziative.

Una parte trascurabile delle risorse è stata destinata agli investimenti in infrastrutture edilizie, ipotizzando che la disponibilità di spazi sarebbe stata assicurata a livello locale, cosa non sempre avvenuta in tempi brevi. In sede di sviluppo del sistema universitario è mancato, quindi, il necessario coordinamento tra l'assegnazione delle risorse per le specifiche iniziative e quelle dei fondi per l'edilizia e per le grandi attrezzature scientifiche<sup>14</sup>.

Si devono richiamare, infine, i problemi sorti per l'assegnazione di personale e per l'attivazione di nuove iniziative senza che fosse prevista per questi la destinazione di risorse *ad hoc* (interventi a "costo zero"). In quest'ultimo caso ci sono addirittura stati problemi di interpretazione "soggettiva" innescati dalle cosiddette iniziative a "costo zero", che erano intese dal MURST come un invito alle singole università ad utilizzare le risorse che avevano disponibili, mentre le stesse hanno ritenuto che era comunque opportuno partire con le nuove iniziative tanto poi qualcuno avrebbe provveduto a far arrivare le risorse necessarie.

Difficoltà procedurali hanno riguardato anche l'attuazione degli interventi per il decongestionamento dei cosiddetti megatenei (individuati nel Piano 1991-1993 con i 9 atenei con più di 40.000 studenti.). Per il raggiungimento di tale obiettivo furono previsti l'istituzione della II Università di Napoli, della III Università di Roma, del Politecnico di Bari, poi una serie di nuovi corsi di laurea in sede decentrata per Bologna, Milano e Torino, nonché risorse finanziarie per 200 miliardi di lire. A parte il fatto che il riferimento dei 40.000 studenti non era convincente, sia perché le situazioni dei vari atenei sono molto differenziate sia perché bisognava considerare una definizione di studente "attivo", a parere dell'Osservatorio, pur essendovi la consapevolezza della gravità dei problemi dei megatenei, non sono poi state individuate strategie di intervento coerenti supportate da risorse adeguate.

Senza precise valutazioni sui potenziali flussi di domanda di formazione universitaria o di interventi per attivarli, sono emerse notevoli difficoltà di avvio delle nuove istituzioni (in particolare di Roma III e Napoli II) in termini di studenti iscritti rispetto a quelli della sede "congestionata".

Particolarmente grave è stato il mancato trasferimento a Roma III della quota di posti vacanti e disponibili nel ruolo dei ricercatori. È stata quindi eviden-

ziata la mancanza di appositi accordi di programma<sup>15</sup> analitici tra gli organismi interessati (MURST, università, enti locali, etc.).

Anche per quanto riguarda l'istituzione di diplomi universitari si deve rilevare che la procedura per verificare la sussistenza dei requisiti necessari era valida seppur complessa. Le autorizzazioni all'attivazione dei diplomi sono state di fatto concesse senza una effettiva verifica delle proposte dell'università. Va poi ricordato che nel periodo ottobre 1994-maggio 1996, per disposizione del ministro on. Podestà, i diplomi che non richiedevano finanziamenti ministeriali e che erano conformi agli ordinamenti didattici nazionali, potevano essere attivati autonomamente dalle università senza alcuna specifica autorizzazione.

Infine, anche gli interventi previsti nel Piano 1991-93 per il raggiungimento di obiettivi specifici, non sono risultati basati su precise attività di analisi e di programmazione, e, soprattutto, su adeguati strumenti di intervento, per cui i tempi di realizzazione delle iniziative sono stati in genere più lunghi del previsto. Come già detto, la valutazione delle singole iniziative a livello di ateneo è stata di fatto impedita dall'assenza di adeguate informazioni. Tale valutazione, però, è stata condotta con due tipi di analisi: in primo luogo, effettuando un'analisi dell'evoluzione del sistema universitario dal 1986-87 al 1995-96 in termini di offerta universitaria, poi elaborando una serie di indicatori relativi ai servizi di formazione universitaria prima e dopo l'attuazione dei Piani di sviluppo.

I Piani hanno certamente provocato un consistente sviluppo dell'offerta di strutture universitarie nel decennio 1986-87 al 1995-96; nelle università statali le facoltà sono aumentate del 27%, e i corsi di laurea del 22%, mentre i corsi di diploma arrivavano a 501. Per quel che riguarda il personale, i professori di I e II fascia in servizio sono cresciuti dell'8%, i ricercatori del 25% e il personale tecnico e amministrativo del 14%. A fronte dei suddetti incrementi di offerta si rileva che la domanda espressa di istruzione universitaria è nello stesso periodo aumentata anche più consistentemente, mentre al momento della definizione dei Piani di sviluppo era stata fatta una previsione di una sua stabilità o di modesto aumento.

Il fatto è che mentre la popolazione italiana in età 19 anni è diminuita del 16%, sono nel contempo aumentati sia il numero dei licenziati dalla scuola media superiore, sia il tasso di passaggio dei maturi all'università e così gli immatricolati sono cresciuti del 42%. Gli studenti nel complesso sono aumentati ancora di più in quanto è cresciuto maggiormente il numero degli studenti fuori corso. Tutto ciò ha messo in evidenza un peggioramento della situazione.

Sembra opportuno richiamare ancora l'attenzione

anche sui risultati conseguiti con riferimento ad altri due obiettivi, il decongestionamento dei megatenei e l'istituzione dei diplomi universitari.

Per quanto riguarda il primo obiettivo si sono già viste le notevoli difficoltà nell'attuazione della III Università di Roma e della II Università di Napoli, ma occorre aggiungere che anche in termini di studenti "attratti" ci si poteva aspettare molto di più. Non trascurabile appariva anche, e appare tuttora, il problema dei mini atenei e delle mini facoltà.

In conclusione, l'Osservatorio ha ritenuto che le analisi e le verifiche effettuate abbiano evidenziato i motivi, procedurali e organizzativi, delle difficoltà di attuazione dei Piani di sviluppo delle università e di realizzazione degli obiettivi perseguiti, con la conseguente necessità di rivedere le norme sulla programmazione del sistema universitario, i cui punti chiave riguardino anche i livelli decisionali relativi, le analisi di supporto alle proposte, le verifiche e l'accreditamento *ex ante* delle nuove iniziative, le valutazioni *ex post* della qualità effettiva e dei risultati da queste conseguiti, nonché le regole per l'eventuale soppressione di atenei, facoltà, corsi già esistenti<sup>16</sup>.

### Dalla programmazione incrementale agli interventi per la qualificazione del sistema

La successiva fase della programmazione, che ai sensi della legge n. 245/90 avrebbe dovuto interessare il periodo 1997-1999, coincise con l'avvio della nuova legislatura e del nuovo Governo insediatosi il 17 maggio 1996. Obiettivo prioritario dell'esecutivo fu quello di operare uno snellimento delle procedure amministrative, anche attraverso la delegificazione di gran parte delle attività di indirizzo generale e di amministrazione, riservata ad atti legislativi.

A tale obiettivo, espressamente dichiarato nella presentazione alle Camere del programma del nuovo esecutivo, non si sottrasse il settore universitario il quale nelle azioni successivamente elaborate, fu interessato da un'ampia e complessa opera di delegificazione che investì tutti gli aspetti del sistema universitario, in funzione principalmente del completamento del processo di autonomia delle università, costituzionalmente garantita<sup>17</sup>.

L'occasione fu offerta dai provvedimenti elaborati dal ministro pro tempore della Funzione Pubblica, Bassanini, poi approvati con le leggi n. 59 e n. 127 del 1997.

Quanto alla prima, rilevante per il tema che qui interessa, occorre ricordare che il varo dei provvedimenti preordinati al trasferimento di funzioni dallo Stato alle Regioni e agli enti locali offrì l'occasione di inserire un'ampia potestà di delegificazione della discipli-

na di settori rilevanti attraverso l'attribuzione delle relative potestà normative dal Parlamento al Governo. Fu questa l'occasione per incidere anche sulla programmazione del sistema universitario, già regolata dalla legge n. 245/90, la cui disciplina normativa fu così attribuita al Governo, sulla base dell'espressa statuizione contenuta nell'art. 20, comma 8, lett. a) della ricordata legge n. 59 del 1997, attraverso l'adozione di apposito regolamento ex art. 17, comma 2, della legge n. 400 del 1988.

In tale modo, come si evince dalle premesse del Regolamento, poi approvato con DPR 27 gennaio 1998 n. 25, tutta la materia della programmazione del sistema universitario, ivi compresi i compiti dei comitati regionali di coordinamento, fu interamente ridisegnata, proprio al fine di "semplificare e razionalizzare le procedure e di aggiornare e integrare la composizione dei predetti comitati".

Le critiche mosse al sistema della programmazione universitaria previgente sostanzialmente<sup>18</sup> potevano riassumersi sotto i seguenti aspetti:

- a) procedure rigorosamente articolate in più fasi, complesse sotto l'aspetto soggettivo e oggettivo, che richiedevano tempi tecnici lunghi e defatiganti;
- b) incoerenza delle previsioni della legge n. 245/90 con l'attuale assetto degli atenei, specialmente a seguito del nuovo quadro di sistema sancito dall'art. 5 della legge n. 537/93;
- c) l'incoerenza del procedimento di programmazione che non contemplava una preventiva definizione, da parte del Ministero, degli obiettivi generali, degli strumenti di azione e delle risorse disponibili, costituenti il necessario quadro vincolante i programmi o delle singole iniziative degli atenei per il periodo di riferimento;
- d) la mancata valutazione sia *ex ante* che *ex post* dei programmi sottoposti al Ministero da parte delle università.

La nuova normativa, recante "Disciplina dei procedimenti relativi allo sviluppo e alla programmazione del sistema universitario, nonché ai comitati regionali di coordinamento, a norma dell'articolo 20, comma 8, lettere a) e b) della legge 15 marzo 1997, n. 59", ha pertanto ridisegnato completamente le procedure della programmazione universitaria, attraverso la preventiva definizione degli obiettivi ministeriali e delle risorse finanziarie disponibili per il perseguimento degli obiettivi stessi.

Il programma triennale viene adottato, in base al nuovo regolamento, con decreto ministeriale, previa acquisizione del parere del CUN e della CRUI a cui si aggiunge per la prima volta anche il parere del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (istituito con DPR n. 491 del 2 dicembre 1997, pubblica-

to nella Gazzetta Ufficiale n. 17 del 22 gennaio 1998). Annualmente l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario (ora Comitato Nazionale di valutazione, ai sensi della legge n. 370/99) prepara un rapporto sullo stato di attuazione del Piano, nonché una relazione sui risultati alla fine del periodo di programmazione.

A seguito dell'approvazione del programma elaborato dal ministro dell'Università e della Ricerca scientifica, le singole università formulano delle proposte, coerenti con gli obiettivi del Piano.

La procedura di formalizzazione delle proposte prevede l'indicazione delle risorse finanziarie disponibili o da reperire, nonché una relazione tecnica redatta dal nucleo di valutazione dell'ateneo di cui alla legge n. 537/93 (articolo 5 comma 22); la documentazione viene, poi, inviata ai Comitati regionali di coordinamento che dopo aver espresso un parere motivato, inoltrano gli schemi di proposte al Ministero.

Il Regolamento prevede anche alla modificazione della composizione dei predetti Comitati di coordinamento (già disciplinati dall'art. 3 della legge n. 590/82), i quali assumono la veste, più appropriata, di organi preordinati al coinvolgimento delle istanze espresse dal territorio<sup>19</sup>. Infatti, oltre ai rettori delle università ubicate nella regione, ne fanno parte anche una rappresentanza studentesca e il presidente della Giunta o un suo delegato. Anche i compiti di tali organi vengono rivisti con particolare riferimento alla programmazione degli accessi all'istruzione universitaria, all'orientamento e al diritto allo studio, soprattutto in funzione dell'esigenza di avviare il coordinamento con il sistema scolastico e con i centri di formazione professionale delle Regioni.

Sono poi i Comitati regionali che, una volta espresso il relativo parere motivato, trasmettono l'intera documentazione all'Osservatorio per la valutazione del sistema, operante all'interno del Ministero. Quest'ultimo passaggio assume una sua valenza specifica in quanto è preordinato all'espressione di una prima valutazione sulla congruità tra proposte e mezzi indicati per la realizzazione e obiettivi del Piano.

Di indubbia rilevanza è la disposizione prevista dall'art. 2, comma 4, del regolamento, il quale introduce una significativa deroga alle prescrizioni della programmazione.

Infatti, le università che intendono istituire, con risorse a carico dei propri bilanci, nuove facoltà e corsi all'interno del territorio sede dell'ateneo, sono tenute ad acquisire, sulle relative proposte il preventivo parere positivo del Comitato di coordinamento regionale sulla base di una relazione tecnica del nucleo interno di valutazione dell'ateneo, dandone

successivamente comunicazione al Ministero<sup>20</sup>.

Ulteriori disposizioni disciplinano, inoltre, le procedure per l'istituzione o la soppressione di università nonché per l'istituzione di atenei non statali, promossi da enti pubblici e da privati.

### **Gli obiettivi per i periodi 1998-2000 e 2001-2003**

In attuazione del predetto regolamento, fu prontamente adottato il DM 6 marzo 1998<sup>21</sup> con il quale furono individuati gli obiettivi del sistema universitario per il periodo 1998-2000, i quali non poterono prescindere da talune azioni di sistema, già implementate dal Ministero a seguito dell'approvazione di specifiche disposizioni legislative ovvero di specifici atti generali di amministrazione<sup>22</sup>.

Si richiamano pertanto gli obiettivi generali in questione, espressamente individuati dal precitato decreto del 6 marzo 1998:

- a) lo sviluppo della ricerca universitaria, la creazione e il sostegno di centri di eccellenza nella ricerca, la realizzazione di necessarie attrezzature e infrastrutture, l'attivazione di contratti di lavoro per avviare giovani all'attività di ricerca;
- b) il potenziamento dei sistemi tecnologici, informatici e di telecomunicazione, di supporto alle attività didattiche, di ricerca e gestionali, la realizzazione della rete telematica nazionale dell'università e della ricerca, l'adeguamento tecnologico, organizzativo e gestionale delle biblioteche e dei musei universitari, il collegamento in rete delle predette biblioteche e la loro integrazione con il sistema bibliotecario nazionale;
- c) l'incentivazione del processo di internazionalizzazione, con riferimento alla collaborazione interuniversitaria, alla partecipazione ai programmi europei e alle iniziative formative integrate, con particolare riguardo ai dottorati di ricerca;
- d) l'attuazione delle disposizioni concernenti il sistema universitario di cui alla legge 15 maggio 1997, n. 127, il consolidamento, la razionalizzazione e la qualificazione degli interventi previsti dai precedenti Piani di sviluppo;
- e) la riduzione degli squilibri territoriali nello sviluppo del sistema, in particolare tra Centro-Nord e Sud;
- f) il decongestionamento dei mega-atenei e gli interventi connessi alla graduale separazione organica di cui all'art. 1, comma 90, della legge 23 dicembre 1996, n. 662;
- g) la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti per la scuola, mediante l'attivazione dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione di cui all'articolo

- 4, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341;
- h) la promozione e il sostegno dell'innovazione didattica, delle attività di orientamento e di tutorato, della diversificazione dell'offerta formativa, dell'adeguamento delle strutture e dei servizi per gli studenti, con particolare riguardo ai laboratori, alle biblioteche e agli spazi di studio, perseguendo, anche tramite corsi a distanza, la contrazione del tasso di abbandono degli studi e dei tempi medi di conseguimento del titolo da parte degli studenti;
- i) l'integrazione dell'offerta formativa universitaria con le iniziative di istituzioni scolastiche, regioni, enti locali, imprese nel campo dell'istruzione secondaria superiore, post-secondaria e della formazione continua.

Alcuni degli obiettivi enunciati appaiono in prima lettura confermare talune azioni già avviate con i precedenti "Piani di sviluppo" (cfr. lettere b, e, h).

Altri, invece, appaiono preordinati all'attuazione di specifici interventi già promossi dal Ministero in sede legislativa o amministrativa (cfr. lettere f, g).

Quanto agli obiettivi di decongestionamento degli atenei sovraffollati (mega-atenei) è appena il caso di segnalare che con la legge finanziaria dello Stato per l'anno 1997 (legge 23 dicembre 1996 n. 662, art. 1, commi 90-92) fu affrontato in modo sistematico il problema di tali università. Le quali, sulla base di indicatori, peraltro semplicemente quantitativi, già individuati dall'art. 1, comma 3 della legge n. 590/82, presentavano indici di sovraffollamento ancora critici e tali, pertanto, da giustificare soluzioni particolari attraverso l'adozione di procedimenti codecisori.

Sulla base di tali disposizioni fu pertanto adottato il DM 30 marzo 1998<sup>23</sup> con il quale furono definiti i criteri per l'individuazione degli atenei e delle facoltà sovraffollate, per numero di studenti e di docenti e criteri per la graduale separazione organica degli stessi. Tra gli atenei sovraffollati furono espressamente indicati Roma "La Sapienza", Bologna, Milano, Napoli "Federico II", Bari e Torino.

L'obiettivo di cui alla lettera g) concernente, in particolare, l'attivazione dei nuovi corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti degli istituti d'istruzione secondaria di II livello, trae vigore dalla rinnovata esigenza di completare il processo per l'istituzione di tale canale formativo, già disciplinato dall'art. 4 della legge n. 341/90, che con notevole ritardo dettò le linee per la revisione della formazione universitaria degli insegnanti delle istituzioni scolastiche già contemplate dai decreti delegati sulla scuola degli anni 1973-74.

Con DM 26 maggio 1998, infatti, furono adottati i criteri per la definizione degli ordinamenti didattici dei



corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione per l'insegnamento nelle scuole secondarie.

L'aula magna  
dell'Università di Teramo

Ai sensi dell'art. 2, comma 3, lettera e) del DPR n. 25/98, fu quindi adottato il DM 21 giugno 1999<sup>24</sup> con il quale furono definite le azioni del Ministero per il perseguimento degli obiettivi enunciati nel DM 6 marzo 1998, nonché le risorse specificamente destinate per ciascuno degli interventi programmati, nel limite massimo beninteso di 410 miliardi di lire, già stanziati.

Analizzando l'articolato, tra gli interventi programmati, risaltano gli stanziamenti per lo sviluppo della ricerca universitaria e la creazione di centri di eccellenza con un finanziamento rispettivamente di 56 mld e 30 mld, distribuiti nei tre anni considerati.

Tali risorse, non essendo consolidabili, potevano essere destinate a tutte le università - statali e non statali legalmente riconosciute - come contributo una tantum, senza che per esse sia previsto alcun incremento annuo dopo il 2000. Per il potenziamento tecnologico, informatico e di telecomunicazione fu previsto soprattutto l'intervento per l'adeguamento delle biblioteche e dei musei universitari.

Il processo di internazionalizzazione, con uno stanziamento per il solo anno 2000 di 20 mld non consolidabili, è stato incentivato attraverso il finanziamento di progetti di collaborazione interuniversitari, tesi a programmi integrati di studio, con particolare attenzione ai corsi di dottorato. Qui le singole sedi universitarie dovevano formulare proposte da presentare al Ministero, al quale spettava la valutazione delle iniziative secondo un giudizio di qualità del processo formativo, nonché al cofinanziamento da parte dell'ateneo e l'utilizzazione di un sistema di crediti.

Il decreto sulla programmazione del sistema univer-

sitario 1998-2000 conteneva anche azioni e individuava risorse finanziarie per l'attuazione di talune disposizioni, contenute nella legge n. 127/97 e interessanti il settore universitario. Ci si riferisce, in particolare all'attuazione della riforma degli ISEF mediante la trasformazione di tali istituti in facoltà e corsi di lauree universitarie, stanziando 10 mld in tre anni, di cui 6 consolidabili, a valere sul fondo per il finanziamento ordinario delle università, e 4 non consolidabili. È stato osservato, comunque<sup>26</sup>, che all'Istituto Universitario di Scienze Motorie di Roma, istituito con decreto legislativo 8 maggio 1998 n. 178 (art. 4), è stato destinato a priori un decimo dei 4 mld ed un terzo dei 6 mld. Per le scuole di specializzazione per le professioni legali, regolate dal DM 21 dicembre 1997 n. 537<sup>27</sup>, invece, vennero stanziati 5,5 mld di risorse non consolidabili e 5 mld consolidabili, per l'anno accademico 2000-2001.

Infine, vale la pena di ricordare – tra le linee d'intervento attuative, dettate con il predetto DM 21 giugno 1999 – le azioni specifiche per la riduzione dei divari Centro-Nord-Sud mediante assegnazione di specifiche risorse per gli atenei ubicati nelle Regioni dell'obiettivo 1 e quelle per la promozione e il sostegno di attività di orientamento e tutorato e dei servizi agli studenti.

In definitiva la programmazione del sistema universitario per il periodo 1998-2000 ha destinato 410 miliardi di lire per gli interventi previsti dal predetto decreto del 21 giugno 1999. Nessun nuovo ateneo è stato istituito, ad eccezione di quello non statale di Casamassima (Libera Università Jean Monnet) riconosciuto limitatamente all'istituzione dei corsi di laurea in Economia aziendale e in Istituzioni dei mercati finanziari (facoltà di Economia) nonché del corso di laurea in Giurisprudenza.

Passando all'analisi delle iniziative per il periodo successivo, sempre sulla base del DPR 27 gennaio 1998 n. 25, è stato emanato il DM 29 dicembre 2000, recante la "Determinazione degli obiettivi relativi alla programmazione del sistema universitario per il triennio 2001-2003"<sup>28</sup>.

Gli obiettivi da perseguire in base a tale decreto, sono anche qui molteplici, tra cui:

- a) la promozione e il sostegno all'innovazione didattica, anche con riferimento all'adeguamento delle strutture e dei servizi, delle attività di orientamento e di tutorato, dell'insegnamento e del processo di internazionalizzazione;
- b) il potenziamento della rete dell'alta formazione, sia con il consolidamento e la costituzione di scuole superiori per la realizzazione di percorsi formativi di alta qualificazione nella fase pre e post laurea, sia con la promozione di corsi di dottorato di ricerca e

di mirate attività di ricerca avanzata in cui possano essere impegnati dottori di ricerca, realizzati da università, anche in convenzione con altre università, istituti scientifici, enti pubblici e privati e imprese, italiane e straniere, e sia con il cofinanziamento dei programmi dell'Unione Europea, volti a rafforzare specifiche attività di formazione del sistema universitario e il consolidamento delle iniziative già intraprese, con particolare riferimento alla formazione post-laurea nel Mezzogiorno;

- c) il consolidamento e la promozione di centri di eccellenza nella ricerca;
- d) la riduzione degli squilibri del sistema universitario tra Centro, Nord e Sud;
- e) la realizzazione di nuovi interventi per il decongestionamento dei mega atenei e la graduale separazione organica degli stessi.

Effettuando un'analisi della programmazione 2001-2003 e dei fattori che hanno portato alla determinazione dei suoi obiettivi e alla finalizzazione delle risorse, si deve rammentare che è parso necessario perseguire per il triennio 2001-2003 nuovi e particolari obiettivi, come l'ampliamento della partecipazione all'istruzione superiore e universitaria, contrastandone il carattere selettivo sotto il profilo sociale, l'abbattimento dell'alto tasso di dispersione e della divaricazione tra le aree territoriali nonché l'avvio di una politica integrata per il diritto allo studio che consentisse di acquisire un tasso di laureati convergente con quello dei paesi più industrializzati dell'Unione Europea.

In tale contesto vanno lette le azioni messe a punto a sostegno dell'innovazione didattica per ampliare e qualificare l'offerta formativa degli atenei, quelle per sostenere il decongestionamento dei mega atenei e per la costituzione di reti di alta formazione e di centri di eccellenza della ricerca.

Il completamento del sistema delle autonomie degli atenei, e in particolare di quella didattica, previsto dalla legge 15 maggio 1997 n. 127, ha costituito l'occasione per riarticolare e qualificare l'offerta formativa, ridurre la durata dei corsi universitari, abbattere il tasso di abbandono, elevare l'indice di occupabilità dei laureati tramite l'articolazione della formazione universitaria su tre cicli: laurea triennale (I livello), laurea specialistica quinquennale (II livello), e il dottorato di ricerca come titolo di III livello, accanto al quale si è resa necessaria la creazione di una pluralità di percorsi formativi di eccellenza da collocarsi di regola nell'area post-dottorato<sup>29</sup>.

I fondi relativi alla programmazione 2001-2003 furono destinati principalmente all'attuazione del nuovo modello organizzativo tramite la promozione e il sostegno dell'innovazione didattica, anche con riferi-

mento all'adeguamento delle strutture e dei servizi, delle attività di orientamento e di tutorato, dell'insegnamento a distanza e del processo di internazionalizzazione.

Fondamentale è lo snodo tra ricerca e didattica e a tale scopo si è ritenuto necessario potenziare la rete dell'alta formazione attraverso il consolidamento e la costituzione di scuole superiori, la promozione di corsi di dottorato di ricerca e di congruenti percorsi formativi, e il cofinanziamento dei programmi dell'Unione Europea volti a rafforzare specifiche attività di formazione del sistema universitario ed il consolidamento delle iniziative intraprese.

Importante è il consolidamento e la promozione di centri di eccellenza nella ricerca, iniziative già avviate nell'ambito della programmazione 1998-2000<sup>30</sup>.

Per quel che concerne la distribuzione delle risorse per il triennio 2001-2003, particolare attenzione meritano alcuni aspetti della ripartizione presentata dal DM dell'8 maggio 2001<sup>31</sup>. Tale programma innanzitutto non prevede un incremento quantitativo del sistema universitario, ma è finalizzato per una buona parte all'innovazione didattica e cioè il sostegno dei nuovi corsi di laurea, per l'attuazione della quale si fissano determinati criteri, quali la tempestività e la completezza delle procedure, la sostenibilità e stabilità didattica, l'attrattività, la valutazione costante della qualità, anche sotto l'aspetto organizzativo e dei risultati didattici, l'occupabilità e il coordinamento con il sistema del mercato del lavoro.

Per tali iniziative didattiche è stata prevista la verifica del Comitato per la valutazione del sistema universitario e in caso di esito negativo il recupero delle somme già erogate tramite la riduzione del fondo per il finanziamento ordinario in caso di università statali o del fondo di cui alla legge n. 243/91 in caso di università non statali.

È stato previsto inoltre che le facoltà e i corsi di laurea istituiti o che verranno istituiti in deroga alle procedure relative alla programmazione, per un numero di anni successivi alla loro attivazione pari alla durata legale del corso, non potranno essere tenuti in considerazione, ai fini della ripartizione dei fondi per il finanziamento ordinario, per la programmazione e per l'edilizia, ai quali potranno accedere solo dopo tale termine e previa positiva valutazione del ministro. Su un'ultima innovazione apportata dal decreto in questione occorre soffermarsi, e cioè sul fatto che il Comitato per la Valutazione del Sistema Universitario è tenuto a presentare entro il 2002, quindi un anno prima della scadenza del Piano triennale, una relazione tecnica sull'assetto universitario che offrirà concreti elementi di valutazione sulla possibilità di adottare nel Piano triennale successivi provvedimenti

volti ad una sempre maggiore razionalizzazione e qualificazione del sistema universitario.

### La valutazione per la qualificazione del sistema

Non vi è dubbio che nel nuovo modello di governo dell'università, specie alla luce della legge n. 168/89 e dell'art. 5 della legge n. 537/93, preordinate allo sviluppo delle autonomie e delle conseguenti responsabilità degli atenei e del sistema universitario nel suo complesso, l'attività di valutazione diviene strategica, quale strumento di verifica *ex ante* ed *ex post*, della realizzazione degli obiettivi programmati, in termini di qualità e quantità dei processi e dei prodotti della formazione, per assicurare una funzione di garanzia nei riguardi degli utenti e della società<sup>32</sup>.

Tale assetto presuppone l'accettazione e lo sviluppo delle funzioni di indirizzo e programmazione, da un lato, e di valutazione dall'altro, ai diversi livelli nei quali si strutturano i processi decisionali. In tale contesto appare evidente che "l'attività di valutazione deve essere riferita agli obiettivi definiti *ex ante* e deve essere inserita in un processo di programmazione delle attività e di verifica e controllo dei risultati". I risultati del processo di valutazione devono perciò avere una retroazione, influenzando le successive decisioni ai diversi livelli di responsabilità e possono incidere, sui vari stadi del processo di programmazione, richiedendo una revisione delle procedure e delle modalità operative, della modulazione delle risorse, dei programmi, delle strategie e degli obiettivi.

L'esperienza della valutazione nel sistema universitario del nostro paese è anch'esso, al pari della programmazione, molto recente. Infatti, solo con l'art. 5 della richiamata legge n. 537/97 fu avviato tale processo, attraverso la previsione dei Nuclei di valutazione interna delle singole università, sulla scorta della coeva istituzione degli omologhi organismi all'interno della Pubblica Amministrazione e degli enti pubblici (art. 20 del decreto lgs. n. 29/93).

In base al predetto art. 5, compito dei Nuclei è la predisposizione di una relazione annuale, da trasmettere al Ministero, al CUN e alla CRUI, per la valutazione dei risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione e per la verifica dei programmi di sviluppo e di riequilibrio del sistema universitario.

Tale valutazione, in base alle prescrizioni della predetta legge n. 537/93, doveva essere effettuata con apposita relazione annuale dall'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario che fu costituito, tuttavia, con notevole ritardo, solo con DM 22 febbraio 1996.

Fin dall'inizio della sua attività, l'Osservatorio non

mancò di segnalare che “le innovazioni legislative e i cambiamenti introdotti negli ultimi anni renderanno l'università completamente diversa da quella che è stata prima del 1993 e ciò richiede un allargamento dei compiti assegnati al sistema di valutazione” come configurato dalla legge n. 537/97.

I problemi che si affacciavano con maggior vigore riguardavano innanzitutto la definizione dei rapporti tra l'Osservatorio e i Nuclei di valutazione degli atenei nell'ottica di definire poteri di raccordo e di indirizzo nel rispetto dell'autonomia degli atenei, relativamente alle regole per l'organizzazione dei Nuclei stessi e, soprattutto, per la costituzione dei modelli di valutazione e dei relativi indicatori quantitativi e qualitativi. Tale condizione risultava indispensabile per integrare il processo di valutazione nazionale con l'autovalutazione degli atenei e per consentire la confrontabilità dei dati a livello nazionale<sup>33</sup>.

La necessità di completare tale processo e, quindi, pervenire alla costituzione di un sistema di valutazione nazionale, condusse alla presentazione di un apposito schema di provvedimento legislativo, presentato dal ministro pro tempore, Zecchino, attraverso il quale fu istituito il Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario (legge 19 ottobre 1999, n. 370)<sup>34</sup>.

Il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, si è insediato il 19 aprile 2000, subentrando all'Osservatorio per la Valutazione del Sistema Universitario.

Le innovazioni introdotte dalla predetta legge n. 370/99, presentando con maggiore chiarezza l'architettura del sistema di valutazione universitario, hanno ridefinito ruolo e funzioni dei due organismi istituzionali competenti:

- i Nuclei di valutazione delle università;
- il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, al quale la legge attribuisce funzioni di indirizzo e di definizione dei criteri generali per la valutazione dell'università.

Due i principi posti alla base del sistema:

- l'avvio di un processo di concertazione inter-istituzionale, (con MURST, CUN, CNSU, CRUI) sulle scelte di indirizzo che competono al Comitato Nazionale;
- uno stretto rapporto tra i due organismi di valutazione, tramite una forte collaborazione e complementarità di funzioni, mediante la realizzazione di un affidabile e tempestivo sistema informativo di valutazione.

La nuova normativa, introducendo formalmente una stretta relazione tra i risultati del processo di valutazione e l'allocatione delle risorse, vincola l'accesso ai fondi inerenti all'attività del Comitato.

In tale contesto al Comitato Nazionale sono stati affi-

dati tre principali compiti istituzionali:

- fissazione dei criteri generali per la valutazione delle attività delle università, previa consultazione della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI), del Consiglio Universitario Nazionale (CUN) e del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari (CNSU);
- definizione della natura delle informazioni e dei dati che i Nuclei di valutazione degli atenei sono tenuti a comunicare annualmente;
- predisposizione e attuazione di un programma annuale di valutazioni esterne delle università o di strutture didattiche, anche con riferimento a standard qualitativi riconosciuti a livello internazionale (da sottoporre ad approvazione del ministro).

Il ruolo e le funzioni del Comitato Nazionale si collocano in un quadro di sviluppo e di profonda trasformazione del sistema universitario, i cui tratti caratteristici sono:

- 1) il completamento della transizione da università d'*élite* a università di massa;
- 2) la progressiva affermazione dell'autonomia funzionale delle istituzioni universitarie con un nuovo sistema di responsabilità dei diversi attori istituzionali;
- 3) il recente ampliamento dell'autonomia didattica e il nuovo modello curricolare<sup>35</sup>, che pongono l'esigenza di differenziare e di migliorare l'offerta, a garanzia di una sempre maggiore aderenza dei *curricula* alle esigenze della domanda sociale del mercato del lavoro.

Il Comitato Nazionale è chiamato così a operare affinché le diverse funzioni di valutazione svolgano un ruolo di regolazione dei naturali processi di concorrenza tra istituzioni universitarie a garanzia dei destinatari diretti dell'offerta universitaria attraverso la realizzazione di un sistema informativo affidabile, tempestivo e accessibile, che permetta una piena utilizzazione, diffusione e valorizzazione dei risultati del processo di valutazione. Tra gli altri obiettivi programmati vi è anche quello di sviluppare criteri generali e standard minimi per l'accreditamento dell'offerta didattica e formativa<sup>36</sup> tramite la promozione di iniziative sperimentali di studio e approfondimento in collaborazione con le diverse istituzioni universitarie soprattutto con i Nuclei di valutazione di ateneo. Partendo dall'attività dell'Osservatorio, il Comitato ha così individuato un insieme di informazioni e dati da richiedere ai Nuclei di valutazione interna delle università per gli anni 2000-2001 e 2001-2002 per avere un quadro informativo facilmente consultabile. Tra le altre innovazioni, la legge n. 370/99 introduce, tra gli strumenti della valutazione, il parametro della soddisfazione degli studenti, disponendo che i

Nuclei di valutazione acquisiscano periodicamente le opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche e redigano un'opportuna relazione da trasmettere al ministro dell'Università entro il 30 aprile. Il Comitato ha inoltre il compito di disporre la documentazione e le proposte tecniche utili alla definizione dei criteri di riparto della quota di riequilibrio del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle università, che la legge n. 537/93 vincolava alla definizione di standard di costi per studenti e a obiettivi di qualificazione della ricerca, tenuto conto delle dimensioni e delle condizioni ambientali e strutturali e alla riduzione dei differenziali costi standard di produzione nelle diverse aree disciplinari, tenendo anche conto delle diverse specificità e degli standard europei.

A decorrere dall'anno 2000 un'ulteriore quota del fondo per il finanziamento ordinario deve poi essere riservata per l'attribuzione agli atenei di appositi incentivi sulla base di obiettivi predeterminati, e in relazione agli esiti dell'attività di valutazione svolta dai Nuclei di valutazione sono previsti stanziamenti per incentivare l'attività didattica dei docenti.

Assumendo come base operativa il modello di calcolo già elaborato dall'Osservatorio, il Comitato ne ha sviluppato i contenuti e la metodologia presentando le proposte tecniche utili alla determinazione dei criteri per la ripartizione tra le università delle quote di riequilibrio del FFO per il 2001 e 2002, nonché i criteri e i parametri per il riparto della quota aggiuntiva di FFO per l'esercizio 2001 e 2002.

Il Comitato, inoltre, ha definito le modalità di ripartizione degli stanziamenti per l'esercizio 2001 e 2002 destinati all'incentivazione dell'impegno didattico dei professori e ricercatori, in modo da rendere perseguibile l'obiettivo di adeguamento quantitativo ed il miglioramento dell'offerta formativa secondo quanto previsto dall'art. 4 della legge 370/99.

Il Comitato, infine, dopo una prima fase di valutazione ha avviato un programma di valutazione esterna delle università e delle strutture didattiche che, in una prima fase, si baserà su un'adesione volontaria da parte delle università, per poi passare in un arco ragionevole di tempo ad una valutazione sistematica da svolgersi in intervalli regolari.

### Considerazioni conclusive

La rassegna dei precedenti paragrafi ha messo in luce che nel corso degli ultimi tre lustri la programmazione del sistema universitario ha conosciuto almeno tre modelli le cui filosofie sottendono, in buona sostanza, differenziate concezioni degli strumenti di indirizzo e di sostegno dello sviluppo del sistema universitario. Sotto tale aspetto ha giocato un forte ruolo il

processo di costruzione dell'autonomia delle università che ha coinciso con l'istituzione del MURSI alla fine degli anni Ottanta.

Infatti, se il passaggio dalle regole dettate dal DPR n. 382/80 a quelle della legge n. 590/82 si giustifica essenzialmente con la necessità del coinvolgimento del Governo per il reperimento delle risorse a disposizione per gli interventi di sviluppo del sistema, la definizione delle nuove modalità introdotte dalla legge n. 245/90 appare preordinata anche se "in nuce" al temperamento degli obiettivi dell'autonomia degli atenei, statutariamente già acquisiti, nell'ottica del perseguimento di risultati di riequilibrio del sistema, non solo sul Piano disciplinare (in tal senso occorre leggere il Piano biennale transitorio), ma anche e soprattutto territoriale.

I due Piani 1986-1990 e 1991-1993 si pongono pertanto con esigenze di sviluppo incrementale, legate alla diffusione dell'offerta formativa sul territorio, specie in funzione di una domanda sostenuta e non sempre indirizzata dall'individuazione di interventi appropriati in presenza, per lo più, di situazioni finanziarie non certamente adeguate.

Il completamento dell'autonomia degli atenei – con l'introduzione del modello budgetario, con l'abolizione degli organici di diritto, alla luce peraltro dell'insussistenza di strumenti di valutazione sia *ex ante* che *ex post*, e della implementazione di ulteriori strumenti di flessibilità di sistema – ha prepotentemente imposto la definizione del vigente modello di programmazione, connotato da un'accentuazione dei livelli di autonomia decisionale degli attori, sia a livello centrale che locale.

L'accento è stato pertanto spostato sullo sviluppo del sistema a livello qualificatorio e cioè attraverso la preventiva definizione di obiettivi che mirano all'innalzamento, non solo della produttività, ma soprattutto della qualità dei servizi erogati, sia sul versante della didattica che della ricerca.

In tale logica di programmazione, finalizzata alla qualificazione delle istituzioni universitarie e dei servizi erogati, la funzione e le attività di valutazione sono diventate, come è unanimemente riconosciuto, il vero cardine e bando di verifica della ragion d'essere stessa della programmazione. A ciò va il merito del DPR n. 25/98 che, attraverso la previsione della valutazione degli interventi di programmazione, ha configurato, per la prima volta, un processo istituzionale di programmazione e valutazione per lo sviluppo del sistema universitario<sup>37</sup>.

Ci sono ora, pertanto, tutti gli elementi per una definizione puntuale di interventi che possano incidere sul sistema sia sotto l'aspetto della qualificazione dei servizi universitari che su quello della correzione

delle distorsioni che ancora affliggono le nostre università a condizione che, come ha opportunamente segnalato il CNVU:

- vadano opportunamente coordinati gli interventi sul Piano finanziario, utilizzando le risorse tutte disponibili e non solo quelle previste dal fondo per la programmazione;
- vengano definiti opportuni indicatori di qualità con particolare riferimento al sostegno dell'offerta formativa e ai requisiti minimi strutturali per l'istituzione di nuovi corsi di studio, specie di quelli promossi ai sensi dell'art. 2, comma 4, del medesimo DPR n. 25/98;
- vengano sollecitamente individuati i criteri e i requisiti per l'istituzione di nuovi atenei statali e non statali;
- siano urgentemente individuati i criteri e le modalità per la scelta delle proposte degli atenei, nell'ambito degli obiettivi generali definiti dal MIUR;
- siano attivate idonee iniziative per la costituzione di pertinenti sistemi informativi per la gestione e per la valutazione, sia a livello di ateneo che a livello ministeriale, collegati possibilmente in rete.

Su tali esigenze, l'Osservatorio prima e il Comitato nazionale di valutazione ora si sono e si stanno adoperando in modo esemplare, pur nella scarsità delle risorse organizzative e funzionali che caratterizzano l'attuale sistema di valutazione.

Il processo di costruzione del sistema è pertanto ancora lungi dall'essere perfezionato e in grado quindi, come è certamente auspicabile, di corrispondere puntualmente al postulato che dovremmo imporci nel prossimo periodo per la definizione degli obiettivi, degli strumenti e delle azioni per il 2004-2006: "Occorre conoscere per governare e valutare gli effetti delle decisioni assunte".

## Note

<sup>1</sup> U. LINDNER, *Decisione politica e programmazione amministrativa nell'istruzione superiore*, in "Universitas" n. 10, 1983, pp. 19 e ss.

<sup>2</sup> A. ZULIANI, *Il Piano biennale*, *ibidem*, pp. 6 e ss.

<sup>3</sup> Con la legge n. 590/82 furono tra l'altro istituite le università statali di L'Aquila, Chieti, Brescia, Molise, Reggio Calabria e Verona, nonché quella di Trento.

<sup>4</sup> F. MATARAZZO, *Piano quadriennale*, in "Universitas" n. 16, 1985, pp. 25 e ss.

<sup>5</sup> F. MATARAZZO, *Piano quadriennale: storia, dati, perplessità* in "Universitas", n. 33, 1989, pp. 70 e ss.

<sup>6</sup> Per la relazione illustrativa, cfr. "Universitas" n. 42, 1991, pp. 2 e ss.

<sup>7</sup> Per una rassegna delle fasi e procedure di implementazione dei corsi di diploma in questione, cfr. A. MASIA, *I diplomi universitari*, Universitas Quaderni n. 11, 1993, Edium.

<sup>8</sup> A. MASIA, *L'università nella X e XI legislatura*, in Universitas Quaderni n. 12, 1994, Edium.

<sup>9</sup> Per il testo del decreto e la relazione illustrativa, cfr. "Universitas" n. 59, 1996, pp. 36 e ss.

<sup>10</sup> Sia il parere espresso dal CUX che delle competenti

Commissioni di Camera e Senato, sono riportati in *ibidem*, pp. 50 e ss.

<sup>11</sup> L. BIGGERI, *Programmazione e valutazione dello sviluppo del sistema universitario*, "UR - Università e Ricerca", IX, 1998, pp. 4 e ss.

<sup>12</sup> CNVU, doc. 4/97, *Verifica dei Piani di sviluppo dell'università 1986-90, 1991-93*, p. 3.

<sup>13</sup> In effetti la più rilevante carenza delle procedure istituite dagli atenei non statali è la completa assenza di puntuali criteri e standard qualitativi per l'istituzione degli atenei in questione.

<sup>14</sup> CNVU, *ibidem*, p. 4. Osservazione questa, che andrebbe attentamente valutata ai fini di una maggiore qualificazione degli interventi programmatori sul sistema universitario.

<sup>15</sup> Lo strumento dell'accordo di programma fu introdotto con l'art. 5 della legge n. 537 del 1993 e costituirà nel nuovo modello di programmazione definito successivamente nel 1998 una leva efficace per l'indirizzo e il coordinamento degli interventi codicificatori di molteplici azioni.

<sup>16</sup> CNVU, *ibidem*, p. 10.

<sup>17</sup> Cfr. la relazione del ministro Berlinguer tenuta alla VII Commissione della Camera dei Deputati, il 25 giugno 1996.

<sup>18</sup> Su tali aspetti il CNVU non mancò di attirare l'attenzione dei ministri pro-tempore dell'Università e della Ricerca.

<sup>19</sup> R. VALLI, *La riforma della programmazione universitaria*, in "Universitas" n. 67, 1998, p. 71.

<sup>20</sup> Tale innovazione innescò la proliferazione di un'offerta formativa non sempre legata alla domanda sociale e disgiunta dal preventivo apprezzamento di adeguati requisiti strutturali e di docenza. La circostanza poi che la norma si limitasse al preventivo incombente della comunicazione dell'iniziativa al Ministero, non solo autorizzò gli atenei a prescindere dall'attivazione delle procedure approvative di cui all'art. 11 della legge n. 341/90, tuttora vigenti, ma anche spesso da quello della comunicazione stessa.

<sup>21</sup> Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 83 del 9 aprile 1998.

<sup>22</sup> Ci si riferisce, in particolare, alle disposizioni recate dalle cosiddette leggi Bassanini n. 59 e 127 entrambe del 1997, la quale ultima avviò (art. 17, comma 95) il processo di revisione degli ordinamenti didattici universitari, la riforma del CUX, la ridefinizione dei settori scientifico-disciplinari, la disciplina delle chiamate di docenti per chiara fama, la riforma degli ISEF, l'istituzione degli atenei non statali di Bolzano e della Valle d'Aosta.

<sup>23</sup> Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 109 del 13 maggio 1998.

<sup>24</sup> Pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 256 del 17 ottobre 1999.

<sup>25</sup> La relativa disciplina fu attuata con decreto lgs. 8 maggio 1998,

n. 178.

<sup>26</sup> R. VALLI, *Ritardi e incertezze*, in "Universitas" n. 74, 1999, p. 20.

<sup>27</sup> La disciplina di tali scuole traeva origine da una espressa disposizione contenuta nell'art. 17, commi 113 e 114, della riferita legge

n. 127/97.

<sup>28</sup> Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 48 del 27 febbraio 2001.

<sup>29</sup> Sulla base delle dichiarazioni di Parigi e di Bologna fu designata la nuova architettura degli ordinamenti didattici universitari approvata con DM 3 novembre 1999, n. 509.

<sup>30</sup> Su tali iniziative e sulle modalità della relativa implementazione, cfr. "Atenei", 2002, Firenze, che affronta il tema *Università: obiettivo eccellenza* con varie rassegne.

<sup>31</sup> Pubblicato nel Supplemento ordinario della Gazzetta Ufficiale n. 195 del 23 agosto 2001.

<sup>32</sup> OSSERVATORIO PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO, *La valutazione del sistema universitario: l'organizzazione attuale e le metodologie di lavoro*, in "UR - Università e Ricerca", n. 4, 1997, p. 5.

<sup>33</sup> OSSERVATORIO PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO, *ibidem*, p. 7.

<sup>34</sup> Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 252, del 26 ottobre 1999.

<sup>35</sup> Sull'implementazione della riforma dei corsi di studio, cfr. A. MASIA, *Autonomia didattica degli atenei*, "Universitas" n. 75, 2000, pp. 26 e ss.; A. MASIA, *Obiettivi e strumenti del nuovo quadro normativo*, "Universitas" n. 74, 1999, pp. 9 e ss.

<sup>36</sup> Sull'introduzione dei requisiti minimi strutturali per l'attivazione dei corsi di studio, cfr. i Documenti del CNVU, doc. 17/01, doc. 04/02 e recentemente la proposta per la revisione dei requisiti

minimi dei corsi di studio universitari del febbraio 2003.

<sup>37</sup> L. GUERZONI, *Autonomia e valutazione: un binomio inscindibile*, in "UR - Università e Ricerca", n. 4, 1997, p. 3.

# L'UNIVERSITÀ DI DOMANI

**Piero Tosi**

Presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

**P**iù di ogni altra istituzione o comunità, le università possono, per la loro intrinseca natura, contribuire alla pratica della memoria storica e culturale, giacché, come sostiene Platone nel *Menone*, "conoscere è ricordare". Ma, dato che la memoria è una dimensione tanto determinante quanto sfuggente, conviene ragionare con accuratezza su questi temi ponendosi domande, nel tentativo di far progredire una riflessione collettiva. Come si può, ad esempio, decidere qual è la porzione di passato – il passato è infinito – di cui occorre conservare la presenza? A questa domanda è bene dare adeguate risposte proprio perché negli ultimi decenni, in Italia e in Europa in genere, abbiamo assistito a una grande rinascita della tradizione. E molti indizi lascerebbero pensare che si tratti di una reazione provocata non dalla modernità in generale, ma da una sua specifica componente: mi riferisco a quella progressiva *omologazione* fra i paesi e le culture che sembra costituire la caratteristica saliente di questi nostri anni.

Proprio perché la domanda di tradizione – la domanda di identità – si va facendo sempre più forte, le istituzioni culturali, e dunque anche l'università, debbono sentire fortemente il compito di *ascoltare*. Ascoltare nel senso di comprendere gli orientamenti che vengono dalle necessità dei singoli, senza imporre – per quanto sia possibile imporre, in questo settore – un modello di identità di *élite* che sarebbe fatalmente condannato al fallimento. Decidere per gli altri *chi si è, chi si deve essere*, non è solo un errore, è soprattutto un'ingiustizia. La vera capacità di ascolto è quella che porta a non radicalizzare mai le diverse posizioni.

## Nuove domande formative

Particolarmente rilevante è il ruolo che avrà, in questo quadro, il sistema europeo dell'alta formazione; un sistema che peraltro è chiamato a rispondere a un nuovo tipo di domanda formativa che emerge dal tessuto economico e sociale. Gran parte delle cono-

scenze e delle competenze della società sono oggi create e trasmesse all'interno degli organismi economici e sociali – imprese e comunità locali – prima di essere "riconosciute" dai sistemi universitari. Questo ritardo rischia di ridurre il peso delle istituzioni universitarie e potrebbe minare alle radici proprio una delle missioni alle quali hanno storicamente assolto le università. La quantità di conoscenza non è importante solo per il suo impatto qualitativo, perché la vera sfida dei prossimi anni non è la tecnologia, ma ciò per cui viene usata. Il profilo emergente del lavoratore è quanto mai legato a nuovi saperi e alla necessità di avere luoghi e opportunità per imparare ad imparare per tutta la vita. Così la formazione assumerà il ruolo di leva strategica per governare il nuovo che arriva. L'uso e l'esercizio intelligente del sapere saranno la vera arena dei nuovi impegni umani e istituzionali.

In Europa saranno sempre più rilevanti l'impatto della ricerca e la qualità e la mobilità dei ricercatori, anche per l'uso che ne potranno fare i mondi dell'impresa e dell'amministrazione. In questo contesto, le università dovranno custodire e potenziare l'interazione fra ricerca e insegnamento, come elemento caratterizzante la docenza universitaria. Per poter insegnare modelli culturali *nuovi*, come quelli che la moderna società e la moderna economia richiedono, è necessario poterli *creare*. E il rapporto fra ricerca e formazione è alla radice della stessa definizione del ruolo della ricerca nel sistema italiano: strategica è la ricerca fondamentale, così come l'interazione con il mondo dell'industria.

## La cooperazione, ponte tra le culture

L'idea che si ha di una università è data, oltre che dalle sue attività di ricerca e dalla sua offerta formativa, anche dalla sua capacità di proiettarsi nel mondo; di far sì che le mura dei suoi secolari edifici non divengano una sorta di privilegiata "prigione localistica". Ogni accordo di cooperazione stipulato tra una

università italiana e una di un altro paese è un piccolo "ponte" che si apre tra due culture, che permette il libero fluire, nei due sensi, di persone e di idee, di docenti e di studenti, di formazione e di ricerca.

I rettori europei si sono detti convinti che bisogna procedere con maggiore solerzia alla creazione di uno spazio comune dell'alta formazione, ma che questo non richieda una standardizzazione delle procedure formative tra i diversi sistemi nazionali. Una totale omogeneizzazione potrebbe paradossalmente risolversi in uno svantaggio, almeno nell'innovazione nei modelli formativi: la "diversità" costituisce infatti un importante motore di invenzione e la fine della dialettica fra sistemi e modelli non identici fra loro potrebbe produrre stagnazione. Saranno dunque necessari anni di dibattito e di approfondimento; sarà necessario ancora una volta quel gradualismo che fu caro a Monnet e agli altri padri fondatori dell'Europa, ma la via non può essere che questa: costruire entro il 2010 lo Spazio europeo dell'educazione superiore.

Una delle cose che intanto possiamo fare, e stiamo facendo, perché il nostro sistema universitario sia più competitivo a livello internazionale è mettere i giovani in condizione di portare le loro energie all'interno degli atenei. Una dimostrazione della nostra volontà di procedere senza tentennamenti al reclutamento di giovani studiosi e ricercatori viene dalle scelte che stiamo compiendo per il dottorato di ricerca.

All'atto del decentramento da parte del MIUR, abbiamo infatti individuato un percorso che garantisca il potenziamento e lo sviluppo di un sistema integrato, e dunque di condivisione e di stimolo, fra le tradizionali attività di dottorato e di internazionalizzazione. Si tratta, dunque, di un nuovo modo di fare dottorato che implica una forte disponibilità all'esportazione e all'importazione di modalità formative disciplinari ed interdisciplinari e che porta a una "reale" formazione internazionale.

### **Una riforma in corso di attuazione**

La riforma della didattica non è ancora attuata. Dobbiamo ripeterlo con insistenza: la riforma è in corso di attuazione. La sua sperimentazione può consentire di giudicarne pregi e difetti così da preparare eventuali correzioni. Nel rispetto dei principi dell'autonomia, occorrerà certamente renderla più flessibile, in modo che all'interno di regole comuni che impediscano la concorrenza sleale, che porta diritta a un abbassamento della qualità, gli atenei modulino in forme differenziate i contenuti e i modi della didattica, le attività di sostegno e il tutorato, il rapporto fra insegnamenti di base e avanzati, l'interdisciplinarietà. E in tutti gli atenei dovrà essere chiaro

l'obiettivo di incidere positivamente sulle attuali inefficienze (tempi di laurea e, soprattutto, abbandoni) attraverso una effettiva riscoperta, nel corpo docente, del modo collegiale di affrontare il tema dei contenuti dell'insegnamento, usando ugualmente tradizione e innovazione nelle metodologie didattiche e trasparenza nell'organizzazione dei corsi. Con queste modalità, che non vogliono burocratizzare, ma dare garanzie agli studenti, si potrà attivare, su presupposti di piena lealtà, il "contratto" educativo con i giovani e le loro famiglie, stimolando un effettivo dialogo con le parti sociali e usando pienamente e correttamente la valutazione.

Una università bene organizzata deve conoscere i suoi obiettivi, individuare le responsabilità precise per ogni attività, essere capace di modificarsi in base agli stimoli esterni, essere in grado di valutare e di far valutare gli attori del processo: un insieme complesso di attività che, in caso di giudizio positivo, costituiscono una garanzia dell'affidabilità del prodotto finale. Si valuta la qualità per aumentare la qualità: così, al termine di un ciclo di valutazione, l'istituzione si conoscerà meglio e sarà in grado di decidere con maggiori saperi e competenze. In questo modo, passo dopo passo, giudizio dopo giudizio, si cresce. È un circolo virtuoso: si valuta nuovamente e si cresce. Si valuta la qualità anche per informare i cittadini sulle reali pratiche dell'istituzione. Tutto questo in coerenza con l'obiettivo della pubblica utilità delle università. La valutazione ha fini informativi, l'informazione dà orientamento, l'orientamento genera attenzione alla qualità. La valutazione aiuta conseguentemente l'università ad adeguare gli obiettivi ai risultati, a darsi cioè degli obiettivi, vedendo in che misura si è in grado di raggiungerli.

Un'attenta valutazione della qualità delle attività didattiche e di ricerca è una garanzia per gli investimenti che lo Stato, le famiglie degli studenti e le imprese fanno nelle università. Una valutazione ripetuta permette a chi governa un ateneo di monitorare l'esito delle proprie politiche e di diffondere informazioni affidabili.

La valutazione delle attività istituzionali delle università è anche indispensabile per le stesse scelte strategiche sulle priorità nell'insegnamento e nella ricerca, per l'allocatione delle risorse e per porsi nella condizione di competere nello spazio europeo dell'alta formazione e della ricerca. La competizione serve alla qualità, non esclude la collaborazione fra atenei e, comunque, non può essere ridotta ad un concetto commerciale.

La formazione è una responsabilità pubblica, come vuole la tradizione europea, e la ricerca è la sua forza trainante: solo così si costruisce e si potenzia lo spa-

zio dell'università nella società. Su solide basi accademiche e nel confronto aperto con le attese dei portatori di interesse si realizza il rispetto della missione dell'istituzione. Che è quella di garantire e promuovere l'attività dell'intelletto per la formazione di competenze professionali qualificanti e duttili, di fronte al continuo, vertiginoso mutare delle richieste di sapere, in virtù di solide basi culturali "creative", e per lo sviluppo attraverso la conoscenza e l'innovazione per mezzo della ricerca.

### **Anticipare il futuro**

Per adempiere a questa missione, che diviene obiettivo, gli atenei non hanno altra scelta se non quella di anticipare il futuro attraverso un'analisi che faccia comprendere oggi i bisogni della società dell'immediato domani. Non solo. Li faccia comprendere alla stessa società perché essa possa esprimerli. E intanto l'università può prepararsi a rispondere adeguatamente a questi bisogni modificando la sua struttura: ruolo decisivo a questo fine ha l'esercizio pieno, e non condizionato da lacci e laccioli, dell'autonomia nell'ambito di un quadro legislativo chiaro e stabile (siamo vissuti in un "cantiere" per troppi anni) che delinea la cornice, lasciando agli atenei di disegnare le proprie peculiarità derivanti dalle diverse tradizioni e dai diversi contesti socio-economici territoriali. Prepararsi all'immediato domani vuol dire non solo formare e fare ricerca con l'obiettivo di acquisire un ruolo ed esercitare una responsabilità, ma anche rivedere la struttura amministrativa, formando, per guidarla, figure nuove, che non solo impostino ma anche risolvano i problemi, e la stessa architettura dell'assetto istituzionale, dal binomio dipartimenti-facoltà, agli organi di governo, fra rappresentanze e scelte di efficienza.

### **La comunità di uguali**

Non penso che possa sciogliersi con facilità il nodo che lega il docente da una parte all'ateneo e dall'altra al proprio settore scientifico-disciplinare, in cui, a volte (forse spesso), il legame più debole è quello con l'ateneo. Ne andrebbe soffocato un concetto fondamentale dell'università, quello della comunità di uguali. Ma certo occorre avere i mezzi per sconfinare le situazioni anarchiche che da tale concetto possono derivare: l'individualismo, essenzialmente, che

impedisce all'ateneo di essere efficiente e, in sostanza, di raggiungere l'obiettivo che deriva dalla sua storica missione. Ecco perché è necessaria una nuova dimensione dello stato giuridico che, insieme all'affermazione dei diritti dei docenti, ne definisca con chiarezza i doveri dando alle università i mezzi per farli rispettare (gli incentivi economici, pure utili, non sono sufficienti).

L'università non sarà mai un'azienda perché la sua produzione è la cultura, che è un bene immateriale. Questo non toglie che l'assetto della sua *governance* deve poter prevedere scelte condivise e mezzi per raggiungere gli obiettivi che ne derivano. La valutazione e l'accreditamento dei corsi di studio, dei dipartimenti, delle stesse università saranno decisivi. Scegliere, valutare, correggersi, aprirsi alla valutazione esterna; ancora scegliere, in un processo che si ripete.

Ma occorrono certezze legislative e finanziarie per consentire agli atenei di fare programmi pluriennali. Altrimenti la competizione, ormai aperta e inevitabile a livello europeo e mondiale, ci vedrà perdenti in partenza. Un'autonomia incompiuta in un quadro normativo nazionale non chiaro è quanto di peggio si possa configurare perché genera responsabilità senza potere e potere senza responsabilità.

Lo Stato provveda alla cornice normativa, investa nell'università e pretenda risultati: queste dovrebbero essere le regole di un paese lungimirante che vuole garantire un sistema pubblico dell'alta formazione e della ricerca adeguato ai tempi. Ovviamente, le università, come stanno già facendo, debbono anche esercitare l'autonomia nel reperimento di altre risorse, ma, è bene dirlo, salvaguardando la propria indipendenza morale e intellettuale da ogni potere politico ed economico – una salvaguardia che è uno dei pilastri della Magna Charta degli atenei firmata a Bologna – così come la loro distanza da ogni forma di territorialità e di regionalizzazione, sia pure senza esimersi dal rapportarsi con il territorio e dall'essere ad esso utili e nel necessario confronto con il nuovo federalismo costituzionale.

Scriva Italo Calvino nell'*Osservatorio del signor Palomar – I lotofagi*, ("Corriere della Sera", 10 agosto 1975): "... La memoria conta veramente – per gli individui, la collettività, le civiltà – solo se tiene insieme l'impronta del presente e il progetto del futuro, se permette di fare senza dimenticare quel che si voleva fare, di diventare senza smettere di essere, di essere senza smettere di diventare..."

# COME ARTICOLARE L'OFFERTA DIDATTICA

**Paolo Blasi**

Ordinario di Fisica sperimentale nell'Università di Firenze

L'università è un'istituzione che viene da molto lontano e che per le sue caratteristiche specifiche è destinata a durare ancora a lungo. Perciò quando si vogliono programmare cambiamenti nell'assetto delle università è necessario guardare lontano e non fermarsi solo al presente: in quest'ottica dobbiamo valutare l'attuale evoluzione dei sistemi universitari.

L'Unesco nel 1945 nel suo Statuto indicava tra i suoi compiti il favorire "il perseguimento libero della verità oggettiva, il libero scambio delle idee e delle conoscenze, la moltiplicazione delle relazioni fra i popoli" e affermava che "la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e dell'educazione di tutti per raggiungere la giustizia, la libertà, la pace". Alla fine della tragica esperienza bellica la conoscenza e l'educazione vengono considerate pilastri necessari per costruire una società giusta e pacifica. Lo sviluppo dei sistemi di comunicazione e informazione e l'accentuarsi in ogni campo dei processi di globalizzazione rendono oggi ancor più veri e urgenti gli obiettivi dell'Unesco.

La società è sempre più complessa, articolata e interagente, il concetto di Stato-nazione si sta affievolendo e le frontiere stanno diventando sempre più permeabili. Nella cosiddetta società della conoscenza la risorsa più importante è quella umana e quindi la sua valorizzazione diventa un'esigenza non solo del singolo, ma della società nel suo complesso.

Abbiamo assistito negli ultimi anni ad una crescente apertura del mondo accademico alla società, alla cultura e all'economia: l'apprendimento si basa sempre più anche sul lavoro (*stage*, per esempio), si sta sviluppando la domanda di formazione permanente, le interazioni con il mondo della produzione e dei servizi sono sempre più numerose e concrete sia nel campo della ricerca che della formazione, e si sta diffondendo la cultura della valutazione: tutto ciò evidenzia il nuovo ruolo delle università nella società.

Stanno poi sorgendo iniziative che sono in parte competitive con le attività delle università tradizionali: i consorzi di università (*border-less education institu-*

*tions*, per esempio il consorzio NETTUNO), università private a fini di profitto, università aziendali (*corporate universities*). Tali iniziative rispondono a nuove esigenze o a fini specifici che le università classiche non sono in grado di soddisfare facilmente. Ritengo però che tali iniziative non potranno soppiantare le università tradizionali, le quali, a mio avviso, piuttosto che cercare di competere con queste nuove forme dovranno impegnarsi a cambiare se stesse per rispondere meglio alla crescente domanda di formazione superiore e di servizio che viene dalla società. Si tratta cioè di ampliare la propria missione, di occuparsi ad esempio anche del trasferimento tecnologico e del governo della conoscenza, aspetti oggi familiari al mondo accademico ma che richiedono profondi cambiamenti nel modo di insegnare, di organizzare i corsi, di apprendere e di fare ricerca.

## Valorizzare le capacità della persona

Vediamo quindi in che direzione si deve muovere una programmazione universitaria che voglia tener conto delle esigenze di crescita del nostro paese, fermo restando che, qualunque sia il modello che si sceglie di perseguire, ci vorranno molte più risorse di quelle attualmente disponibili.

Osserviamo prima di tutto che la formazione superiore sta diventando un'esigenza per tutti: in Italia già il 50% degli aventi l'età si iscrive all'università e appena l'offerta formativa si articola e si modernizza tale percentuale cresce come è avvenuto negli ultimi due anni. Questo processo non va ostacolato, va governato e soprattutto va fatto evolvere sul piano qualitativo incrementando strutture e personale: i risultati saranno quindi molto legati agli investimenti. Inoltre la qualità della formazione offerta non dovrebbe variare troppo tra università e università: una crescita culturale omogenea è infatti un bene prezioso per lo sviluppo del paese, e ciò vale per ogni livello di formazione.

Poiché non è più l'università che definisce le professioni ma la società nel suo complesso e rapido dive-

## Autonomia e modelli di università

nire, la formazione dovrà essere focalizzata più sulla valorizzazione delle capacità di una persona (capacità di apprendere, di avere iniziative, di sapersi correlare con gli altri, etc.) che sulle nozioni, in modo che quanto si apprende non diventi rapidamente obsoleto, ma rimanga piuttosto come solido fondamento per un apprendimento permanente.

Il 3+2+3 introdotto nel nostro sistema universitario sulla base degli indirizzi europei espressi alla Sorbona nel maggio 1998 e a Bologna nel giugno 1999, e confermati a Praga nel maggio 2001, offre un'architettura di base utile per la riorganizzazione della didattica secondo le nuove esigenze, ma richiede che questa sia accompagnata da un profondo cambiamento nei *curricula* e nel modo di insegnare. Due sono a mio avviso i problemi che vanno risolti: il primo è quello di limitare la proliferazione di corsi triennali troppo particolari spesso originati solo da esigenze disciplinari dei docenti, il secondo è quello di trovare il modo di fornire ai più capaci un di più di formazione così da valorizzare tutte le loro potenzialità.

Per innovare la didattica e gli altri processi formativi è necessario superare l'attuale frammentazione disciplinare che governa i concorsi e le chiamate dei docenti, e dare un maggior potere decisionale sull'attivazione di corsi ad un organo d'ateneo che superi la facoltà (per esempio, il Senato Accademico).

Poiché il primo triennio di formazione superiore potrà diventare nel giro di un decennio di fatto obbligatorio, è importante che anche il nostro paese disponga di un numero adeguato di università, anche se non è necessario a mio avviso che gli atenei abbiano tutti le principali facoltà. Non va però seguita l'esperienza francese di dividere le università per aree omogenee (scientifica, umanistica, tecnologica, sociale, etc.), esperienza che ha creato più problemi di quelli che ha risolto. La formazione multidisciplinare, ma soprattutto una concezione più unitaria del sapere, sono infatti oggi esigenze sempre più sentite e l'università, se copre un ampio spettro del sapere, risulta meglio attrezzata di ogni altra istituzione per rispondere adeguatamente a tale esigenza.

L'articolazione dell'offerta didattica può comunque trovare soluzioni organizzative anche delocalizzate ma sempre riconducibili allo stesso ateneo.

### Autonomia e qualità

Ho sottolineato all'inizio come l'università sia sempre più aperta nei confronti della società. Per poter far fruttare al meglio questa apertura sia per le università che per la società è necessario rafforzare l'autonomia reale degli atenei e garantirla con trasferimenti finanziari adeguati sia da parte dello Stato che

degli studenti. I cittadini e gli studenti debbono peraltro potersi avvalere di un rigoroso controllo di qualità del servizio prestato.

Ci deve essere la possibilità e lo spazio per l'esistenza di università private anche se è chiaro che, da un punto di vista finanziario, queste potranno sopravvivere solo in ambiti disciplinari che non richiedano grossi e dispendiosi laboratori e dare il meglio di sé in corsi specifici di specializzazione o di master. Un sistema nel quale vi sia competizione tra atenei sia privati che pubblici può certamente raggiungere livelli qualitativi migliori a costi complessivi minori.

Sul piano organizzativo interno deve essere perseguita la massima flessibilità ed efficacia; perciò deve essere possibile costituire unità organizzative nuove e/o temporanee intorno a progetti, a grandi strumenti, a tematiche definite, etc. (per esempio, *project teams*, *think-tanks*, *task forces*, *market entities*, etc.) e va applicato nel modo più esteso possibile il principio di sussidiarietà: ciò è efficace in particolare per la ricerca. La ricerca infatti non è più attività a sé stante, né quindi necessariamente organizzata gerarchicamente, ma piuttosto è un processo che coinvolge insieme ricercatori di diverse discipline e di diverse istituzioni, è cioè un processo socialmente distribuito, meno gerarchizzato, più auto-organizzato e con grande densità di comunicazione. La scienza non è più solo dell'università, così come la tecnologia non è più solo dell'industria.

Le collaborazioni nazionali e internazionali si stanno sviluppando favorite anche da programmi del MIUR e dell'Unione Europea, e i centri di eccellenza e le reti diventano efficaci strumenti di raccordo tra ricercatori appartenenti a grandi e anche piccole università, così che tutti coloro che sono preparati e disponibili hanno la possibilità di fare ricerca qualificata. I gruppi di ricerca, i consorzi, i centri interdipartimentali, i centri universitari o interuniversitari hanno permesso ai nostri atenei di sviluppare attività di ricerca qualificata nonostante la limitatezza dei fondi: restano la rigidità delle carriere e le difficoltà di reclutamento che tra l'altro sono le cause principali della "fuga dei cervelli". Le recenti proposte di modifica dell'attuale legislazione che partono dal ministro Moratti vanno nella giusta direzione.

### Diminuire i vincoli

La filosofia che deve sottendere la riorganizzazione delle università è peraltro quella di una semplificazione, di una diminuzione di regole e vincoli e di una contemporanea estensione e valorizzazione di responsabilità e di valutazione. Nel caso della didattica si tratta di introdurre sistemi nazionali e interna-



*Università di Teramo:  
la sede della facoltà  
di Scienze politiche*

zionali (europei) di accreditamento sia degli atenei in quanto tali, sia dei singoli corsi di studio. Ciò per sostituire gradualmente l'ormai già attenuato valore legale del titolo. Credo che comunque debba esistere presso il MIUR un organo rappresentativo delle grandi aree scientifiche in cui è articolata la conoscenza (CUN rivisitato), mentre l'autonomia delle università e del sistema universitario dovrà essere rappresentata sempre dalla CRUI.

L'università deve quindi ampliare i propri compiti e riorganizzarsi a questo fine, deve interagire di più con la società senza perdere la sua autonomia, deve quindi saper trasferire le sue conoscenze, quelle che ha conservato e quelle che ha prodotto, non solo ai suoi studenti ma alla società tutta, non solo sul proprio territorio o paese, ma anche al di fuori.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) forniscono oggi grandi opportunità per trasferire conoscenze a distanza e per incrementare l'efficacia della didattica, integrando ma non sostituendo il rapporto diretto studente/docente. Tra i vari esempi di formazione a distanza che ci sono oggi nel mondo credo che quello che offre migliore qualità e maggiore affidabilità sia certamente il Consorzio NETTUNO, perché si avvale dei migliori docenti delle 32 università consorziate con costi relativamente contenuti e con diplomi rilasciati dagli atenei ed equivalenti a quelli normali.

La miscela di tradizione e di nuovo che si sta creando nelle università italiane, se ben governata, renderà queste e i loro docenti attivi e importanti protagonisti dello sviluppo e dell'assetto della società della conoscenza.

# IPOSTESI DI DIVERSIFICAZIONE

**Alessandro Figà Talamanca**

Ordinario di Analisi matematica nell'Università di Roma "La Sapienza"

**D**a quando il mondo accademico si è accorto che la paventata "università di massa" è arrivata in Italia, o che comunque non si può fingere che non sia arrivata, si è cominciato a parlare della possibilità di distinguere tra università di solo insegnamento (*teaching universities*) e università di insegnamento e ricerca (*research universities*), in altre parole: università di serie A e università di serie B.

## La Commissione Ermini

Pochi ricordano però che una diversificazione istituzionale dell'istruzione superiore era stata concretamente proposta, nel 1963, dalla Commissione di indagine sull'Istruzione, nominata dal Parlamento e presieduta dal sen. Giuseppe Ermini. La Commissione Ermini aveva proposto di creare, accanto alle università, un sistema di istituzioni parauniversitarie denominate "istituti aggregati" che avrebbero conferito solo il primo dei gradi accademici previsti dalla Commissione, e cioè il diploma universitario, mentre laurea e dottorato di ricerca sarebbero stati conferiti solo dalle università. La proposta fu recepita dal disegno di legge governativo che arrivò in discussione in Parlamento nell'autunno 1967. Questo disegno di legge si infranse però sugli scogli della contestazione studentesca del 1968. Gli istituti aggregati, furono i primi a cadere, con emendamenti accettati dal Governo. Essi non solo furono denunciati come uno strumento per ostacolare l'ascesa sociale dei ceti meno abbienti, ma, più concretamente, gli istituti aggregati furono attaccati con motivazioni corporative da parte del personale insegnante universitario (assistenti, professori incaricati) che non occupava la posizione di professore di ruolo, e che contava sulle prospettive di carriera offerte da una espansione indiscriminata del sistema universitario.

Proposte analoghe a quella della Commissione Ermini furono adottate da altri paesi che si confrontarono con la crescita della domanda di istruzione superiore. In Italia, invece, la scelta di non diversifi-

care il sistema di istruzione superiore fu sancita, nel 1969, dalla legge che garantiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie a chiunque avesse un diploma di scuola secondaria superiore, e che spazzava via il complesso (e certamente obsoleto) collegamento tra istruzione secondaria e facoltà universitarie. Il risultato di questa "apertura" fu, nei fatti, una chiusura nei confronti dei giovani che chiedevano un'istruzione superiore. L'università italiana si è infatti caratterizzata per gli altissimi tassi di abbandono, da parte degli studenti, e ancor più per i ritardi nel conseguimento della laurea. Così, per almeno un ventennio, l'università è andata avanti senza preoccuparsi di rendere il suo insegnamento compatibile con le mutate condizioni, aspirazioni ed esigenze del corpo studentesco. Il libero accesso di tutti i diplomati a tutte le facoltà forniva infatti ai docenti un alibi che consentiva loro di rivolgersi ad un corpo studentesco immaginario, perfettamente preparato, da un liceo immaginario, ad affrontare studi universitari sempre più lunghi e pesanti.

Questa finzione fu resa possibile da due circostanze. La prima è che fino al 1993 continuarono a crescere gli immatricolati. La crescita, che sembrava non finire mai, permetteva di invocare due rimedi all'inefficienza dell'università: l'aumento delle risorse e il "numero chiuso". Ma a partire dalla metà degli anni Novanta, gli studenti cominciarono a rivelarsi un bene scarso, specialmente in alcune discipline ed aree. L'alibi della crescita del corpo studentesco e della scarsità di personale docente cominciò a vacillare.

Un'altra circostanza consentì al paese di fare a meno di un sistema di istruzione superiore in grado di formare, in tempi brevi, figure professionali intermedie. Queste figure professionali, infatti, fino agli anni Settanta, ed oltre, erano formate dagli istituti tecnici (industriali, commerciali e per geometri). Da questi istituti, specialmente nel centro-nord, uscivano infatti diplomati in grado di svolgere, con non minore competenza, il ruolo che in altri paesi era svolto dai diplomati di istituzioni parauniversitarie. Se si escludono alcune "grandi famiglie", anche la classe diri-

gente industriale (Valletta, Romiti, Schimberni, Ferruzzi, Gardini, etc.) proveniva dagli istituti tecnici. Nel bene e nel male furono i geometri a cementificare l'Italia negli anni Sessanta, i ragionieri ad ascendere ai vertici delle aziende, i periti industriali a progettare e costruire le macchine utensili (uno dei settori più innovativi dell'industria italiana) e, naturalmente, furono le maestre elementari, con solo quattro anni di istruzione secondaria superiore, a far fiorire il segmento di maggiore qualità del sistema di istruzione italiano.

## Il declino degli studi secondari

Solo quando, verso la metà degli anni Ottanta, gli istituti tecnici hanno seguito (e in molti casi anticipato per la maggiore difficoltà di reclutare docenti di discipline tecniche e scientifiche) il declino generale degli studi secondari, il mondo industriale cominciò a premere sull'università perché si introducesse un diploma universitario intermedio, come avvenne in effetti con la legge 341 del 1990. La recente riforma degli ordinamenti didattici si spinge oltre nella stessa direzione. Ma a questo punto è naturale chiedersi se il compito di impartire un'istruzione universitaria di massa sia compatibile con la necessità di impartire, almeno ad una minoranza degli studenti, una formazione particolarmente approfondita e con il compito di svolgere ricerca scientifica innovativa. Si pone quindi il problema se sia possibile oggi dar luogo in Italia ad una distinzione tra istituzioni universitarie vere e proprie – dove si svolgerebbe ricerca scientifica e dove sarebbero formate le *élite* scientifiche e professionali – e istituzioni parauniversitarie che avrebbero il compito di rispondere alla domanda di istruzione proveniente da porzioni crescenti della popolazione giovanile, e i cui docenti non avrebbero necessariamente il compito di svolgere ricerca scientifica.

## L'esempio inglese

Si deve osservare prima di tutto che l'espansione del sistema universitario è già avvenuta e che non è più possibile, se non altro per ragioni economiche, aggiungere al sistema universitario un sistema parallelo di istituzioni parauniversitarie. Le università di serie A e quelle di serie B dovrebbero essere scelte tra le attuali sedi universitarie, degradando alcune di esse a *teaching universities*. Questa scelta non può essere fatta a priori perché in ognuna delle attuali sedi convivono, all'interno del corpo docente, ricercatori di grande spicco e ricercatori più modesti. Per raggiungere questo scopo bisognerebbe mettere in mo-

to un meccanismo che induca i docenti più attivi nella ricerca a concentrarsi in alcune sedi e che consenta di aumentare il carico didattico dei docenti che restano nelle sedi dove non si fa (o si fa poca) ricerca scientifica.

Sembrerebbe un'impresa impossibile. Eppure c'è un paese europeo, l'Inghilterra, che ha adottato, con successo, una strategia diretta a "polarizzare" il sistema universitario e a concentrare la ricerca e le risorse ad essa dedicate in relativamente poche sedi universitarie. Si è partiti in questo caso da un sistema già storicamente strutturato in due categorie: le università nate come tali e quelle provenienti da istituzioni parauniversitarie (i cosiddetti Polytechnics), dichiarate *ope legis* università nel 1992. Ma la strategia messa in atto, attraverso una valutazione severissima dell'attività di ricerca svolta nelle diverse sedi (i cosiddetti *research assessment exercises*), ha dato luogo ad una ulteriore polarizzazione facendo scivolare nella categoria delle *teaching universities* alcune delle vecchie istituzioni universitarie.

Potrebbe essere applicata anche in Italia questa strategia? Non è certo, ma è bene intanto indicare i passi che bisognerebbe intraprendere per seguire il modello inglese:

- 1) destinare una parte consistente del Fondo di Finanziamento Ordinario (FFO) delle università a finanziare le università più attive nella ricerca. In Gran Bretagna è stato destinato circa un terzo del FFO, cui in Italia corrisponderebbero 2 miliardi di euro;
- 2) eliminare ogni limite superiore agli stipendi dei docenti;
- 3) valutare accuratamente la ricerca svolta negli atenei nelle diverse aree disciplinari;
- 4) premiare con forti elargizioni di denaro libero da vincoli (FFO) le università che risultano le migliori nella ricerca nelle diverse aree. Il premio dovrebbe essere concentrato in modo tale da eccedere notevolmente il costo complessivo del personale docente che contribuisce a far classificare ai primi posti della graduatoria la sua università. Si dovrebbe ottenere l'effetto che un docente la cui produzione scientifica è valutata molto positivamente porti alla sua sede una quantità di denaro molto superiore al costo del suo stipendio. Diverrebbe allora conveniente per le sedi che ricevono in questo modo più denaro, investire lo stesso denaro per "rubare" i migliori ricercatori ad altre sedi, offrendo stipendi più alti;
- 5) aumentare gli obblighi didattici dei docenti, consentendo però alle sedi di esentare parzialmente i docenti più attivi nella ricerca. Si formerebbero allora, progressivamente, due gruppi distinti di università: quelle dove i docenti non sono molto

attivi nella ricerca ed hanno obblighi didattici più pesanti e quelle dove i docenti sono attivi e gli obblighi didattici sono più leggeri;

- 6) congelare gli stipendi dei docenti che spettano loro su base tabellare. In questo modo, complice l'inflazione, si completerebbe la distinzione tra le *teaching universities*, dove i docenti sono pagati meno ed hanno obblighi didattici più pesanti, e le *research universities* dove i docenti sono pagati di più ed hanno obblighi didattici più leggeri.

### Chi guiderà il cambiamento?

Non è chiaro quali sarebbero gli effetti di questo tentativo di polarizzare il sistema universitario italiano. Ma soprattutto non è affatto chiaro che possa esserci

un Governo in grado di portare avanti questo tentativo senza guardare in faccia nessuno. Alla fine, l'ipotesi più probabile è che nessuno, in realtà, abbia serie intenzioni di creare una distinzione tra le università italiane. Si parla di serie A e serie B per le università solo per non affrontare i problemi reali che, per ora, sono quelli di come far convivere nelle stesse istituzioni la formazione di massa e quella di *élite*, la ricerca scientifica di punta e quella necessaria per mantenere il paese in grado di partecipare alle innovazioni. Sono certamente problemi difficili, che non si presentano in altri paesi che a suo tempo fecero altre scelte. Ma sono problemi che sembra inevitabile affrontare, senza rifugiarsi nell'illusione di poter tornare indietro nel tempo correggendo le decisioni prese e gli errori commessi nei decenni passati.

# L'ALLEANZA DELLE AUTONOMIE

**Enrico Rizzarelli**

Ordinario di Chimica nell'Università di Catania

L'università ha conosciuto processi di differenziazione correlati alle dinamiche politiche, culturali e sociali pro tempore dominanti all'interno dei diversi paesi, acquisendo funzioni diverse e gradi di autonomia variamente definiti nei tempi. Autonomia e funzioni sono elementi che, nella vita delle istituzioni si influenzano a vicenda, trovando l'uno nell'altro circostanze per una più puntuale definizione. L'università che ha avuto come compito quello della formazione dell'*élite* dirigente del paese, non poteva essere la stessa che ha visto i suoi studenti passare da un numero di matricole inferiore ai 150.000 degli anni Sessanta ai più di 300.000 del 2000.

"Il tradizionale orientamento e la struttura dell'università sono a rischio e quelle università che non si faranno coinvolgere in un benefico scambio di collaborazione con altri *partner* economici, sociali e culturali si troveranno accademicamente ed economicamente emarginate" (Joseph Bricall, già presidente della Conferenza dei Rettori Europei).

L'università di massa ci obbliga, in un contesto glo-

balizzato, dinamico e competitivo, a ripensare alle condizioni di *performance* nella formazione e nella ricerca. Non sono più solamente le università che forniscono formazione superiore: i concorrenti si stanno moltiplicando e alcuni sembrano essere più flessibili di quanto non lo siano la maggior parte degli atenei esistenti.

Oggi sembra richiedersi di spendere l'autonomia nell'ambito di una funzione di servizio competitivo, di sottolineare l'aspetto sociale dell'università.

Le università sono quindi chiamate ad attuare profondi cambiamenti, in particolare nell'organizzazione della didattica, per essere in grado di diversificare maggiormente l'offerta, di aggiornarla con continuità, di incrementare la qualità e il tipo di servizi agli studenti e di aumentare la spendibilità della preparazione acquisita.

### Il lavoro, un'emergenza europea

È proprio in relazione a quest'ultimo compito che emerge sempre più rilevante il ruolo pubblico dell'u-

niversità. Il lavoro è, in particolare, l'emergenza d'Europa. Sono più di 16 milioni i senza lavoro nei 15 paesi dell'Unione Europea, con un alto tasso di disoccupazione giovanile, ma ancora più preoccupante, per i non trascurabili effetti sulla coesione sociale, se si considera il dato elevato relativo al Mezzogiorno.

Fino ad oggi in Europa il mondo accademico sembra aver trascurato questo problema e anche l'importanza del proprio ruolo al riguardo. È significativo a questo proposito quanto affermato con forza da Angeliki Verli, *deputy head* della DG XXII (Education, Training and Youth) della Commissione Europea, all'XI assemblea generale della Conferenza dei Rettori europei: "Ero delusa, perché non ho sentito niente circa quella magica parola che non è gradita da tutti: occupabilità. Come sapete, gli Stati membri hanno proposto piani d'azione alla Comunità per i prossimi 5 anni, piani d'azione occupazionali, e c'era uno specifico obiettivo di educazione e *training* in cui ci saremmo aspettati che le università fossero molto attive. L'impiego non è qualcosa che mette a rischio i valori sociali che state giustamente difendendo.

Al contrario, dà la possibilità all'individuo di essere preparato per tutta la vita ad essere adattabile ed impiegabile. Questo è un diritto dell'individuo e un importante compito dell'università [...] Vorrei invitare ulteriormente le università a riflettere sull'uso dell'autonomia di cui vanno fiere e che sono desiderose di ottenere per usarla in modo dinamico. Autonomia non significa fare quel che si vuole, ma ascoltare i messaggi che ci sono intorno pur facendolo alla propria maniera senza tapparsi le orecchie".

### Nuove strategie

Si chiede quindi alle università di *ripensare* il loro tradizionale assetto e di definire una nuova strategia di sviluppo, di non essere meno rivoluzionarie della Comunità Europea.

È in questo scenario – in cui spendibilità della formazione sul mercato del lavoro, crediti didattici, accreditamento e valutazione sono le parole chiave – che vanno considerate le innovazioni introdotte dalla riforma dei corsi di studi universitari, da inquadrare anche nel contesto della creazione di quello spazio europeo dell'istruzione superiore, la cui istituzione è stata sancita dalla dichiarazione congiunta sottoscritta a Bologna nel giugno 1999 da 29 ministri europei. L'elemento distintivo dell'identità del sistema universitario in questo processo è che, a differenza dei nuovi competitori nel campo della formazione, i quali si caratterizzano nel trasmettere le conoscenze esistenti, le università sono in grado di produrre

nuove conoscenze, originate dallo stretto rapporto tra ricerca e didattica.

In questo contesto è fortemente auspicabile che non si distingua tra università di sola didattica e di sola ricerca, essendo inoltre indissolubile, nella nostra tradizione, il nesso fra trasmissione del sapere e avanzamento delle conoscenze, la didattica fondata sulla ricerca. D'altra parte, dove in Europa esisteva una separazione tra istituzioni universitarie dedicate solo alla didattica e altre dedicate alla didattica e alla ricerca, si è assistito ad una confluenza su strutture che coniugano la didattica con la ricerca (per esempio, in Finlandia).

Il processo di armonizzazione europea non rimane ristretto alla sola formazione superiore, ma sembra volersi estendere, con la creazione di quello che è stato definito lo "spazio europeo della ricerca"<sup>1</sup>.

Il processo di competizione non può essere ristretto solo al livello e alla tipologia delle risorse umane, ma si fonda, e certo non in modo trascurabile, sulla capacità di ricerca e di trasferimento delle conoscenze. In una prospettiva evolutiva di federalismo, il tema dei rapporti tra università e comunità – che solo recentemente e non in modo diffuso ha cominciato a suscitare interesse in Italia – è al centro della riflessione europea da tempo, come riportato nella ricerca promossa dalla Conferenza dei Rettori Europei, dalla Commissione Europea e dalla Round Table of Industrialists<sup>2</sup>.

### Le università e il territorio

I risultati della ricerca suggeriscono che è in atto nelle diverse regioni europee, seppure con diversi connotati dipendenti dalle caratteristiche socio-economiche dei vari ambiti territoriali, un'evoluzione delle istituzioni accademiche.

Le università tendono a diventare sempre più attente alle esigenze di sviluppo del territorio e ad esso fortemente collegate, promotrici di innovazione e opportunità, interlocutrici credibili della società e della sua domanda di formazione superiore, di ricerca e cultura sul territorio. Il contributo allo sviluppo locale non significa però regionalizzazione o tanto meno municipalizzazione dell'istituzione, che deve invece porsi in una logica di *brain exchange* mediante la conservazione del carattere di università, cioè di formazione non esclusivamente tecnica.

<sup>1</sup> GUCE, 2000/C 205/01-03. Risoluzione del Consiglio del 15 giugno 2000 sulla creazione di uno Spazio Europeo della Ricerca e dell'Innovazione.

<sup>2</sup> J. Davies. *The Dialogue of Universities with their Stakeholders: Comparison between Different Regions in Europe*, CRE, 1998.

## Autonomia e modelli di università

In questa logica, la diffusione del modello a rete può salvaguardare il carattere unitario della formazione universitaria, senza scadere nel localismo, inseguendo risorse aggiuntive che possono portare ad una dequalificazione dell'istruzione terziaria. Inoltre andrebbero, una volta per tutte, definiti i caratteri distintivi che costituiscono una università e non solo in termini qualitativi, per evitare il proliferare di realtà che nulla hanno di università, dando un peso reale al Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario.

In questa logica, non dovrebbero esserci distinzioni tra università statali e non statali.

Quando si parla di società si fa riferimento a una rete complessa di soggetti che, con un'espressione ormai di uso comune, vengono individuati come *stakeholders*, cioè portatori di interesse. È ovvio, pertanto, che in questa rete un ruolo prioritario sia assegnato alle autonomie locali che di tali interessi sono istituzionalmente interpreti e rappresentanti. E lo sono tanto di più quanto più lungo è l'orizzonte temporale di riferimento, in virtù del grado di stabilità politica che le regole esistenti conferiscono alle amministrazioni locali, e quanto più efficiente è il sistema politico, in termini di trasmissione delle informazioni e di esercizio del controllo da parte dei cittadini.

Esiste un reciproco interesse nello sviluppo di relazioni sinergiche tra università e amministrazioni locali, determinante per lo sviluppo e l'occupazione, anche grazie alla capacità di attrarre investimenti. Altre caratteristiche dell'attività degli atenei quali la loro apertura internazionale, la loro sempre più accentuata proiezione europea, la consolidata capacità progettuale sono certamente fattori non trascurabili per enti locali che sempre più dipenderanno da finanziamenti europei su cui fondare il proprio sviluppo.

D'altra parte, per le università, quasi ovunque caratterizzate da vincoli finanziari stringenti, per sostenere le sfide imposte dalla competizione crescente in ambito europeo, sia in termini di ricerca che di formazione, le risorse provenienti dai portatori di interesse in ambito locale sono certamente strategiche.

### L'evoluzione delle aspettative sociali

In ambito europeo è diffusa la consapevolezza, da parte delle università, che la "mission" che ciascuna sceglie come propria non può essere statica ma deve tenere conto dell'evoluzione delle aspettative sociali che sono in continuo cambiamento. Tali aspettative, però, sono generalmente sovradimensionate: le università, infatti, sono perlopiù percepite come istituzioni ricche di mezzi, soprattutto di risorse umane, in

grado, pertanto, di rispondere con facilità alle domande esterne con l'inevitabile rischio, ove cedessero a tali pressioni, di distorcere il proprio ruolo tradizionale.

La risposta a tali aspettative va modulata in ragione delle compatibilità interne degli atenei stessi. Questi sono consapevoli del rischio di un abbassamento del livello qualitativo conseguente ad un atteggiamento passivo nei confronti della domanda; per esempio, è ampiamente diffusa la preoccupazione che concentrarsi su un'attività di ricerca adeguata ai bisogni delle piccole e medie imprese possa comportare un abbassamento della qualità, rispetto alla valutazione del mondo accademico in ambito internazionale.

Va anche sottolineato che nel rapporto università-portatori di interesse la scelta del *partner* è una decisione strategica fondamentale, rispetto alla quale esiste una profonda asimmetria. Alcuni *partner* possono considerarsi fisiologicamente dati: per esempio, per quanto attiene alla municipalità, al governo provinciale o alla Camera di Commercio.

Il carattere distintivo di ogni università nel sistema universitario sarà determinante per la creazione di reti di atenei che si "riconoscono" reciprocamente, accreditando i relativi progetti formativi con il riconoscimento dei relativi crediti. Questo approccio, dal basso, potrebbe confrontarsi con il processo di accreditamento definito, dall'alto, dal Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario.

D'altra parte, i portatori di interesse hanno più gradi di libertà e possono guardarsi intorno, scegliendo le università che presentino stile adeguato, prestigio ed esperienza. Questo vale nel caso delle amministrazioni locali così come delle imprese, e presenta per le università implicazioni potenzialmente preoccupanti in quegli ambiti territoriali nei quali i portatori di interesse potrebbero sviluppare domande di breve periodo, poco coerenti con la visione complessiva degli atenei circa la loro missione e il loro ruolo, provocando una concorrenza "al ribasso".

### Ritrovare la fiducia della società

Gli scenari descritti comportano certamente una sfida significativa per le università, coerente con i principi della concorrenza, ma anche con la necessità di sviluppare *alleanze strategiche*. Come è stato autorevolmente rilevato<sup>3</sup> con riferimento alla realtà inglese ma con innegabile rilevanza di carattere generale, scopo dell'alleanza strategica è quello di sviluppare

<sup>3</sup> National Committee of Inquiry in Higher Education, *The Learning Society*, London, 1997.

un processo in grado di rispettare l'*autonomia* fondamentale delle università accentuando, al tempo stesso, la *valutazione* del loro operato. La finalità è anche quella di rivitalizzare la fiducia della società nei confronti del sistema universitario invocando esplicitamente un'alleanza tra le università e i portatori di interesse finalizzata allo sviluppo economico locale.

Al riguardo è significativo che due degli obiettivi per la creazione dello spazio europeo della ricerca siano rappresentati dal "Rafforzamento della coesione a livello europeo nel campo della ricerca, traendo insegnamento dalle più riuscite esperienze di trasferimento di conoscenze a livello regionale e locale e tenendo conto del ruolo delle regioni nell'attività di ricerca a livello europeo" e dall'"Approfondimento dei contatti tra comunità scientifica, imprese e ricercatori dell'Europa occidentale e di quella orientale"<sup>4</sup>.

In Italia, nel quadro dell'alleanza delle autonomie<sup>5</sup>, esistono alcune esperienze significative per cui, grazie alla massa critica costituita da qualificati ricercatori universitari, da personale di grandi agenzie nazionali e dell'industria e alla creazione di laboratori anche fisicamente vicini, l'innovazione è diventata non solo fattore di sviluppo in una data filiera (microelettronica a Catania), ma ha anche creato un "clima" capace di attrarre l'insediamento, non solo a livello di produzione, di grandi imprese che hanno ritenuto, grazie alle garanzie offerte dall'università, di poter attivare laboratori di ricerca eccellenti anche in altri settori.

Alla base vi è stata la convinzione che università e impresa abbiano bisogno l'una dell'altra. L'università ha a disposizione uomini ed idee, l'industria ha bisogno sia di uomini che di idee; essa ha, a sua volta, progetti, può fornire esperienze e competenze, può contribuire a creare un rapporto non autoreferenziale.

In questo quadro appare quindi sempre più evidente che l'apprezzamento di un ateneo è strettamente correlato alla qualità riconosciuta dell'attività di ricerca. Ecco quindi che l'identità delle università non può non fare riferimento alle scelte in materia di ricerca. Si corre il rischio che si vada sempre più accentuando una netta divisione del lavoro tra due categorie di atenei: da un lato, le grandi università di ricerca, dotate di risorse abbondanti e strutture efficienti per la progettazione e la gestione dei programmi di ricerca, ben collegati in *network* internazionali di comunità scientifiche, con scambi sistematici di docenti e studenti; dall'altro lato, atenei di ambito regionale e locale, con scarsa attività di ricerca, modeste risorse e

limitati collegamenti internazionali. Alla luce di queste considerazioni il relativo impegno non può più essere solo una questione individuale per la propria progressione di carriera accademica, ma pretende una partecipazione ad una chiara anche se impegnativa politica istituzionale.

## La ricerca di curiosità

Tutto ciò testimonia una particolare e necessaria attenzione alla ricerca cosiddetta di curiosità, cioè a produttività differita, senza la quale difficilmente potrebbe avere successo la ricerca condotta in collaborazione con le imprese e la capacità di produrre invenzioni. Al riguardo giova mettere in evidenza che comincia ad affermarsi la capacità degli atenei di ottenere brevetti e che, con l'aumento delle risorse impiegate a questo scopo, si intende ulteriormente rafforzare il sostegno fornito all'attività dei propri ricercatori in questo campo.

Nell'interpretare ricerca e formazione, come politiche dello sviluppo, da integrarsi con le altre politiche dello sviluppo, quelle industriali, economiche, occupazionali e sociali, gli atenei possono partecipare attivamente a quella competizione che, nell'ambito della globalizzazione dei mercati e dell'integrazione dell'Unione Europea, coinvolgerà sempre più non solo le imprese, ma anche i differenti sistemi città ed i diversi sistemi paese. In questo nuovo ruolo, realizzare rapporti originali con i cosiddetti portatori di interesse può non essere secondario nella definizione dell'identità degli atenei.

La creazione di una rete di alleanze non solo apporta un valore aggiunto, ma permette anche di contemperare le esigenze delle diverse autonomie stemperando possibili tensioni. Queste attengono anche all'orizzonte temporale di riferimento. Le strategie dell'università sono e devono essere di lungo periodo, mentre le esigenze dei portatori di interesse, soprattutto il mondo delle imprese, hanno prospettive di breve periodo. Gli atenei non possono ridursi a semplici "produttori di servizi", devono invece conservare la consapevolezza che proprio preservando la libertà di ricerca e di formazione potranno rispondere alle domande della società.

Questa è la sfida che le università fronteggeranno nel prossimo futuro; l'orgogliosa rivendicazione della propria specificità coniugata con l'umiltà di riconoscere la funzione di servizio nei confronti della comunità.

<sup>4</sup> COM(2000) 6, 18.01.2000.

<sup>5</sup> Seminario Nazionale ANCI-CRUI, "Alleanze delle autonomie", CRUI, 1999.

# L'UNIVERSITÀ DI TERAMO

**N**ata nel 1993 per scorporo dall'Università "G. D'Annunzio" di Chieti, in un clima di vivaci tensioni tra i sostenitori di un'auspicata autonomia e i nostalgici della tradizione, l'Università di Teramo ha raggiunto nei suoi primi dieci anni risultati e riconoscimenti che hanno sancito definitivamente la bontà di una scelta difficile e coraggiosa, che avveniva in un momento di forte contrazione delle risorse destinate all'università.

Oggi l'Università di Teramo vanta un bilancio di tutto rispetto. La popolazione studentesca ha superato la quota dei 10.000 iscritti con un *trend* in salita, iniziato nel 1995, del 30%, in controtendenza con il dato nazionale che ha visto un calo complessivo delle iscrizioni; alle tre facoltà presenti nel 1993 se ne sono aggiunte due nuove; i corsi di laurea di primo e secondo livello sono 32; 10 i dipartimenti; numerosi e originali le specializzazioni, i master universitari e i corsi di perfezionamento.

Il numero dei docenti, tra quelli di prima e seconda fascia e i ricercatori, raggiunge le 198 unità, mentre a 178 ammontano le unità di personale tecnico, amministrativo e di biblioteca.

## Le nuove sedi

In questi anni è stato realizzato il complesso edilizio della facoltà di Giurisprudenza a Coste Sant'Agostino, dove un altro cantiere è in via di completamento per l'edificio che ospiterà le facoltà di Scienze politiche e Scienze della comunicazione. Dopo l'approvazione del progetto esecutivo, inizieranno, nei prossimi mesi, i lavori per la costruzione del polo scientifico agro-bio-veterinario a Piano d'Accio: 42.000 mq di superficie totale per una modernissima struttura che ospiterà anche l'ospedale veterinario.

La classifica annuale degli atenei stilata dal Censis ha posto tre facoltà di Teramo tra le prime dieci in Italia: Giurisprudenza al settimo posto, Scienze politiche al terzo, Medicina veterinaria al decimo. Le facoltà di Agraria e Scienze della comunicazione, con meno di cinque anni di vita, non sono state inserite nei parametri di valutazione del Censis perché di recente istituzione.

## I punti di forza

La strategia di sviluppo dell'Ateneo ha valorizzato quelli che sono da sempre i punti forza dell'istituzione: quello giuridico-politico-comunicativo e quello agro-bio-veterinario. Intorno a questi due poli, in una linea motivata di sviluppo, senza mai abbandonarsi alla tentazione di attivare un numero indiscriminato di percorsi formativi, è stato potenziato un sistema di lauree, lauree specialistiche, dottorati, master universitari e di specializzazione. Questo ha permesso di ridefinire, rafforzandolo, il profilo dell'Ateneo anche in sintonia con CampusOne, il cui scopo principale è l'adeguamento dell'offerta formativa attraverso il raccordo con il mondo del lavoro.

## Valutazioni positive

Recentemente il polo giuridico-politico-comunicativo di Teramo, articolato nelle facoltà di Giurisprudenza, Scienze politiche e Scienze della comunicazione, è risultato - da un'indagine promossa dal dipartimento della Funzione pubblica e dal Foromez - tra i sette migliori atenei per il numero e la qualità dei corsi di laurea e di specializzazione che privilegiano materie di interesse per la pubblica amministrazione.

Questo polo ha aggiunto, accanto ai tradizionali corsi di laurea, altri nuovi come Diritto dell'ambiente, unico a livello nazionale; Scienze del turismo, per rispondere alle crescenti richieste del turismo culturale; Scienze giuridiche, economiche e manageriali dello sport; Operatore giuridico informatico, Economia aziendale e Sociologia applicata allo sviluppo locale.

## Il successo di Scienze della comunicazione

Istituito nel 1998, il corso di laurea in Scienze della comunicazione ha registrato un tale successo di iscrizioni che ha reso indispensabile avvalersi di strutture all'avanguardia, soprattutto nel campo delle nuove tecnologie per la comunicazione. Di qui l'esigenza della trasformazione del corso di laurea in facoltà di



*Università di Teramo:  
la sede del Rettorato  
in viale Crucoli*

Scienze della comunicazione, per raccogliere ed elaborare un più ampio ventaglio di offerte formative. Accanto al corso di laurea di primo livello, infatti, la nuova facoltà ha aggiunto due lauree specialistiche: Editoria, comunicazione multimediale e giornalismo e Pubblicità e comunicazione d'impresa. Questa scelta nasce dalla consapevolezza della centralità della comunicazione nella cultura del nostro tempo, non come dato passeggero ma come ricerca consapevole di un sapere adatto ad un presente in rapida e talora caotica trasformazione.

### **Il polo agro-bio-veterinario**

Il polo agro-bio-veterinario rappresenta un forte riferimento scientifico per l'intera regione, per il centro Italia e, ulteriore ma non ultimo, per il versante adriatico. Nasce storicamente con la facoltà di Medicina veterinaria e si rafforza, nel 1998, con la facoltà di Agraria. Cinque i corsi di laurea: Medicina veterinaria, Tutela e benessere animale, Scienze e tecnologie alimentari, Viticoltura ed enologia, Biotecnologie. Proprio per quanto riguarda queste ultime, da anni un gruppo di ricercatori dell'Ateneo, che già appro-

fondivano tecniche sofisticate – come la crioconservazione – si sono dedicati a questa nuova frontiera della scienza rappresentata dall'utilizzo delle biotecnologie, istituendo un master in Biotecnologie della riproduzione, unico esempio in Europa, se si esclude la pionieristica Nottingham.

Da questo all'istituzione del corso di laurea in Biotecnologie, il passo è stato breve. È cronaca la prima clonazione al mondo di un mullone, specie in via di estinzione, e il progetto in corso per un'altra specie a rischio, quella dei daini.

Sostenitori di un modello di università come sintesi inscindibile tra ricerca e didattica, ma anche di un sapere critico e di un sapere creativo, l'Università di Teramo da qualche anno ha investito ingenti somme per sostenere gli ambiti di ricerca più innovativi.

Coscienti infine che il settore della comunicazione è diventato uno dei più dinamici della società moderna, l'Ateneo si è dotato di avanzate tecnologie quali il laboratorio multimediale per la produzione e post produzione televisiva, lo studio televisivo di registrazione, il laboratorio radiofonico e il centro linguistico di ateneo, una struttura centrale in quel processo di internazionalizzazione che ha visto l'Università di Teramo al centro di un fitto rapporto di scambi con l'estero.

# QUANDO LO SPORT È CULTURA

**Intervista a Luciano Russi**

Rettore dell'Università di Teramo

*L'Università di Teramo è titolare, in Italia e in Europa, di una pionieristica e significativa tradizione in ambito sportivo.*

*Il corso di laurea in Scienze giuridiche, economiche e manageriali dello sport, tenuto nella sede di Atri, rappresenta oggi un'esperienza unica per il suo taglio giuridico-gestionale e socio-comunicativo. Fautore e artefice dell'attenzione accademica per lo sport, lo stesso rettore dell'Università di Teramo, Luciano Russi, ordinario di Storia delle dottrine politiche nella facoltà di Scienze politiche, fu tra i fondatori, nel 1984, della rivista di storia e critica dello sport "Lancillotto e Nausicaa". Luciano Russi è anche delegato della Conferenza dei Rettori per lo sport universitario.*

Perché si è avvertita l'esigenza di un corso di laurea sullo sport?

Innanzitutto un po' di "storia". Il corso di laurea in Scienze giuridiche, economiche e manageriali dello sport, attivato nello scorso anno accademico, è il coronamento di un percorso formativo che definirei – utilizzando la metafora sportiva – "a tappe", cominciato dall'Università di Teramo nel 1995 con l'istituzione del corso di perfezionamento in Diritto ed economia dello sport nell'Unione Europea, trasformato nel 1998 in scuola di specializzazione. Il corso di laurea, quindi, rappresenta un rinnovato e accresciuto impegno per la realizzazione di un intento: la formazione di una nuova e articolata figura professionale, l'operatore sociale dello sport, che le vicende attuali ci dimostrano essere ormai indispensabile, per organizzare e gestire le dinamiche sempre più complesse che caratterizzano l'universo sportivo.

Come è stato accolto l'ingresso dello sport nell'ambiente accademico?

Non è stata un'impresa facile: molti non comprendevano, o preferivano non comprendere. Oggi lo sport è uno dei fattori maggiori di socialità, nel senso che caratterizza sempre più le modalità del vivere collettivo, diventando una parte preponderante della vita quotidiana delle donne e degli uomini. Incidere su un universo sociale difficile da governare era un compito che l'Università doveva assolutamente assumere.

Come ho sempre sostenuto e dimostrato, sport e cultura si possono far confluire in un unico concetto, semplicemente mettendo un accento su quella congiunzione. Infatti lo sport è cultura. La cultura altro non è che il modo in cui si può rappresentare la vita



e lo sport ne è un aspetto nevralgico. È innegabile che lo sport sia cultura, sia nella sua dimensione tecnico-scientifica o materiale, che come espressione dell'individuo o di una collettività.

Esiste un legame tra questo corso di laurea e quello in Scienze motorie o fisiche?

La nostra ambizione è diversa: come ho già detto, vogliamo dare sostanza formativa, culturale e professionale a coloro che si occupano di sport e di eventi sportivi. Abbiamo già un master universitario di primo livello per Dirigenti sportivi, intendiamo aggiungere all'attuale corso di laurea altri segmenti formativi più specifici, un dottorato di ricerca e una laurea specialistica in Management dello sport e delle imprese sportive.

Professor Russi, perché Lancillotto e Nausicaa? Le coppie tradizionali nella storia della cultura occidentale sono Ulisse e Nausicaa e, caso mai, Lancillotto e Ginevra.

È vero. Le coppie sono state scomposte e ricomposte in un rapporto gioco-gara. Lancillotto e Nausicaa rappresentano, anche nella copertina della rivista, l'equilibrio tra gioco e gara, le due autentiche dimensioni dello sport.

Nausicaa, dalle bianche braccia, è il simbolo del gesto estetico, del movimento finalizzato al gioco. Lancillotto, l'atleta guerriero, il simbolo della gara.

Roma "La Sapienza"

# L'APPLICAZIONE DELLA RIFORMA A FISICA

**Giovanni Vittorio Pallottino**

Dipartimento di Fisica dell'Università di Roma "La Sapienza"

**N**el periodo antecedente la riforma degli studi di questi anni, la situazione a Fisica non era molto diversa da quella del complesso del nostro sistema universitario.

Abbandoni elevati, soprattutto nel corso del primo anno, frazione modesta delle matricole che arrivavano a conseguire il titolo di studio, e durata eccessiva degli studi: mediamente 6,7 anni contro i 4 previsti dalla norma. Ma una parte consistente dei laureati era di altissima qualità, come dimostravano i risultati del confronto in ambito internazionale, producendo tesi di laurea, svolte nel quadro di attività di ricerca di avanguardia, non di rado al livello di quelle che in altri paesi completano un dottorato di ricerca. E d'altra parte il peggior male dell'università, quella disattenzione dei docenti verso gli allievi che così efficacemente le indagini Eurostudent hanno posto in luce, colpiva certamente a Fisica meno che altrove, anche per la particolare natura della nostra disciplina, e quindi del nostro corpo docente, certamente meno distratto da attività professionali extrauniversitarie.

Già prima della riforma governativa, in effetti, si era svolta una discussione a livello nazionale sulle modifiche da apportare alla didattica del corso di laurea in Fisica al fine di renderla più efficace, esaminando in particolare la prospettiva di allungarne la durata da 4 a 5 anni, come poi fu scelto di fare per altri corsi di laurea fra cui Chimica o Scienze biologiche. Questa decisione però non fu presa, come del resto avvenne anche per Matematica, limitandosi a qualche aggiornamento delle tabelle nazionali dei corsi, che prima dell'introduzione delle norme sull'autonomia didattica costituivano una indicazione cogente. E questa fu una buona decisione, soprattutto perché l'aumento della durata legale a 5 anni di corso avrebbe assai probabilmente privilegiato soprattutto la crescita dei contenuti<sup>1</sup> conseguente ai progressi delle conoscen-

ze disciplinari, e quindi avrebbe poi reso più arduo il passaggio alla struttura a due cicli prevista dalla riforma degli studi di questi anni.

## La riforma come opportunità di cambiamento

Quando si ebbe notizia della riforma degli studi universitari, nel nostro dipartimento era già in corso un dibattito sulla necessità di aggiornare la didattica ed erano state avviate attività di sperimentazione<sup>2</sup>. Si considerava, fra l'altro, la possibilità di fare ricorso a metodi didattici più efficaci<sup>3</sup> e a modalità d'esame meno penalizzanti, in una parola a rendere più facilmente sostenibile il corso degli studi a uno studente dotato di buone qualità e di impegno. Tutto ciò, evidentemente, senza venir meno al livello di qualità formativa che è nostra tradizione. E del resto vi era anche la necessità di contrastare il calo delle iscrizioni che si era verificato nell'ultimo decennio alla Sapienza come nella generalità delle altre sedi<sup>4</sup>. Fra il 1990 e il 2000 le immatricolazioni a Fisica si sono infatti ridotte da 448 a 178 alla Sapienza, da 3.468 a 1.695 nel complesso degli altri atenei<sup>5</sup>, cioè praticamente dimezzate.

Le assemblee svolte con gli studenti di concerto con i loro rappresentanti, le riunioni fra i docenti e le analisi delle risposte degli studenti ai questionari somministrati periodicamente (prima per iniziativa del nostro dipartimento e poi a cura dell'Ateneo) avevano infatti posto in luce le palesi difficoltà che i nostri allievi incontravano, individuando a tale riguardo due fattori principali: la crescita graduale dei contenuti che si era verificata nei decenni trascorsi e contemporaneamente la diminuzione del livello formativo delle matricole, sia in termini di preparazione disciplinare in matematica e fisica<sup>6</sup> che, soprattutto, per quanto riguarda l'abitudine allo stu-

dio e il metodo di studio. Si osservava in particolare, che una larga frazione di matricole trascorrevano il primo anno cercando di orientarsi e di capire come procedere piuttosto che studiando e superando esami, per arrivare poi a rendersi conto, con genuino stupore, che per andare avanti occorreva effettivamente<sup>7</sup> dedicare del tempo allo studio, a questo punto scegliendo di dedicarsi a questa insolita attività oppure decidendo di abbandonare lo studio della fisica perché troppo impegnativo.

Il compito di esaminare questi fenomeni e di individuare soluzioni ai problemi, e soprattutto quello di predisporre un nuovo assetto didattico in relazione alle indicazioni ministeriali emanate nel frattempo circa la nuova struttura basata su due cicli successivi, venne affidato dal dipartimento a una apposita commissione, che si scelse di non nominare ma di far eleggere dal corpo docente affinché ne fosse espressione diretta e conseguentemente le sue scelte, anche quelle più difficili, trovassero poi minore opposizione.

La linea seguita fu quella di interpretare la riforma degli studi come una opportunità per realizzare quelle misure di cambiamento che ci apparivano necessarie per migliorare la situazione del nostro corso di studio, anziché attuare la nuova struttura limitandosi a riverniciare con nuovi titoli i corsi d'insegnamento preesistenti e a ridistribuirli fra il triennio del primo ciclo e il biennio successivo. Mirando anche a ottenere il massimo coinvolgimento del corpo docente, essenziale ai fini di qualsiasi scelta, anche attraverso una forte azione di informazione sugli obiettivi e sulle modalità della riforma.

Un punto fondamentale emerso dalle analisi svolte riguardava gli esami di profitto, che per la maggior parte degli studenti costituiscono un momento decisivo, con risvolti talora addirittura drammatici, della loro attività universitaria<sup>8</sup>. A differenza di quanto avviene in altri paesi dove l'esame costituisce una verifica finale, che segue, tenendone conto, altre verifiche già compiute durante il corso, e che si svolge di norma al termine del corso stesso (mentre da noi gli esami si svolgono con una pluralità di occasioni, sessioni estive, autunnali e invernali, appelli mensili straordinari e via dicendo, interferendo assai dannosamente con la didattica ordinaria, e vi è la possibilità di ripeterli all'infinito). Qui la scelta è stata fatta nella direzione di sdrammatizzare l'evento esame, sia organizzando i nuovi corsi d'insegnamento in moduli (ove necessario suddividendo i corsi preesistenti in due oppure tre moduli separati) sia prevedendo un certo numero di verifiche intermedie, che hanno anche lo scopo di indicare agli allievi eventuali carenze a cui porre rimedio in tempo debi-

to. Ma si è deciso anche – per evitare interferenze con la didattica e soprattutto per sottolineare l'esigenza di non disgiungere lo studio dalla frequenza – di offrire due sole occasioni ogni anno per sostenere gli esami: subito al termine di ciascun corso e poi alla fine dell'anno accademico, in un'unica sessione di recupero da svolgersi a settembre. Qui va menzionato che uno dei più sorprendenti risultati dei questionari somministrati agli studenti riguardava il quesito "stai studiando in vista di sostenere l'esame del corso che stai frequentando?", a cui solo circa la metà rispondeva affermativamente. Per gli altri, evidentemente, frequentare un corso costituiva semplicemente un investimento in vista del futuro, cioè per quando, magari vari anni dopo, si deciderà finalmente di affrontare l'esame.

Dalla scelta di modularizzare i corsi è derivata naturalmente quella di suddividere l'anno accademico in tre trimestri, ciascuno costituito da circa dieci settimane di didattica e due settimane di esami<sup>9</sup>, da ottobre a giugno, dedicando luglio ai corsi di recupero e settembre a una sessione d'esame. I corsi di recupero a luglio sono un'altra novità: in essi si ripetono le parti essenziali dei corsi tenuti nell'anno e si svolgono soprattutto esercitazioni, in modo da fornire un valido ausilio ai fini della sessione di settembre a chi non fosse riuscito a superare qualche esame durante l'anno.

### Didattica più interattiva

Per quanto riguarda lo svolgimento dei corsi d'insegnamento, la raccomandazione è stata quella di rendere maggiormente interattiva la didattica, e per questo abbiamo scelto di limitare a 50 allievi la numerosità delle classi, prevedendo al primo anno quattro canali in parallelo per ciascun corso, tre al secondo anno. Per facilitare l'interattività e, più in generale, per migliorare l'apprendimento, siamo scesi nel merito della metodologia dello studio, in particolare raccomandando agli studenti la prelettura del materiale di lezione, in modo da poter intervenire in aula con qualche cognizione di causa, e poi la postlettura individuale del materiale o degli appunti, per cercare di fissare permanentemente i contenuti di ciascuna lezione. Abbiamo richiesto ai docenti, d'altra parte, di indicare chiaramente quali parti del corso sono ritenute essenziali e quali invece vengono svolte soltanto a fini introduttivi e anche, ove possibile, di assegnare periodicamente esercizi da svolgersi a casa e da correggersi poi collettivamente o individualmente.

Uno dei problemi più delicati della riforma degli studi riguarda i contenuti formativi, che secondo le indicazioni governative dovrebbero fornire al laurea-

to di primo livello sia un'adeguata formazione di base, tale da permettergli di proseguire gli studi verso la laurea specialistica (e in seguito verso il dottorato di ricerca), sia una professionalità immediatamente spendibile nel mercato del lavoro. È evidente la grande difficoltà di attuare questa indicazione, che infatti ha incontrato in ambito accademico critiche assai vivaci, e del resto nella facoltà di Medicina non è stata attuata, tenendo conto della specificità di questa disciplina e della conseguente insensatezza di creare dei "medici triennali".

In particolare, la soluzione di posporre alla laurea specialistica una parte delle materie di base, riprendendole cioè dopo aver impartito la professionalizzazione richiesta nell'ambito della laurea triennale (proponendo al primo anno dei corsi triennali, per esempio, una matematica orientata al calcolo, senza dimostrazioni e con poca attenzione ai casi particolari, e poi in seguito, nella laurea specialistica, di nuovo la stessa materia trattata più rigorosamente e con maggiori approfondimenti) ci è parsa piuttosto insensata, sicché abbiamo scelto diversamente.

A Fisica, d'altra parte, l'esigenza di fornire ai laureati di primo livello un'adeguata professionalizzazione è certamente meno impegnativa, in termini di attività formative aggiuntive, rispetto ad altre discipline, in particolare Ingegneria. Infatti la larga frazione dei nostri laureati quadriennali che trova un buon inserimento nell'industria e nei servizi, al di fuori dell'ambito accademico e degli enti pubblici di ricerca, trae vantaggio soprattutto dalla sua solida formazione di base nella fisica classica e nella matematica, da quanto ha appreso nei numerosi corsi di laboratorio, dall'impostazione critica e dalla capacità di affrontare *ex novo* gli argomenti più vari.

Quindi si è scelto di mantenere sostanzialmente lo spazio precedente per le materie di base nei primi anni di corso, e anzi di arricchire le attività di laboratorio, che a nostro avviso sono essenziali per la formazione di un fisico e comunque costituiscono per i nostri laureati una carta vincente in molte attività<sup>10</sup>.

Si deve però registrare una secca, e grave, perdita formativa del nuovo ordinamento, per quanto riguarda la tesi di laurea. Nel triennio, per forza di cose, non c'è più spazio per questa attività, come era svolta al livello del passato, spesso nell'ambito di un gruppo di ricerca con esperienza diretta sulle tematiche più avanzate.

Il tempo che ora si potrà dedicare alla dissertazione finale è necessariamente ristretto a pochi mesi, limitando questa attività a una rassegna compilativa su qualche argomento specifico o allo sviluppo di una relazione su attività sperimentali avviata nell'ambito di uno dei corsi di laboratorio del III anno.

## Sostenibilità dei programmi e qualità degli obiettivi formativi

Il criterio di massima che abbiamo seguito è stato quello di spalmare sui cinque anni dei nuovi corsi i contenuti della vecchia laurea quadriennale, con qualche limitato sfronciamento, a fronte di un'attenta revisione dei programmi, soprattutto negli argomenti specialistici più avanzati che troveranno ampio spazio nei corsi di dottorato, e le aggiunte, professionalizzanti e non, richieste dalla nuova normativa oppure da noi prescelte. Si è realizzato così un moderato ma sostanziale alleggerimento complessivo, come ci pareva necessario ai fini di garantire la sostenibilità dei nuovi programmi, senza compromettere la qualità degli obiettivi formativi.

Fra i nuovi corsi introdotti nella laurea triennale<sup>11</sup> vi sono quelli espressamente previsti dalla normativa e quelli introdotti con l'obiettivo di allargare lo spettro delle conoscenze e di accrescere la professionalizzazione degli allievi. Fra i primi rientrano i corsi di informatica, che abbiamo scelto di attuare come laboratori di calcolo, cioè in forma operativa e con contenuti facilmente aggiornabili, e il corso di lingua inglese, che è stato attuato con un'offerta didattica diversificata, al fine di assicurare l'avanzamento delle competenze linguistiche qualunque sia il livello di partenza. Fra i secondi rientrano un corso di Astrofisica, un altro da scegliersi tra Fisica della Terra e dell'ambiente e Fisica dei biosistemi, e un corso di Comunicazione scientifica e tecnologica. La scelta di attuare quest'ultimo, del resto presente nei *curricula* di molte università di altri paesi, deriva da varie considerazioni. Da un lato si constatava, soprattutto negli ultimi anni, la sempre maggiore debolezza della preparazione dei nostri studenti nella lingua italiana, dall'altro si riconosceva l'importanza crescente, nelle attività professionali come nella ricerca scientifica, delle capacità di comunicazione scritta e orale, inclusa la padronanza delle tecnologie, fra cui il web, oggi disponibili a tal fine. Ma si deve anche notare che questa scelta è stata una di quelle maggiormente contestate, da parte sia di studenti che di docenti, in quanto ritenuta irrilevante ai fini della formazione di un buon fisico (opinione assolutamente non condivisa da chi scrive, sulla base di quasi quarant'anni di esperienza nella supervisione di tesi di laurea e nella correzione di tesine e di relazioni di laboratorio).

Aggiungiamo infine che abbiamo voluto estendere l'offerta formativa, in passato limitata alla laurea in Fisica, tenendo conto sia delle competenze disponibili in dipartimento che dell'analisi delle effettive destinazioni lavorative dei nostri laureati, che in larga parte trovano collocazione in ambiti di natura appli-

cativa, diversi da quelli tradizionali della scuola, dell'università e degli enti pubblici di ricerca. Accanto al programma di laurea triennale in Fisica, abbiamo introdotto un programma in Fisica e Astrofisica e uno in Tecnologie fisiche e dell'informazione<sup>12</sup>. Ma qui dobbiamo notare che, nel precedente ordinamento quadriennale, la scelta fra i diversi indirizzi della laurea in Fisica (Fisica della materia, Astrofisica, Particelle elementari, Elettronica, etc.) veniva fatta dagli studenti quando arrivavano al III anno di corso, cioè dopo aver acquisito un certo grado di maturazione e una ragionevole comprensione dei contenuti culturali e delle prospettive dei diversi percorsi, mentre ora la scelta fra le diverse lauree avviene all'atto dell'immatricolazione. Avendo coscienza delle difficoltà che incontrano le matricole, e le famiglie, ai fini di questa scelta, abbiamo deciso che il primo anno fosse in comune per tutti e tre i programmi e il secondo fra due di essi, per facilitare eventuali passaggi successivi derivanti da decisioni più meditate.

Per quanto riguarda l'attuazione dei nuovi programmi triennali abbiamo deciso di non compiere la trasformazione dal vecchio al nuovo in unica soluzione, cioè trasformando subito tutti i corsi d'insegnamento preesistenti nei nuovi (e in tal caso praticamente imponendo agli studenti di transitare nei nuovi ordinamenti), mantenendo solo formalmente i vecchi corsi per consentire la prosecuzione degli studi a coloro che volessero completare le vecchie lauree. Abbiamo preferito infatti procedere nella riforma gradualmente, anno per anno, avviando il I anno nell'anno accademico 2001-2002, il II nell'anno in corso e così via, anche allo scopo di consentire agli studenti già iscritti un'ordinata prosecuzione degli studi nel vecchio ordinamento. Questa scelta, inoltre, presentava il vantaggio di non dover affrontare tutti i problemi logistici in una volta sola e anche di facilitare la diffusione dei nuovi approcci didattici fra i docenti, un fenomeno inevitabilmente lento.

### La valutazione degli esiti

Una analisi significativa degli esiti della riforma – sia in relazione agli obiettivi indicati dal decreto ministeriale che per quanto riguarda la valutazione della qualità dei nuovi laureati e del loro inserimento professionale – richiederà certamente che trascorranò diversi anni<sup>13</sup>. Ma possiamo fare un esame della situazione a tutt'oggi, sebbene con pochi dati a disposizione.

Prima, però, conviene fare qualche osservazione di natura generale, rilevando innanzitutto che la scelta governativa di attuare la riforma a costo zero<sup>14</sup>, cioè senza risorse addizionali a parte quelle eventualmente reperibili in sede locale, significa che le facoltà pote-

vano certamente istituire nuovi insegnamenti, ma soltanto affidandone la copertura al corpo docente già esistente, accrescendo cioè l'impegno didattico dei professori (non sempre a ciò disponibili...). Ne consegue che tale scelta ha costituito un elemento di forte difficoltà per una sana ed efficace attuazione della riforma; non foss'altro perché i requisiti minimi di tutte le nuove lauree prevedono l'apprendimento di una lingua straniera e un certo grado di alfabetizzazione informatica, con la necessità, da parte degli atenei, di provvedere a tutto ciò; per non parlare poi dei requisiti di professionalizzazione che nella maggior parte dei casi avrebbero richiesto consistenti apporti esterni. Notiamo poi un interessante caso di eterogeneità dei fini: uno degli obiettivi della riforma, enunciato nella Dichiarazione di Bologna, consisteva nel facilitare i passaggi di corso fra le università dei diversi paesi europei. Il risultato è stato invece quello di rendere assai più complicati i trasferimenti di corso fra le diverse università italiane, per quanto riguarda il riconoscimento degli esami superati, a causa delle scelte didattiche assai differenti, sia in termini di suddivisione in moduli dei corsi tradizionali, che di assegnazione di crediti, compiute nelle diverse sedi nell'ambito della già menzionata autonomia universitaria<sup>15</sup>.

Per quanto riguarda i nuovi programmi di Fisica alla "Sapienza", notiamo innanzitutto che sono stati realizzati senza ulteriori risorse, richiedendo pertanto un considerevole impegno addizionale da parte della nostra docenza e di tutto il personale amministrativo. Venendo a considerare gli esiti del primo anno di attuazione, si registra effettivamente qualche elemento moderatamente incoraggiante, sebbene si tratti evidentemente di indicazioni preliminari. Uno di questi riguarda gli abbandoni, che abbiamo valutato, in mancanza di altri dati, in termini della frazione, rispetto al totale, delle matricole che durante il primo anno di corso (2001-2002) non hanno sostenuto nessun esame: questa frazione ammonta oggi al 21%, da confrontarsi con il 48% registrato in occasione dell'ultimo anno di attivazione dei corsi del primo anno della laurea quadriennale (2000-2001). A questo risultato hanno contribuito, assai probabilmente, anche le attività di orientamento svolte nelle scuole superiori di Roma e dintorni, che nell'ultimo anno erano state intensificate, grazie all'impegno personale di un gruppo dei nostri docenti.

Sempre considerando soltanto le matricole, aumenta poi dal 20,5% al 26,6% la frazione "in regola", costituita cioè da coloro che hanno sostenuto tutti gli esami previsti dall'ordinamento<sup>16</sup> e anche, dal 43,3 al 59%, la frazione di quelli che ne hanno superato almeno la metà. Altri dati, non disponibili in forma quantitativa, riguardano l'aumento della frequenza

ai corsi e soprattutto la riduzione del noto fenomeno del "decadimento" delle presenze in aula fra l'inizio e la fine dei corsi. Si deve notare tuttavia che affrontare l'esame al termine del corso<sup>17</sup> non è ancora diventata un'abitudine generalizzata per la totalità degli studenti, nonostante gli indubbi progressi rispetto al passato: vi sono evidentemente delle difficoltà che in qualche modo vanno superate e forse giocano a sfavore anche tendenze "storiche" che in qualche modo si tramandano.

Osserviamo del resto che il primo anno di attuazione dei nuovi corsi, anche a fronte dei forti cambiamenti apportati rispetto al passato (alcuni dei corsi avviati erano del tutto nuovi), ha costituito in larga misura una fase di sperimentazione, che è stata affrontata con entusiasmo e impegno sia dal corpo docente che dal personale amministrativo e tecnico del dipartimento. Nell'ambito di questa sperimentazione sono stati anche posti in luce problemi e inconvenienti, ai quali si è cercato di porre rimedio. Notiamo anche, per concludere, che l'avvio delle lauree triennali sta sfoltoando solo assai lentamente il considerevole numero (502) degli studenti iscritti alla laurea quadriennale che si trovavano fuori corso e che si poteva immaginare cogliessero l'occasione per abbreviare il completamento dei loro studi passando al nuovo ordinamento. Durante il primo anno dopo l'apertura delle nuove lauree si sono infatti registrate soltanto 150 domande di passaggio dal corso quadriennale a quelli triennali.

## Note

<sup>1</sup> Nel corso dei decenni il totale dei contenuti somministrati agli studenti è indubbiamente cresciuto per i motivi anzidetti. D'altra parte l'idea di spostare nelle scuole di dottorato almeno una parte dei corsi specialistici impartiti al IV anno, alcuni dei quali alla frontiera delle conoscenze, trovava e trova tuttora scarso seguito, soprattutto da parte dei docenti dei corsi in questione, sebbene questo nuovo istituto sia in auto da oltre un decennio. Può darsi che a ciò contribuisca il fatto che i corsi di dottorato non rientrano (ancora) negli obblighi di legge dei docenti e che sono generalmente seguiti da un numero di allievi minore di quello dei corsi dell'ultimo anno.

<sup>2</sup> G. V. Pallottino, *Un esempio da seguire*, in "Universitas" n. 71, gennaio 1999.

<sup>3</sup> Avrei potuto scrivere anche "più moderni", ma non l'ho fatto di proposito, perché un elemento emerso chiaramente è che non sempre l'impiego delle moderne tecnologie (trasparenze, presentazioni mediante calcolatore, etc.) aveva condotto a miglioramenti di efficacia didattica.

<sup>4</sup> Tale fenomeno non ha riguardato soltanto Fisica, ma la maggior parte dei corsi di laurea scientifici, con la naturale eccezione di Informatica, e si è verificato anche in altri paesi europei e negli Usa. Più di recente il declino, almeno per quanto riguarda Fisica, si è attenuato e oggi anzi c'è segno di inversione di tendenza, sia in Italia che altrove. Per effetto dell'introduzione delle lauree triennali o per altre cause?

<sup>5</sup> G. F. Bassani, *La Fisica e le nuove generazioni in Europa*, in "Il nuovo sagggiatore", vol. 17, n. 3-4, pp. 12-16, maggio-agosto 2002, fascico-

lo speciale dedicato al convegno "La Fisica e le nuove generazioni", Accademia dei Lincei, Roma 25 maggio 2001.

<sup>6</sup> A tale proposito sono illuminanti i risultati dei test proposti alle nostre matricole a intervalli di cinque anni, che indicano un progressiva diminuzione nel tempo del livello formativo.

<sup>7</sup> "È difficile imparare a studiare a vent'anni". Così mi ha detto una studentessa di Fisica, dopo aver seguito i corsi del primo anno. È una frase che merita riflessione. Perché individua efficacemente un problema chiave della scuola quale è oggi.

<sup>8</sup> In certe facoltà la presenza degli studenti nella sede universitaria è concentrata, quando non addirittura limitata, a queste occasioni. Ed è per questo che talvolta si dice che le nostre università sono essenzialmente degli esami.

<sup>9</sup> Il tempo assegnato ai periodi di esami è decisamente più breve del passato. Sarebbe assolutamente insufficiente se dovesse venire impiegato anche a "studiare per l'esame". È probabilmente sufficiente, invece, per svolgere prove d'esame rivolte a studenti abituati ad acquisire gradualmente la loro formazione frequentando i corsi, studiando man mano quanto trattato in aula e verificando il grado di preparazione attraverso le prove intermedie.

<sup>10</sup> Per manifestare più chiaramente alle matricole l'importanza del ruolo delle attività sperimentali nella loro formazione abbiamo disposto che ciascuno dei nuovi iscritti ricevesse in dotazione personale un tester digitale.

<sup>11</sup> Qui si deve ricordare che le norme concernenti l'autonomia didattica, previste dalla legge 15 maggio 1997, n. 127 (legge Bassanini) hanno dato agli atenei ampia libertà nella scelta dei corsi d'insegnamento, mentre le norme relative alla riforma degli studi impongono soltanto vincoli di massima per i crediti minimi da assegnarsi a determinati gruppi di discipline, per ciascun gruppo (denominato classe) di lauree.

<sup>12</sup> A ciascuno di questi programmi triennali segue poi una corrispondente laurea specialistica con accesso diretto, mantenendo naturalmente la possibilità di scelte trasversali con eventuale debito formativo.

<sup>13</sup> Passerà certamente parecchio tempo prima che alle diverse amministrazioni pubbliche sia chiara la norma che prevede per i laureati triennali gli stessi accessi previsti per i laureati dell'ordinamento preesistente, prima che gli uffici del personale delle imprese del settore privato si rendano conto dell'esistenza dei laureati triennali, prima che... Del resto a tutt'oggi, vari anni dopo la pubblicazione delle leggi di avvio della riforma degli studi, il Governo non ha ancora emanato alcuna norma che stabilisca quali siano i requisiti di accesso agli istituti (SstS) che oggi formano gli insegnanti (laurea triennale o laurea specialistica?) e neppure si sa se questi istituti saranno mantenuti e in tal caso se saranno trasformati e come.

<sup>14</sup> A questo riguardo un precedente assai poco incoraggiante è costituito dall'insuccesso incontrato, alcuni anni fa, dall'istituzione delle cosiddette lauree brevi, attuate a costo zero.

<sup>15</sup> In passato uno studente che, per esempio, avesse superato in qualsiasi ateneo l'esame di Analisi matematica I o di Fisica Generale I nell'ambito di un corso di laurea in Matematica, Fisica o Ingegneria, ne avrebbe avuto l'immediato riconoscimento in qualsiasi altra sede. Ora, invece, il riconoscimento deve tener conto dei moduli (quanti e quali) in cui tale corso è stato suddiviso, e del numero di crediti assegnati a ciascuno di essi, nella sede di partenza e in quella di arrivo, eventualmente prevedendo colloqui o esami integrativi.

<sup>16</sup> Qui va osservato che nella vecchia laurea ai superamenti d'esame in un dato anno accademico contribuiva in modo apprezzabile anche la sessione di febbraio dell'anno successivo, mentre nelle nuove lauree, come detto in precedenza, l'ultima sessione d'esame si svolge a settembre.

<sup>17</sup> Alle matricole delle nuove lauree è stato sottolineato in varie occasioni l'errore che si commette scegliendo di affrontare l'esame solo quando ci si sente perfettamente preparati e anche l'errore di non accettare in sede d'esame una votazione ritenuta insoddisfacente in vista di un futuro più radioso. Abbiamo anzi scelto di incentivare, incrementando con un punteggio addizionale il voto finale di laurea, coloro che completeranno gli studi nei tre anni previsti dalla norma.

# I PROGRAMMI DI RICERCA DI INTERESSE NAZIONALE

**Bianca Cemmi**

Funzionario del MIUR

Ogni anno il MIUR cofinanzia programmi di ricerca di rilevante interesse nazionale liberamente proposti dalle università e dagli osservatori.

L'esecuzione dei programmi ha durata biennale o annuale a richiesta del docente proponente: di norma la durata è biennale. La quota di finanziamento ministeriale è assegnata in un'unica soluzione all'avvio del programma di ricerca.

Ogni programma di ricerca si sviluppa in più unità operative coordinate da un responsabile nazionale. Le "unità operative locali" di norma afferiscono a più università (programmi interuniversitari) ma possono far capo anche ad una sola università (programmi intrauniversitari).

Prima del 1997 la ripartizione delle risorse disponibili per la ricerca di base veniva operata da appositi Comitati elettivi con modalità che comportavano una distribuzione "a pioggia": le assegnazioni non erano quantitativamente confrontabili con le richieste avanzate, venivano attribuiti finanziamenti a circa il 90% delle proposte, ma in misura inferiore a quanto ritenuto necessario dai proponenti il progetto.

## Il sistema di valutazione

Il bando del 1997 e quelli successivi (il bando è annuale), relativi al sistema di selezione dei programmi di ricerca di interesse nazionale, hanno promosso l'introduzione nel nostro paese di un sistema di valutazione simile a quello adottato a livello internazionale, in particolare dalle maggiori agenzie internazionali di ricerca (NSF-National Science Foundation, NIH-National Institute for Health, ESRF-European Synchrotron Radiation Facility) e dall'Unione Europea. Il sistema è basato sulla consultazione di revisori anonimi (*peer-review*) e prevede che i programmi siano finanziati sulla base di criteri

di eccellenza e per l'ammontare necessario al conseguimento degli specifici obiettivi scientifici proposti. I principali elementi di novità del sistema del cofinanziamento della ricerca universitaria possono così essere sintetizzati:

- 1) incremento sensibile – da circa 90 a circa 250 miliardi di lire – del fondo per la ricerca universitaria, rispetto alla dotazione del precedente 40% in vigore fino al 1996;
- 2) promozione della ricerca universitaria attraverso una libera e autonoma proposta di programmi da parte della comunità scientifica;
- 3) introduzione di un nuovo meccanismo di cofinanziamento da parte delle università con lo scopo di disporre di una risorsa finanziaria complessiva di maggiore significatività e, contestualmente, di coinvolgere più responsabilmente gli atenei attraverso un loro ruolo attivo di partecipazione al finanziamento e di incentivarli sia nel loro impegno a destinare risorse per la ricerca di base sia a indirizzare, con scelte autonome, eventuali settori di particolare interesse e valore scientifico (il 70% del costo dei programmi interuniversitari è a carico del MIUR e il restante 30% dell'ateneo; per i programmi intrauniversitari la quota a carico del MIUR è del 50%);
- 4) stimolo alla creazione di reti nazionali di ricerca attraverso l'aggregazione di unità di ricerca per complementarità intra ed inter universitarie (ogni responsabile nazionale coordina una o più unità di ricerca afferenti a diverse sedi universitarie);
- 5) creazione di un nuovo sistema di valutazione da parte di revisori anonimi, con la realizzazione contestuale di un albo di revisori italiani e stranieri raggruppati per settori e sottosectori;
- 6) impostazione innovativa dei meccanismi di finanziamento attraverso l'impegno a sostenere tutte le spese riconosciute necessarie alla realizzazione dei progetti di ricerca;

7) creazione di una nuova procedura telematica che, nell'ovviare alle difficoltà della normale metodologia basata su supporto cartaceo, ha garantito economicità del sistema, massima riservatezza nelle procedure valutative, rapidità nella gestione della valutazione, inclusa l'analisi statistica dei punteggi e l'analisi comparativa dei programmi di aree diverse.

Si sottolinea che quest'ultimo aspetto ha comportato la messa a punto di una procedura all'avanguardia nella gestione dell'attività di ricerca, la realizzazione di una maggiore alfabetizzazione informatica dei dipartimenti universitari, la costituzione di un archivio per competenze scientifiche dei revisori sia italiani che stranieri, la realizzazione di una banca dati nazionale dei ricercatori italiani, che consente di monitorare il tempo dedicato alla ricerca.

Il sistema nel corso degli anni si è consolidato e perfezionato. Si sottolineano i punti più significativi:

- affinamento delle procedure di gestione telematica specie negli aspetti riguardanti la consultazione dei revisori e la predisposizione delle schede relative alle richieste di finanziamento ed ai criteri di valutazione da parte dei revisori;
- significativo incremento dell'albo dei revisori che, sulla base dell'introduzione dell'uso della lingua inglese nelle proposte di ricerca, ha raggiunto il numero complessivo di 27.468 nominativi (di cui più della metà stranieri); ciò ha reso possibile un significativo incremento del numero di revisori per singolo progetto. Per la costituzione della banca dati dei revisori anonimi sono stati contattati i più rappresentativi organismi scientifici sia nazionali che internazionali, in modo da avere a disposizione il più ampio ventaglio di revisori;
- migliore organizzazione gestionale da parte dei proponenti con significativa riduzione delle unità di ricerca per singola domanda con conseguente maggiore coordinamento rispetto agli obiettivi del progetto stesso;
- riequilibrio nelle percentuali di risorse assegnate alle varie aree scientifiche (è previsto, per decreto, che ad ognuna delle 14 aree disciplinari venga riservato non meno del 3% delle risorse disponibili).

Per meglio precisare la procedura di valutazione dei programmi di ricerca si segnala che questa è effettuata sulla base di una "griglia" di analisi predisposta dalla Commissione di garanzia nominata dal ministro che provvede a stilare, per ogni area disciplinare, una graduatoria di merito sulla base dei pareri espressi dai revisori e determina il cofinanziamento da assegnare ad ogni singolo programma sulla base dei costi ritenuti necessari per portare a compimento la ricerca. Ai revisori si chiede di esprimere un punteggio

dettagliato su ogni singolo aspetto del programma proposto alla loro considerazione.

## Il ruolo della Commissione

Il ruolo della Commissione (che viene rinnovata ogni anno per almeno quattro dei suoi componenti) è un ruolo di garanzia, non rientrando nei suoi compiti deliberare sul finanziamento da erogare ai diversi progetti, ma assicurare che questo venga assegnato in base alle valutazioni espresse dai revisori (almeno due per ogni programma presentato). La riservatezza sull'operato dei "revisori anonimi" è garantita dal canale informatico di esclusiva consultazione tra questi ultimi e la Commissione.

Tutte le fasi procedurali per la selezione dei programmi si avvicendano tempestivamente sorrette da un sistema informatizzato via rete che va incontro alle aspettative dell'utenza mantenendo con essa, in tempo reale, un contatto stabile e continuativo che permette di monitorare costantemente in maniera agile e capillare la situazione pianificata da ogni singolo ateneo nell'ambito delle richieste di cofinanziamento presentate al MIUR per i propri programmi di ricerca.

Alla fine dei lavori a tutti i proponenti i programmi di ricerca, che siano o no finanziati, viene inviata per posta elettronica la valutazione formulata in merito al programma stesso dai revisori anonimi accompagnata dal commento della Commissione di garanzia. Ben si comprende l'apprezzamento di prestigiose riviste scientifiche che hanno riconosciuto a tale procedura il merito di essersi distinta, come mai prima a livello europeo, per la qualità delle scelte organizzative e per la capacità dimostrata nell'aggregare, al massimo della trasparenza, le richieste sollecitate dalla comunità scientifica nell'ambito della ricerca.

La trasparenza e la pubblicità sono elementi essenziali di questa procedura che è consultabile in Internet – sul sito del MIUR – in tutte le sue fasi, quindi, non solo esperti ma anche singoli studiosi o cittadini interessati possono informarsi sulle procedure, sui contenuti e sull'esito dei programmi scientifici avviati.

Tutti i progetti finanziati sono sottoposti a valutazione *in itinere* ed *ex post*; eventuali irregolarità nella conduzione del progetto possono comportare penalizzazioni nelle assegnazioni future.

## Il bando 2002

Le operazioni di selezione per il bando 2002 si sono concluse con l'approvazione di 857 progetti cofinanziati a fronte di 2.418 domande (finanziati circa il 35%).

## Ricerca

## DOMANDE PRESENTATE NELLE VARIE AREE (RICHIESTE IN EURO)

Area	N. programmi intra-universitari	N. programmi inter-universitari	N. Unità operative richiesto	Finanziamento
01 Sc. MFN	5	63	304	11.101.300
02 Sc. fisiche	13	133	565	33.045.000
03 Sc. chimiche	4	112	535	33.205.200
04 Sc. della Terra	4	70	300	12.290.600
05 Sc. biologiche	50	258	1.063	49.199.000
06 Sc. mediche	68	383	1.795	80.721.200
07 Sc. agr. e veter.	15	205	908	30.068.900
08 Ing. civile e Archit.	2	141	733	27.642.000
09 Ing. ind. e dell'inf.	7	251	1.129	56.520.900
10 Sc. dell'antichità	15	169	719	20.725.800
11 Sc. storiche	8	132	628	16.849.800
12 Sc. giuridiche	15	113	453	10.710.900
13 Sc. econ. e stat.	13	118	515	13.601.600
14 Sc. pol. e soc.	6	45	204	7.324.600
Totale	225	2.193	9.851	403.006.800

## FINANZIAMENTI ASSEGNATI NELLE VARIE AREE (ASSEGNAZIONI IN EURO)

Area	A*	B*	fin. richiesto	fin. assegnato
01 Sc. MFN	32	161	5.904.600	4.866.000
02 Sc. fisiche	51	211	13.043.800	10.723.000
03 Sc. chimiche	55	278	18.186.000	14.931.000
04 Sc. della Terra	28	108	4.517.900	3.774.000
05 Sc. biologiche	109	421	21.346.000	17.160.000
06 Sc. mediche	143	618	30.341.700	23.532.000
07 Sc. agr. e veter.	68	293	10.495.500	8.481.000
08 Ing. civile e Archit.	49	275	11.212.300	9.009.000
09 Ing. ind. e dell'inf.	82	380	20.317.400	16.419.000
10 Sc. dell'antichità	71	274	9.229.500	7.638.000
11 Sc. storiche	46	218	6.020.500	5.225.000
12 Sc. giuridiche	52	207	4.971.400	4.044.000
13 Sc. econ. e stat.	47	210	5.737.000	4.573.000
14 Sc. pol. e soc.	24	110	3.777.000	3.493.000
Totale	857	3764	165.100.600	133.868.000

\*A = responsabili nazionali \*B = responsabili di unità locali

I finanziamenti assegnati nel 2001 sono stati di 125.969.000 euro a fronte di richieste per 339.312.182 euro.

## UNIVERSITÀ SEDI DEI RESPONSABILI NAZIONALI CHE NEL 2002 HANNO OTTENUTO FINANZIAMENTI SUPERIORI AI 4 MILIONI DI EURO

	Progetti approvati	Finanziamento (euro)
Bologna	43	5.447.000
Firenze	50	8.112.000
Genova	34	5.960.000
Milano	31	4.665.000
Politecnico di Milano	19	4.088.000
Napoli "Federico II"	59	8.419.000
Padova	50	7.077.000
Pavia	32	4.874.000
Pisa	35	6.093.000
Roma "La Sapienza"	64	11.458.000
Torino	33	4.716.000

# FORMAZIONE E RIFORMA DELLA SCUOLA

Roberto Peccenini

**L'**ampio dibattito sulla formazione iniziale degli insegnanti svoltosi negli ultimi anni sta forse arrivando a una precisa definizione legislativa. Infatti un intero articolo (il n. 5, riprodotto più avanti) della legge-delega sulla riforma della scuola è dedicato alla questione della formazione dei docenti dalla scuola dell'infanzia alla secondaria superiore. Tuttavia<sup>1</sup> gli spazi lasciati alle ulteriori scelte del legislatore delegato e il rinvio a successivi provvedimenti per la copertura finanziaria comportano una certa dose di incertezza: in quali tempi e in quali modi si arriverà a innovare la regolamentazione dell'accesso alla professione docente a pochi anni dall'avvio dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria e delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, entrambi istituiti dalla legge 341/90<sup>2</sup>? Ciò comunque consente di estendere il dibattito affinché un argomento centrale per la qualità dell'istruzione e della formazione nel paese non rimanga ristretto a circoli specialistici, ma coinvolga ampiamente tutti gli interessati. A questo scopo tenteremo di ricostruire brevemente lo stato della questione, quindi esamineremo i punti salienti della legge delega e il dibattito che l'ha preparata e accompagnata e infine accenneremo ai problemi ancora aperti.

## Come si è giunti alla situazione attuale

È noto che una delle peculiarità italiane, nel contesto europeo, è a lungo consistita nell'assenza di uno specifico percorso universitario di formazione alla professione docente<sup>3</sup>. La tradizione umanistica (sintetizzabile nell'adagio *rem tene, verba sequuntur*), culminata nell'assetto dato da Gentile al sistema scolastico italiano, ha fatto sì che la preparazione culturale e disciplinare, unita alle doti personali e morali (sulla cui presenza, peraltro, nessun pubblico concorso può pronunciarsi), venisse considerata sufficiente a costituire l'identità di un buon insegnante. Con ciò sono rimaste perlopiù escluse per lunghi decenni dal *curriculum* formativo dei docenti tanto le scienze umane

che potevano fornire categorie interpretative per comprendere la relazione docente/discente (non mi riferisco solo alle discipline sociologiche e psicologiche, ma alla stessa pedagogia) quanto gli studi di didattica, considerati alla stregua di tecniche applicative che svisiscono la libertà e la purezza dell'atto dell'insegnare. Per essere più precisi, nelle scuole e negli istituti magistrali, così come nella facoltà universitaria a cui questi davano accesso, ossia a Magistero, si coltivavano studi di pedagogia e didattica. Ma si trattava pur sempre di un canale formativo subalterno rispetto alla "via regia" costituita dalla sequenza ginnasio-liceo-facoltà di Lettere o di Scienze. In definitiva, si arrivava al paradosso per cui la formazione specifica alla professione docente era inversamente proporzionale allo *status* sociale e alla dignità professionale di cui il docente stesso godeva.

La scolarizzazione di massa, negli anni Sessanta e Settanta, e l'enfasi sulla qualità, le competenze, il valore aggiunto della conoscenza, negli anni Ottanta e Novanta, hanno reso obsoleto questo modello, ma i tentativi di riforma del sistema hanno prodotto risultati molto limitati e tardivi a causa di inerzie burocratiche, scelte demagogiche di politica del personale scolastico, resistenze accademiche e culturali. La già menzionata legge 341/90, che prevedeva la formazione universitaria per gli insegnanti di scuola dell'infanzia ed elementare, nonché l'istituzione di una scuola di specializzazione post-laurea per la formazione e il reclutamento degli insegnanti di scuola secondaria, ha trovato attuazione solo nel 1998 con l'avvio del corso di laurea in Scienze della formazione primaria (d'ora in poi citato con la sigla CLFSP) e nel 1999 con i primi corsi biennali svolti, in ogni regione, dalle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario). Al momento attuale, pertanto, la prima leva di "maestri laureati" ha già conseguito il titolo di dottore in Scienze della formazione primaria, mentre sono due le leve di specializzati Ssis che, conseguita l'abilitazione contestualmente al diploma di specializzazione, hanno potuto intraprendere la carriera di insegnanti secondari.

## La formazione degli insegnanti

È accaduto però che, proprio mentre questi percorsi formativi, dopo essersi faticosamente aperta la strada, avrebbero avuto bisogno di tempo per consolidarsi, valutare la propria efficacia<sup>1</sup> e adottare le eventuali misure correttive, siano intervenuti profondi mutamenti istituzionali che hanno determinato la necessità di rimettere mano alla questione. Mi riferisco, da un lato, al Decreto Ministeriale 509/99, con l'istituzione delle lauree triennali e delle lauree specialistiche, e, dall'altro, alla legge 30/2000, meglio nota come riforma dei cicli scolastici. La più evidente innovazione introdotta dalla legge 30, che si sarebbe dovuta applicare dal 1° settembre 2001, era la fusione in un unico ciclo settennale, detto "scuola di base", dei due segmenti scolastici iniziali (scuola elementare e media). Di qui la necessità di armonizzare i distinti itinerari formativi degli insegnanti elementari (laurea in Scienze della formazione primaria più concorso abilitante) e medi (laurea disciplinare più diploma di specializzazione). Il decreto predisposto per regolamentare la questione, che prevedeva un corso di specializzazione biennale con acquisizione di crediti e competenze psicopedagogiche per chi proveniva da lauree triennali disciplinari e il conseguimento di competenze e crediti disciplinari da parte dei laureati provenienti da lauree triennali in Scienze della formazione, venne approvato dal Governo uscente in data 4 giugno 2001 e venne sospeso dal Governo entrante pochi giorni dopo, coerentemente con la dichiarata intenzione di non dare corso alla riforma dei cicli al fine di rivederne l'impianto. La riforma universitaria, al contrario, è proseguita ed è quindi rimasto aperto il problema di come adeguare la formazione degli insegnanti alla nuova architettura delle lauree. Si trattava quanto meno di risolvere l'anomalia di una laurea di durata quadriennale all'interno di un sistema modulato sulla durata 3+2 e di chiarire le modalità di accesso dei nuovi laureati triennali alle Ssis.

### Il dibattito sulla formazione degli insegnanti e le posizioni in campo

Contemporaneamente al varo dei decreti che istituivano le classi delle lauree e delle lauree specialistiche venne istituita una Commissione ministeriale, presieduta dallo storico Nicola Tranfaglia, presidente della Conferenza dei Presidi delle facoltà di Lettere e Filosofia, con il compito di elaborare proposte di adeguamento della formazione iniziale degli insegnanti. Tale Commissione si divise al proprio interno tra coloro che, diffidenti nei confronti dell'innovazione costituita dalle Ssis, tacciate di "paupedagogismo" o "didatticismo", e timorosi dello scadimento

della preparazione culturale dei futuri insegnanti, propugnavano la necessità del conseguimento di una laurea specialistica esclusivamente disciplinare, limitando la formazione specifica a un anno di tirocinio post-laurea e coloro che, volendo difendere il principio della formazione professionale specifica degli insegnanti all'interno dell'università in analogia a quanto accade da decenni negli altri paesi, miravano al mantenimento delle scuole di specializzazione all'insegnamento, il cui titolo di accesso sarebbe stato il diploma di laurea triennale, con l'accertamento di eventuali debiti formativi su argomenti disciplinari da colmarsi nelle forme dovute. La prima tesi prevalse all'interno della Commissione, ma una cospicua minoranza elaborò una relazione a sostegno della seconda posizione. Anche se la pausa di riflessione imposta dal Ministero Moratti fin dal suo insediamento ha reso irrilevanti gli esiti dei lavori di una Commissione insediata dal Ministero precedente, abbiamo voluto citarla perché ha riassunto in sé le polarità opposte entro cui si iscrive il dibattito sulla formazione iniziale degli insegnanti: da un lato coloro che possiamo chiamare "disciplinaristi", sostenitori dell'antico adagio "chi sa, sa insegnare", che ritengono essenziale il potenziamento della preparazione culturale disciplinare; dall'altro i "trasversalisti", ossia i fautori della costruzione di un'identità specifica dell'insegnante attraverso lo studio di discipline psicopedagogiche, didattiche generali e disciplinari, attività laboratoriale integrata con la pratica professionale del tirocinio e la riflessione su di esso. Al di là delle argomentazioni addotte a sostegno delle rispettive posizioni assunte, queste sono risultate spesso indipendenti dallo schieramento politico, perché rispondono perlopiù a logiche e ad equilibri interni all'accademia. Con la sommarietà inevitabile in ogni schematizzazione, si può dire che tra i "disciplinaristi" si annoverano soprattutto docenti di facoltà umanistiche, consapevoli dei limiti nella preparazione culturale dei laureati di primo livello e timorosi dello svuotamento dei numerosi corsi di laurea specialistica appena varati, qualora questi venissero privati di uno sbocco professionale "forte" quale continua pur sempre ad essere l'insegnamento. Fra i "trasversalisti" si contano spesso docenti di facoltà scientifiche, i quali paventano il fatto che una lunghezza e un peso eccessivi dei percorsi di preparazione all'insegnamento ridurrebbero ulteriormente il già limitato numero di coloro che intraprendono tali studi in ambito scientifico, attratti da altri sbocchi più remunerativi e di maggior riconoscimento sociale. Un terzo schieramento è rappresentato dai docenti della facoltà di Scienze della formazione. Questi ultimi hanno perlopiù stretto alleanza con i primi, in quanto la posizio-

ne dei "trasversalisti" implica l'esistenza di una struttura interfacoltà fornita di competenze psico-pedagogiche e didattiche che, si teme, correrebbe il rischio di essere un doppione di Scienze della formazione. La posizione "trasversalista" è invece, come è ovvio, sostenuta anche da chi è stato direttamente coinvolto nelle prime esperienze di formazione professionale universitaria degli insegnanti avviate in questi ultimi anni. Sono sorte forme di coordinamento per raccogliere materiali e confrontare esperienze, quali il CONCURED (Conferenza nazionale dei centri universitari per la ricerca educativa e didattica), il CODISSIS (Conferenza dei direttori delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario), il Coordinamento supervisorio e le Associazioni degli specializzati e specializzandi Ssis (ANADOSS e ANIEF), che hanno prodotto abbondante documentazione sull'argomento<sup>5</sup>. Va detto che la novità dell'istituzione delle Ssis e dei CLFSP, con le conseguenti difficoltà organizzative proprie delle fasi di rodaggio, non ha ancora consentito il pieno consolidamento dell'esperienza e ciò spiega in parte le diffidenze che ancora circondano questi percorsi formativi. Tuttavia, nel caso delle Ssis, il principale ostacolo che si è frapposto alla loro affermazione è stato il fatto di essere strutture interfacoltà o interateneo: poiché nell'università italiana la strutturazione per facoltà mantiene inalterata la sua forza (basti pensare al fatto che anche i dipartimenti non hanno scalfito la tradizionale organizzazione delle facoltà, ma perlopiù si inscrivono all'interno di esse), i centri universitari e i percorsi formativi trasversali devono faticosamente ricavarsi spazi fisici, finanziamenti, risorse umane, visibilità. Diverso il caso dei CLFSP che, inserendosi a pieno titolo in una facoltà (Scienze della formazione), non hanno dovuto ordinariamente affrontare questo genere di difficoltà e hanno incontrato meno diffidenze e meno opposizioni tra le mura dell'accademia.

Vi sono poi altri gruppi di pressione extra-universitari. I più rappresentativi sono i sindacati scolastici i quali si trovano in una posizione non immune da ambiguità, volendo da un lato consolidare la propria affidabilità di "concertatori" della politica scolastica acquisita nell'ultimo decennio e dall'altro dovendo seguire le richieste della propria base costituita anche da decine di migliaia di precari da anni in attesa di definitiva collocazione. Infatti hanno assecondato o condiviso la razionalizzazione dell'accesso alla professione che si è di recente verificata con l'istituzione dei CLFSP e delle Ssis, ma hanno allo stesso tempo caldeggiato e ottenuto, con la legge 124/99, l'istituzione di abilitazioni riservate a vantaggio di chi, con un'esperienza di almeno 360 giorni di inse-

gnamento, avesse frequentato corsi da 70 a 120 ore (meno di un decimo dell'impegno orario che è richiesto a uno specializzando della Ssis). Inoltre sia i sindacati, sia le associazioni professionali del mondo della scuola e finanche un organo istituzionale come il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione perlopiù si oppongono al ruolo esclusivo dell'università nella formazione iniziale dei docenti.

## I passi compiuti dall'attuale Governo

Con D.M. 18 luglio 2001, n. 672 il ministro Moratti insediò un gruppo di lavoro ristretto (GRL), presieduto da Giuseppe Bertagna e composto da Norberto Bottani, Giorgio Chiosso, Michele Colasanto, Ferdinando Montuschi e Silvano Tagliagambe, con il compito di procedere a una "complessiva riflessione sull'intero sistema di istruzione" e a un'ipotesi di "un nuovo piano di attuazione della riforma degli ordinamenti scolastici". Una delle raccomandazioni rivolte al GRL, la n. 9, chiedeva di prevedere linee di formazione iniziale degli insegnanti in relazione ai cicli scolastici di formazione ipotizzati. Il 26 ottobre 2001 il GRL dedicò un gruppo focus al tema della formazione iniziale dei docenti, con la partecipazione di Luciano Galliani, Paolo Orefice, Giunio Luzzatto, Gaetano Bonetta, Nicola Tranfaglia, Gabriele Anzellotti, M. Grazia Contini, Caterina Gammaldi, M. Teresa Moscato, Giuseppe Zanniello, Maria Renata Viganò, Paolo Bertinetti e Andrea Caspani. Intorno alla fine di novembre, il GRL consegnò al ministro il proprio *Rapporto di documentazione* e, intorno alla metà di dicembre, il *Rapporto di sintesi* con le annesse *Raccomandazioni*<sup>6</sup>.

Dalla lettura di tali documenti emerge un consenso unanime del GRL sulle seguenti proposte relative alla formazione iniziale degli insegnanti:

- 1) identica durata per tutti gli insegnanti (dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria) per garantire la pari dignità della professione docente;
- 2) articolazione differenziata del percorso formativo (a seconda del tipo di abilitazione a cui dà accesso) intorno a tre nuclei principali: contenuti disciplinari, competenze nelle scienze dell'educazione, abilità e tirocinio professionali;
- 3) necessità dell'istituzione di un'apposita classe di laurea specialistica in aggiunta alle 104 già esistenti; con il conseguimento dei 300 CFU corrispondenti l'aspirante insegnante otterrebbe l'abilitazione a uno specifico grado di scuola e, nel caso della scuola secondaria, a una specifica classe di concorso;
- 4) creazione di un rapporto tra titolo abilitante e inserimento in ruolo con obbligo di restare in for-

## La formazione degli insegnanti

mazione per altri 60 o 90 CFU nei primi anni di servizio, con pari responsabilità dell'università e del sistema di istruzione/formazione nel giudizio finale di conferma in ruolo.

La previsione, da parte del GRL, della pari durata dei percorsi formativi come condizione della loro pari dignità è stata indubbiamente innovativa e coraggiosa, perché mirava a recidere alla radice il perpetuarsi di una delle più pervicaci forme di gerarchizzazione presenti nella scuola italiana e, d'altro canto, postulava la costruzione di un'identità della professione docente indipendente dai contenuti disciplinari e dalle tipologie dei destinatari di tale attività professionale. La definizione del numero di 300 CFU + 60/90 nei primi anni di servizio risultava condivisibile perché quantitativamente equivalente alla durata della formazione iniziale in molti paesi europei, anche se avrebbe potuto implicare la separazione tra il momento della formazione teorica e il momento pratico del tirocinio, che attualmente sono integrati sia nelle Ssis sia nei CLFSP.

Quale, invece, la *ratio* dell'istituzione della laurea specialistica al posto del diploma di specializzazione previsto dalla 341/90? Nei vari rapporti del GRL non si fornisce alcuna motivazione di tale scelta, ragion per cui si possono solo avanzare delle congetture: l'ipotesi che ci sembra più plausibile è che all'interno di una laurea specialistica, per quanto espressamente finalizzata alla preparazione professionale degli insegnanti, più che nell'ambito di un diploma di specializzazione, sarebbe stato possibile reinserire quei contenuti di cui i "disciplinariisti" lamentavano il ridimensionamento; inoltre con l'istituzione di una laurea specialistica veniva simultaneamente a cadere la struttura delle Ssis, che sono *scuole di specializzazione* e non possono quindi ospitare corsi di laurea. Non ne veniva meno, però la funzione e si apriva il problema della struttura a cui attribuirle. Al riguardo, il GRL formulava tre ipotesi di collocazione:

- nelle facoltà affiancate da un servizio per la formazione dei docenti per le attività di tirocinio, gestione e certificazione dei crediti in servizio;
- in un'apposita struttura di ateneo creata con il concorso delle facoltà;
- nell'una o nell'altra forma, a discrezione delle singole università, vincolate soltanto al rispetto dei profili, dei crediti e delle tabelle della laurea (o lauree) specialistica/he.

Il fatto che il GRL abbia lasciato aperta la questione del ruolo delle facoltà nella formazione degli insegnanti indica che ha avuto una percezione del problema esclusivamente in chiave politica. Se si fosse effettivamente trattato di un problema politico, bene avrebbe fatto a rinviare la scelta ad altri decisori. In



Il laboratorio della facoltà di Agraria dell'Università di Teramo

realtà si tratta prima di tutto di una questione da dibattere sul piano teorico, in quanto implica la scelta tra un modello di docente con l'enfasi posta sulle discipline e un modello transdisciplinare.

La proposta del GRL costituì la base di discussione degli Stati generali dell'istruzione tenutisi a Roma il 19 e il 20 dicembre 2001, ma il tema che stiamo affrontando rimase, in tale contesto, piuttosto in ombra. Solo Luciano Modica, in qualità di presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, intervenne esplicitamente su di esso, affermando tra l'altro di ritenere necessario che "presso le università debbano risiedere le strutture destinate alla formazione universitaria degli insegnanti, che accolgano al loro interno la compresenza tra formazione professionale e formazione disciplinare, che è tipica della nuova università e che ne fa il luogo di raccordo col sistema scolastico, che la rende sede adatta per la formazione permanente, e al servizio degli insegnanti, che diviene il luogo dove è possibile sperimentare un'esperienza di crescita per coloro che saranno i professori del domani e che si abituan- no a lavorare con altri professori, con altri insegnan-

ti<sup>7</sup>. Parole pienamente condivisibili, ma che non entrano nello specifico.

Il 1° febbraio 2002 il Governo approvò in via preliminare il disegno di legge predisposto dal ministro Moratti rielaborando le risultanze dei rapporti del GRL e dei lavori degli Stati generali e, dopo i pareri prescritti, si giunse all'approvazione definitiva del Governo e all'*iter* che abbiamo riepilogato nella nota 1. Nel passaggio tra la prima e la seconda approvazione governativa si è apportata una piccola ma significativa modifica relativamente all'art. 5: l'aggiunta della congiunzione "anche" al comma 1 lettera b). Ciò comporta che i corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti non abbiano questa destinazione esclusiva, ma formino anche ad altri non precisati profili professionali.

### Che cosa prevede l'art. 5

Come per gli altri aspetti di contenuto della riforma degli ordinamenti scolastici, anche per la formazione del personale docente della scuola il disegno di legge si limita a dettare principi e criteri direttivi e rimanda ogni ulteriore definizione ai decreti che l'esecutivo dovrà emanare entro due anni dall'entrata in vigore della legge. Vediamo comunque schematicamente quali erano, al momento della presentazione, i punti qualificanti e le relative implicazioni:

- a) l'università come luogo esclusivo della formazione iniziale degli insegnanti;
- b) pari dignità e durata per i docenti di tutti i gradi e ordini di scuola;
- c) accesso programmato sulla base dei posti disponibili nelle scuole;
- d) istituzione di corsi di laurea specialistica anche in deroga al DM 509/99 nelle parti in cui prevede requisiti d'accesso e articolazione dei crediti nei corsi di laurea;
- e) esame di ammissione per la verifica dei requisiti culturali e personali dei candidati;
- f) valore abilitante all'insegnamento del titolo di laurea così conseguito;
- g) tirocinio successivo alla laurea con contratti di formazione-lavoro;
- h) istituzione di una struttura universitaria deputata a gestire i corsi di laurea specialistica per insegnanti e i rapporti con le scuole per la formazione in servizio.

Osserviamo che rispetto alla singola classe di laurea specialistica proposta dal GRL si passa al plurale del comma 1 b) "sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica". Ciò potrebbe far pensare a una scelta di campo a favore dei "disciplinaristi", ma se è

così, non si tratta di una scelta univoca, in quanto si parla di possibile organizzazione interfacoltà o interateneo di tali corsi di laurea e inoltre, alla lettera e), si dispone l'istituzione di una struttura "trasversale" che gestisce i corsi di laurea per la formazione degli insegnanti. Da ciò si desume che il disegno di legge non prende aperta posizione sulla questione fondamentale, ma la rinvia al dibattito parlamentare o alla decretazione delegata. A ben vedere, però, non si tratta solo di un differimento di scelte, ma di un'impostazione contraddittoria di tutto il comma, determinata dall'introduzione dell'"anche" alla lettera 1b). Come si fa a istituire un corso di laurea a numero programmato, con titolo finale dotato di valore abilitante, e a non riservarlo a coloro che svolgeranno la professione a cui il titolo abilita?

Per quanto riguarda poi la struttura di cui alla lettera e), se in qualche modo è possibile vedere in essa un'ideale prosecuzione delle scuole di specializzazione, stupisce che non siano stati per nulla recepiti i punti qualificanti di tale esperienza, ossia, soprattutto, l'integrazione del tirocinio con le attività formative in Scienze dell'educazione, le didattiche disciplinari e le relative attività laboratoriali che si è verificata, laddove ha funzionato, in questi primi anni di CLFSP e di Ssis. Nel tirocinio guidato da insegnanti supervisor, infatti, si è realizzata, forse per la prima volta in Italia, un'interazione strutturale di notevoli dimensioni tra due mondi incomunicanti quali quello universitario e quello scolastico<sup>8</sup>. Il fatto che alla lettera e) il tirocinio venga postposto al conseguimento del titolo, introducendo una distinzione tra momento teorico e momento pratico, contraddice il principio dell'integrazione tra i due elementi che pure ispira altre parti del disegno di legge (per esempio l'art. 4 sull'alternanza scuola-lavoro). Un vero e proprio regresso a un modello organizzativo di stampo fordista, che corre il rischio di disperdere il patrimonio di esperienze e professionalità che negli ultimi tre-quattro anni si è cominciato ad accumulare.

La mancanza infine di un chiaro riferimento al raccordo tra il conseguimento del titolo e le procedure di reclutamento (i concorsi e le graduatorie permanenti previste dalla legge 124/99) è una grave lacuna per una legge che mira a un riordino generale del sistema nazionale di istruzione. Una possibile interpretazione di questo silenzio si può far risalire alla difficoltà, da parte del Governo, di contemperare interessi e proposte divergenti: la radicata convinzione che il sistema delle graduatorie basate su titoli culturali e professionali costituisca un'irrinunciabile garanzia di equità di trattamento e la tesi di chi propende per il meccanismo della chiamata diretta degli insegnanti da parte dei dirigenti scolastici, in nome

della responsabilità e dell'efficienza<sup>9</sup>. Non pronunciandosi in merito si corre il rischio di perpetuare i meccanismi perversi di formazione del precariato oppure di dover ricorrere a provvedimenti disorganici o, ancora, che una decisione venga assunta in sede di decretazione delegata, senza che peraltro siano stati precisati i limiti di tale delega.

### I lavori della Commissione Istruzione e Cultura del Senato

Come già era avvenuto agli Stati generali, la questione della formazione degli insegnanti passa in secondo piano nella discussione del ddl 1306 nella Commissione VII del Senato<sup>10</sup>.

Così accade sia nella pur ampia e dotta relazione introduttiva del presidente, sen. Asciutti (Forza Italia – seduta del 9 aprile), sia nella prima tornata di dibattiti, in cui si registrano solo pochi interventi in merito, spesso incidentali. Il sen. Brignone (Lega Padana – seduta del 10 aprile) lamenta l'eccessiva durata del percorso previsto per gli insegnanti di scuola dell'infanzia e propugna la creazione di una nuova figura professionale di insegnante con funzioni di supporto e tutorato. Il sen. Valditara (Alleanza Nazionale – seduta del 16 aprile) auspica che le scuole di specializzazione non si caratterizzino per la prevalenza dei contenuti pedagogici ma costituiscano prioritariamente una sede di approfondimento disciplinare. Solo il sen. Tessitore (Democratici di Sinistra – seduta dell'11 aprile) dedica integralmente il suo intervento alla formazione degli insegnanti, pronunciando una pesante requisitoria nei confronti delle scuole di specializzazione: dà atto al Governo di averne riconosciuto il fallimento, definendole "superfetazione del sistema formativo rispetto alle istituzioni universitarie". A suo avviso la formazione culturale dovrebbe separare la disciplina che si insegna dalle modalità con cui la si insegna e la formazione professionale dovrebbe realizzarsi attraverso una preparazione culturale idonea, che badi alla sostanza delle cose e non si ispiri "ai metodi assolutizzanti di quelle pseudoscienze che indicano il modo in cui si deve fare qualcosa senza che però si sappia cosa sia". Egli quindi è contrario anche all'istituzione delle lauree specialistiche finalizzate alla formazione degli insegnanti, caratterizzate da insussistenza logica e metodologica, ma propugna un tirocinio successivo alla laurea presso le istituzioni scolastiche, sotto la responsabilità dell'università, affiancato dal tutorato o da un master.

Il 15 maggio il ministro Moratti ha presenziato ai lavori della Commissione e ha toccato il tema che ci interessa solo di sfuggita: il ministro ha rassicurato i sena-

tori del rigore con cui il Governo intende affrontare la questione, prevedendo un serio tirocinio degli aspiranti all'insegnamento successivo alla laurea specialistica e affidato anche alla valutazione delle scuole.

Come si vede, la controversia segna dei punti a favore dei "disciplinariisti". Si colloca su questa linea, per esempio, la posizione assunta dal Ministero, sulla scorta di un parere del CUN, in merito ai requisiti di ammissione alle Ssis per l'anno accademico 2002-03. Nella nota prot. 1673 del 15 luglio 2002, a firma del Capo di gabinetto del MiUR, Michele Di Pace, si consente l'accesso alle Ssis ai laureati secondo il vecchio ordinamento, precludendolo così a chi è in possesso di laurea triennale, in considerazione del fatto che la proposta di legge in discussione in Parlamento prevede l'obbligo della laurea specialistica per gli insegnanti<sup>11</sup>.

La seduta del 24 settembre è stata dedicata interamente alla discussione e alla votazione degli emendamenti all'articolo 5. In questa sede è stato discusso e respinto l'emendamento, presentato dall'opposizione, che sostanzialmente riproponeva il modello delle Ssis, prevedendo il mantenimento di corsi di specializzazione, anziché di laurea specialistica. Dalle file dell'opposizione è pervenuto un altro emendamento di segno contrario, a firma del sen. Tessitore, di cui abbiamo già illustrato la posizione. Anche tale emendamento è stato respinto, ma ha trovato il consenso di altri senatori di diversi partiti, in più di un caso colleghi del proponente anche come docenti universitari di facoltà umanistiche.

Vediamo in sintesi i più significativi tra gli emendamenti approvati, evidenziati in neretto nella finestra in cui riportiamo il testo dell'articolo:

- a) cade il requisito della pari durata e si rinuncia quindi a uno degli aspetti più innovativi della proposta del GRI;
- b) la struttura di ateneo prevista alla lettera e) perde ogni rilevante funzione didattica: il fatto che possa esservene più di una e il fatto che non sia titolare della gestione dei corsi di laurea specialistica, ma debba solo concorrere ad essa comporta il suo ridimensionamento a mero organismo tecnico;
- c) la scelta di rinunciare all'unitarietà della formazione iniziale degli insegnanti è confermata dal comma 2, che destina alle Accademie e ai Conservatori la responsabilità dei corsi di formazione per insegnanti di discipline artistiche e musicali;
- d) il comma 3 inserisce un'agevolazione nei corsi di laurea specialistica per gli insegnanti in possesso del titolo per il sostegno ma privi di abilitazione, aprendo la porta a un'ulteriore piccola sanatoria;
- e) lo stesso comma risolve una disparità presente nella 341/90, laddove non prevedeva il valore abilitante e la possibilità di inserimento nelle gradua-

torie permanenti per l'immissione in ruolo per i laureati in Scienze della formazione primaria. Non affronta però il nodo del rapporto tra la nuova laurea specialistica e il reclutamento professionale;

f) per le strutture di cui alla lettera e) viene previsto, alla lettera f, il ruolo di centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti. Si tratta senz'altro di un riconoscimento del valore della ricerca educativa e didattica da svolgersi in stretto rapporto con il mondo della scuola, ma non si comprende perché le strutture che acquistano importanza nella formazione in servizio debbano perderla in quella iniziale.

Pur non essendosi configurata come emendamento, ma come ordine del giorno approvato dalla Commissione, è infine molto significativa ai fini del nostro discorso una proposta del sen. Valditara che impegna il Governo a mantenere la formazione degli insegnanti della scuola secondaria inferiore e superiore nell'ambito delle lauree specialistiche di riferimento per le rispettive discipline (in storia per i futuri insegnanti di storia, in filosofia per i futuri insegnanti di filosofia, e così via) e a non attivare alcun tipo di laurea specialistica a carattere didattico-pedagogico quale percorso comune di formazione degli insegnanti. Notiamo per inciso che sarebbe tecnicamente impraticabile individuare le classi di laurea destinate agli insegnanti con riferimento a una sola disciplina, in quanto ogni docente di scuola secondaria si trova a insegnare materie che appartengono a svariati corsi di laurea.

Un altro ordine del giorno, proposto dai senatori D'Andrea, Monticone e Soliani (Margherita) impegna il Governo a prevedere che la programmazione e la realizzazione dei corsi di laurea specialistica finalizzati anche alla formazione degli insegnanti, prevedano una convenzione tra le singole università e uno o più istituti scolastici finalizzata a garantire la presenza di docenti dei medesimi istituti. Quindi, da un lato si ribadisce l'impostazione "disciplinarista" e dall'altro si recupera il rapporto università-scuola nella formazione dei docenti.

## Il dibattito in Aula

Contrariamente a quanto accaduto in precedenza, in quest'ultimo passaggio l'interesse per la questione è stato vivace, come è testimoniato dall'intervento di replica del ministro Moratti il 6 novembre<sup>12</sup> e dal gran numero di emendamenti presentati proprio sull'art. 5 e, perlopiù, respinti. Le proposte dell'opposizione, così come si era verificato in Commissione VII, hanno mirato soprattutto a difendere l'impianto

legislativo esistente (in particolare le leggi 341/90, 124/99, 306/00 e il Dm 509/99): corso di specializzazione anziché laurea specialistica, valore non solo abilitante ma anche concorsuale del diploma di specializzazione, esclusione delle deroghe al Regolamento dell'autonomia universitaria. Il sen. Tessitore, separatamente dal proprio gruppo, ha ripresentato un emendamento analogo a quello, già respinto in Commissione, volto a potenziare e privilegiare la formazione disciplinare dei futuri docenti. Passando a considerare gli emendamenti accolti (cfr. la scheda con l'articolo 5 emendato), il più rilevante è quello che deriva dall'ordine del giorno approvato in Commissione, riformulato per garantirne la compatibilità con la struttura delle classi di insegnamento nella scuola secondaria: i corsi di laurea specialistica devono avere "preminenti finalità di approfondimento disciplinare" e collegarsi agli insegnamenti da impartirsi nei corsi di studio a cui la laurea specialistica prepara. Tra i due massimi sistemi, dunque, il Senato della Repubblica propende per quello "disciplinarista". Non si tratta però di una scelta univoca. Infatti gli altri due emendamenti approvati ripristinano il testo originario della proposta governativa annullando due emendamenti della commissione che, come notavamo sopra, indebolivano le posizioni "trasversaliste" perché toglievano peso alla struttura interfaccoltà o interateneo deputata alla gestione della formazione universitaria degli insegnanti. Inoltre un ordine del giorno proposto dal sen. Cortiana (Verdi) e recepito dal Governo impegna quest'ultimo a prevedere la presenza di insegnanti-tutor con compiti di supporto didattico nei corsi di laurea specialistica abilitanti all'insegnamento.

## Il passaggio alla Camera

Il 26 novembre, con la relazione dell'on. Angela Napoli (Alleanza Nazionale), la VII Commissione Cultura ha iniziato l'esame del provvedimento. Per quanto riguarda l'art. 5, la relatrice si è limitata a sintetizzare i punti salienti previsti dalla proposta di legge approvata dal Senato. Ad essere precisi, in alcuni punti l'esposizione includeva gli emendamenti approvati in Senato, mentre in altri casi (per esempio quando viene enunciato il principio della pari dignità e durata dei corsi di laurea per la preparazione degli insegnanti) curiosamente ci si è rifatti all'originaria proposta governativa ignorando le modifiche successivamente apportate al testo. Il giorno seguente il ministro dell'Istruzione Università e Ricerca è intervenuto per illustrare obiettivi e implicazioni della riforma e, a proposito dei docenti, ha più o meno ribadito i concetti esposti qualche settimana

## La formazione degli insegnanti

prima in Senato: a) promozione e valorizzazione della professionalità docente; b) nuovo sistema di formazione iniziale comprendente contenuti disciplinari, competenze pedagogico-didattiche e tirocinio; c) superamento del modello concorsuale; d) soluzioni transitorie per i docenti non di ruolo già iscritti in graduatoria.

La discussione dell'argomento in Commissione si è quindi sospesa per dare spazio alle audizioni dei soggetti interessati. Il tema dell'art. 5 è stato affrontato il 6 e l'11 dicembre con rappresentanti della Conferenza dei direttori delle Ssis, dei supervisor, degli specializzandi, dei precari ed è stato toccato, sebbene marginalmente, anche nelle audizioni dei sindacati e delle associazioni professionali. Anche la CRUI ha elaborato una presa di posizione sull'argomento, sulla base di un documento predisposto dal rettore dell'Università di Palermo, Giuseppe Silvestri.

Questa ampia consultazione, sintetizzata dalla relatrice nella seduta del 17 dicembre, sembrava preludere a un approfondimento dei contenuti specifici della legge e all'approvazione di un certo numero di emendamenti anche relativi all'art. 5. Su di esso sono intervenuti tra gli altri l'on. Garagnani (FI, 15 gennaio), che ha sottolineato il fatto che gli strumenti attualmente esistenti non sono in grado di garantire una formazione adeguata ai docenti italiani e l'on. Sasso (DS, 16 gennaio), che ha rilevato la mancata previsione del tirocinio all'interno della laurea specialistica e ha chiesto chiarimenti in merito al raccordo tra quest'ultima e l'immissione nelle graduatorie permanenti per l'accesso al ruolo. Inoltre l'on. Sasso ha auspicato la creazione di un sistema di formazione complessivo che garantisca un "sapere comune" a tutti i docenti, pur nel rispetto della specificità delle materie da loro insegnate.

Il ministro Moratti, presenziando ai lavori della Commissione il 21 gennaio, ha chiarito che con l'art. 5 non si intende cancellare l'esperienza degli attuali percorsi di formazione specialistica degli insegnanti, ma che si tratta piuttosto di un necessario adeguamento al nuovo ordinamento dei percorsi di laurea (3+2). Ha precisato che tale impostazione è in linea con la necessità di continuare un percorso di maggiore qualificazione degli insegnanti, da realizzarsi attraverso strumenti diversi perché, nel campo della formazione universitaria, sono intervenuti strumenti diversi. Dopo aver così motivato la sostituzione delle Ssis con i corsi di laurea specialistica, ha anticipato un punto che non è presente nella legge, ma sarà presumibilmente incluso nei decreti attuativi: l'attività di tirocinio successiva alla laurea specialistica sarà finalizzata esclusivamente alla verifica dell'idoneità all'insegnamento per l'assunzione in ruolo.



Una sessione di laurea all'Università di Teramo

Quando poi la Commissione aveva esaurito l'esame del provvedimento e si trattava di passare alla votazione, ha prevalso in seno alla maggioranza la volontà politica di bruciare le tappe in vista di una rapida approvazione della legge e di rinunciare ad ogni modifica migliorativa. Pertanto le proposte di emendamento sono state presentate solo da parte dei deputati dell'opposizione e sono state tutte respinte. Quelle relative all'art. 5 sono state illustrate e votate nella seduta del 4 febbraio. In tale sede il sottosegretario Valentina Aprea, che ha seguito con assiduità i lavori parlamentari, ha tratteggiato la soluzione che si adotterà nella legge delegata per il problema del rapporto formazione disciplinare/formazione professionalizzante: "La specializzazione - ha dichiarato - dovrà in ogni caso avvenire presso le facoltà e dovrà essere integrata con appositi crediti didattici, in modo da mantenere alta e diffusa la competenza pedagogica". L'on. Aprea ha poi assicurato che il conseguimento della laurea specialistica avrà valore abilitante e il superamento dell'esame finale per il conseguimento della stessa consentirà l'inserimento nelle graduatorie permanenti. Ha tuttavia precisato che un esame più approfondito della questione verrà svolto nella predisposizione dei decreti delegati.

Il disegno di legge è successivamente stato approvato dalla Commissione Istruzione senza il parere della Commissione bilancio. Quest'ultima, infatti, solo il 12 febbraio, quando l'esame del ddl in aula era già iniziato, ha espresso il proprio parere favorevole, condizionandolo all'approvazione di specifiche leggi di copertura finanziaria previe all'emanazione dei decreti delegati previsti dalla legge di riforma. Inoltre, poiché il testo approvato dal Senato faceva riferimento alle risorse individuate nella Finanziaria del 2002, che invece non ha stanziato nulla per finanziare la riforma,

si è reso necessario un ulteriore passaggio a Palazzo Madama per emendare l'art. 7, relativo appunto alla copertura finanziaria. Nell'aula di Montecitorio si è ripetuto il gioco delle parti visto in Commissione: l'opposizione ha presentato numerosi emendamenti e ha ampiamente ribadito le proprie ragioni di dissenso. La maggioranza ha trasformato tutti i propri emendamenti in ordini del giorno accolti dal Governo per poter giungere a un'approvazione più rapida possibile. Come si diceva poc'anzi, sono stati approvati solo gli emendamenti indispensabili per non violare l'art. 81 della Costituzione. Il numero di ordini del giorno accolti dal governo è stato invece senza precedenti: ben 45 (a cui si aggiungono gli 8 odg provenienti dal Senato) più 4 raccomandazioni<sup>13</sup>. La maggior parte di essi riguarda proprio il tema di cui ci stiamo occupando: 10 la formazione universitaria degli insegnanti, 5 le graduatorie permanenti, 3 la valorizzazione professionale e l'inquadramento professionale e il trattamento economico degli insegnanti: tutto questo significa che si tratta di una materia per certi versi molto fluida, riguardo alla quale non sono ancora state prese decisioni definitive. Questo punto è stato messo in luce anche nel breve dibattito svoltosi nel secondo passaggio in Senato.

### Osservazioni conclusive

Tirando le somme si può osservare che, nonostante la definitiva approvazione, restano numerose incognite sull'attuazione della riforma. Abbiamo già parlato del problema delle risorse, che sarà necessario reperire anche per attuare la formazione degli insegnanti. Vi è poi un nodo di carattere istituzionale: non è chiara la conformità di questo provvedimento, che nel titolo riprende alla lettera la formulazione della recente modifica dell'art. 117 della Costituzione, con il disegno di legge costituzionale attualmente in discussione che, se approvato, devolverà interamente alle Regioni le competenze sulla scuola e, quindi, presumibilmente, anche sulla formazione e il reclutamento degli insegnanti.

Resta la contraddizione tra una laurea specialistica non esclusivamente destinata alla formazione degli insegnanti, da un lato, e le procedure di programmazione degli accessi e il valore abilitante del titolo, dall'altro. Ciò è particolarmente grave perché può costituire fonte di disorientamento per i giovani che intraprendono un percorso di studi di cui non sono chiari gli ulteriori sbocchi oltre all'insegnamento<sup>14</sup>. Non è chiaro come verrà composto il dissidio tra "disciplinaristi" e "trasversalisti". I primi hanno guadagnato terreno rispetto alla situazione attuale e all'originale formulazione della proposta di legge in

quanto il testo approvato prende chiaramente posizione a vantaggio dell'impostazione disciplinare della formazione degli insegnanti. Che l'opzione "disciplinista" non sia, comunque, stata fatta propria dal Governo è provato dalle dichiarazioni del ministro e del sottosegretario sintetizzate poco sopra, nonché da alcuni ordini del giorno della Camera (odg 4, 14 e 39 del 18 febbraio 2003) che ribadiscono la necessità di competenze pedagogico-didattiche teoriche e pratiche nel curriculum formativo degli insegnanti.

Un altro punto sospeso è il sistema di reclutamento. Dalla lettura dell'intero testo di legge delega non si capisce come possa dirsi superato il modello concorsuale visto che neanche un comma della legge 124/99, che lo prevede, viene abrogato. Spesso gli esponenti del Governo e della maggioranza hanno fatto riferimento a "soluzioni transitorie" da adottare per sanare la situazione dei docenti precari. Ciò lascia intendere che siano allo studio altre misure per regolamentare l'accesso alla professione. A nostro avviso è assolutamente necessario affrontare la questione, ma solo globalmente, proprio perché l'occasionalità e l'incompletezza dei provvedimenti di questo e dei precedenti governi hanno determinato l'attuale contraddittoria situazione che è veramente arduo gestire. Come si orienteranno quindi i decreti delegati in questo campo? Tutto lascia pensare che, a regime, si intenda procedere verso il sistema della chiamata diretta all'interno di un albo professionale, superando il sistema delle graduatorie. Il ministro stesso, come prima dicevamo, ha dichiarato che il tirocinio post-laurea specialistica, con contratto di formazione-lavoro, è espressamente finalizzato alla valutazione. Il problema è però duplice: sul piano politico, se il Governo sarà in grado di affrontare l'impopolarità che questo provvedimento comporterà; sul piano tecnico, è necessario definire chi e come valuterà: i dirigenti scolastici, i docenti tutor, l'università e la scuola insieme? Tutto è ancora nel campo delle ipotesi. Per quanto riguarda la gestione del transitorio, la situazione appare ancora più confusa. Gli odg della Camera al riguardo non aiutano perché sono in contraddizione tra loro: per esempio l'odg 13 chiede parità di trattamento nell'attribuzione del punteggio ai tre canali di abilitazione (concorso ordinario, riservato e Ssis), mentre l'odg 8 propone punteggi diversificati: 24 agli abilitati dei riservati, 27 agli ordinari e 30 agli abilitati Ssis che favoriscono chi ha superato il concorso ordinario e penalizzano gli abilitati Ssis che non possono cumulare il punteggio con il servizio.

Un altro nodo da sciogliere: come si concilierà la probabile minore durata della formazione degli inse-

## La formazione degli insegnanti

gnanti della scuola dell'infanzia verso cui orientano gli emendamenti e gli ordini del giorno parlamentari con la prescrizione della laurea specialistica per tutti i docenti contenuta nel comma 1 lettera a)? Sarà sufficiente la possibilità di deroga al DM 509/99 prevista dalla successiva lettera b) a istituire una laurea specialistica per insegnanti di scuola dell'infanzia che duri meno di cinque anni complessivi?

Un ultimo dubbio relativo alla gestione del transitorio: verrà mantenuta la possibilità di iscriversi al I anno dei CLSEP e delle SSIS per l'anno accademico 2003-04? A queste ultime verrà consentito l'accesso ai laureati triennali?

Al di là delle numerose oscurità o ambiguità da chiarire, che hanno l'effetto di lasciare la mano più libera al Governo in sede di decretazione delegata possiamo dire in definitiva che l'aggettivo "nuovo" attribuito dal ministro al sistema di formazione iniziale, ci sembra, almeno per il momento, eccessivo. Le novità rispetto al sistema vigente sono solo la posposizione del tirocinio a dopo il conseguimento del titolo con valutazione da parte delle scuole e la denominazione "laurea specialistica" anziché "diploma di specializzazione": due punti di cui non ci risulta la decisiva importanza ai fini della valorizzazione della professionalità dei docenti. L'errore maggiore, di cui forse il ministero si sta rendendo conto, è consistito nell'ignorare soluzioni tecnicamente valide, che potrebbero determinare un'intesa che scavalchi le contrapposizioni degli schieramenti politici, per il semplice fatto di risalire a scelte adottate dai precedenti governi. Il sistema da pochi anni avviato era bisognoso di consolidamento e di eventuali correzioni di rotta sulla base di un effettivo monitoraggio delle prime realizzazioni, ma non meritava di essere passato sotto silenzio.

Sono state avanzate recentemente alcune interessanti proposte in merito alla strutturazione dell'entità di ateneo o interateneo preposta alla formazione degli insegnanti e intorno all'integrazione della laurea specialistica all'insegnamento con le lauree disciplinari<sup>15</sup>, che potrebbero costituire un'ottima base di dibattito. Ci sembra il caso di auspicare che queste possano servire affinché nella redazione dei decreti delegati siano riviste alcune delle recenti decisioni e si scioglano le contraddizioni ancora presenti nell'attuale formulazione del testo dell'art. 5. Con ciò, vogliamo sottolineare che la qualità della scuola italiana è ancora in massima parte dipendente dalla qualità dei docenti, chiamati dalle famiglie e dallo Stato ad assumere per sussidiarietà funzioni educative alle quali nessuna preparazione culturale può abilitare. Si rende così necessaria l'acquisizione di un'identità professionale che, fin dall'inizio dello specifi-

co percorso formativo, sia costituita da competenze disciplinari nelle materie insegnate, nelle scienze dell'educazione e nelle altre scienze umane, da capacità relazionali e organizzative e soprattutto dall'attitudine a riflettere criticamente sulle scelte e sulle esperienze. Il tirocinio guidato, strumento privilegiato per raggiungere questo scopo, non può quindi essere inteso come un mero addestramento pratico, ma va salvaguardato nella sua dimensione di riflessione teorica e di integrazione con gli altri aspetti della preparazione professionale specifica.

### Note

<sup>1</sup> L'iter parlamentare della legge è stato assai lento in Senato, probabilmente per la necessità di sciogliere alcuni nodi per raggiungere il consenso unanime della maggioranza, e ha conosciuto una forte accelerazione nel passaggio alla Camera. Approvato il 14 marzo 2002 da parte del Governo, presentato in Senato il 3 aprile (ddl 1306), ampiamente dibattuto nella VII Commissione, approvato con emendamenti in sede referente nella seduta del 25 settembre, approdato in aula il 3 ottobre, infine approvato con ulteriori modifiche dall'Assemblea di Palazzo Madama il 14 novembre e quindi trasmesso alla Camera, è stato assegnato con il n. 3386 alla Commissione VII - Cultura, Istruzione e Scienza che ne ha iniziato l'esame il 26 novembre. Dopo un ampio giro di audizioni a dicembre, il ddl è stato approvato in sede referente, praticamente senza emendamenti, il 4 febbraio. La Camera ha esaminato il provvedimento dall'11 al 18 febbraio, approvandolo con i soli emendamenti necessari a garantire la copertura finanziaria. La seconda lettura del Senato è stata ancora più veloce, dal 25 febbraio al 12 marzo, data della definitiva approvazione della legge.

<sup>2</sup> Notiamo, di passaggio, che si tratta della professione di livello universitario per la quale le procedure d'accesso sono state adeguate con maggiore ritardo alla recente riforma universitaria, pur essendo quantitativamente la più diffusa. Il motivo di questo ritardo va ovviamente ricondotto alle tormentate vicende dei tentativi di riforma della scuola. Si spiega così la richiesta, pervenuta da più parti, di stralciare e approvare separatamente le parti relative alla formazione degli insegnanti, che sono relativamente indipendenti, perlomeno sotto il profilo strutturale e organizzativo.

<sup>3</sup> Una visione complessiva della storia della formazione degli insegnanti in Italia si trova in G. Luzzatto, *Insegnare ad insegnare (I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti)*, Carocci, Roma 2001. Per una prospettiva comparata si rinvia al *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto dalla rete TNEE della Commissione Europea, tradotto in italiano in quattro fascicoli della rivista "Università e scuola": 1/R (2000), pp. 18-31; 2/R (2000), pp. 90-106; 1/R (2001), pp. 54-66; 2/R (2001), pp. 41-63. Un altro studio comparato è il seguente: Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica, *Insegnanti in Europa. Materiali di confronto sulla formazione iniziale in Germania, Spagna, Francia, Olanda, Svezia*, Franco Angeli, Milano 2001. Nel corso del 2002 sul sito [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) sono stati pubblicati due rapporti sulla formazione iniziale degli insegnanti e sulla domanda e offerta di tale profilo professionale a livello secondario inferiore:

Report 1: *Initial Training and Transition to working Life of Teachers in general lower secondary Education*.

Report 2: *Teacher Supply and Demand at general lower secondary Level*.

<sup>4</sup> Un'azione di monitoraggio a livello nazionale sia delle scuole di specializzazione sia dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria è stata compiuta da Maria Lucia Giovannini relativamente all'anno 1999-2000. La lodevole iniziativa si è purtroppo interrotta per il venir meno del sostegno ministeriale, dopo la consegna del Rapporto nei primi mesi del 2001. Presso la sede della CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica - <http://www.concured.it>) è possibi-

le reperire copie del Rapporto.

<sup>5</sup> Il contributo più interessante è forse il volume di Aa.Vv., *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, a cura di Gaetano Bonetta, Giunio Luzzatto, Marisa Michelini, Maria Teresa Pieri, pubblicato dall'editore udinese Forum nel 2002. Nelle quattro sezioni in cui è articolato si affrontano le tematiche generali della formazione all'insegnamento nelle Sstis, le attività formative e le metodologie trasversali, le didattiche e i laboratori disciplinari e infine il tirocinio. In appendice è presente un documento sulle competenze degli insegnanti nell'Unione Europea prodotto nel Seminario di Bruxelles del 29 settembre 2001 della rete ENTEP (European Network on Teacher Education Policies).

Occasioni nazionali di confronto sulle Sstis sono stati i convegni di Rovereto, Catania, Palermo, Roma, Messina, Bologna, Torino e Padova svoltisi tra il settembre 2001 e il febbraio 2003. I convegni di Bologna e Torino, organizzati rispettivamente dal CIRÉ e dal CIRDA, hanno approfondito sia il tema della formazione degli insegnanti negli altri paesi europei sia le problematiche italiane. Sui CISEP segnaliamo il convegno tenutosi all'Università Cattolica di Milano il 23 maggio 2002.

<sup>6</sup> Questi materiali sono reperibili sul sito del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)). Il *Rapporto di sintesi* è incluso in "Annali dell'istruzione" (nn. 3-4/2001), Le Monnier, Firenze, pp. 171-199, interamente dedicato agli Stati generali dell'istruzione.

<sup>7</sup> *Atti degli Stati generali dell'Istruzione*, in "Annali dell'istruzione" (3-4) 2001, cit., p. 158.

<sup>8</sup> I supervisori di tirocinio, circa 2.000 in tutta Italia, sono docenti di scuola primaria e secondaria che, selezionati attraverso pubblico concorso, in regime di semiesonero dall'insegnamento (restano quindi a insegnare nelle scuole, sebbene a tempo ridotto), seguono gli specializzandi negli aspetti culturali, didattici e organizzativi del loro tirocinio, curando la continuità tra le attività formative teoriche e la loro applicazione pratica. Per realizzare il tirocinio le università hanno stipulato convenzioni con migliaia di scuole in tutta Italia, nelle quali gli "insegnanti accoglienti" o tutor offrono la propria disponibilità e professionalità al servizio delle esigenze di osservazione ed elaborazione progettuale degli specializzandi.

<sup>9</sup> Cfr., ad esempio *Scuola italiana, scuola europea? Dati confronti e questioni aperte*, Quaderno n. 1/maggio 2002, Associazione 3 L, p. 45.

<sup>10</sup> Sul sito internet del Senato, [www.senato.it](http://www.senato.it), nella sezione "I lavori del Senato" e nella successiva sottosezione "Resoconti dei lavori delle Commissioni - Commissione VII" è possibile leggere i resoconti delle sedute. Di tali resoconti sommari o stenografici ci siamo serviti per le citazioni contenute nel corso dell'articolo. Lo stesso vale per le citazioni dei lavori della Commissione VII della Camera dei Deputati ([www.camera.it](http://www.camera.it)).

<sup>11</sup> Notiamo per inciso che è singolare che una proposta di legge all'inizio del suo *iter* possa fungere da criterio interpretativo per privare di valore un titolo di studio, la laurea triennale, previsto da un

decreto ministeriale attuativo di una legge. La questione di garantire una seria preparazione culturale a chi vuole accedere alle Sstis si poteva risolvere prevedendo la necessità di aver maturato crediti formativi in specifici ambiti disciplinari per poter essere ammessi.

<sup>12</sup> In merito all'art. 5 il ministro ha dichiarato: "Infine, la promozione della professionalità dei docenti, richiamata con forza nel dibattito dalle puntuali analisi e proposte della senatrice Bianconi. Con il provvedimento in discussione affrontiamo alcuni aspetti legati a questa problematica, prevedendo un nuovo sistema di formazione iniziale che superi il vecchio e generico modello concorsuale, valorizzi sia i contenuti disciplinari che quelli tipici della professione di insegnamento e introduca il tirocinio obbligatorio con valutazione finale da parte delle scuole per l'abilitazione all'insegnamento. Anche in questo caso l'Italia si avvicina alle migliori esperienze europee di valorizzazione della professione docente.

Siamo altresì consapevoli che questi interventi non saranno sufficienti a raggiungere l'ambizioso obiettivo di favorire il passaggio da una condizione spesso, purtroppo, impiegatezza dei docenti a quella professionale. In tal caso consideriamo preziose le indicazioni e le proposte che già da questo dibattito stanno emergendo. Peraltro, senatrice Manieri, nell'atto di indirizzo rivolto all'ARAN per il rinnovo del contratto di lavoro degli insegnanti abbiamo indicato l'obiettivo di raggiungere gli standard professionali e retributivi europei come un traguardo di questa tornata contrattuale. Per il primo biennio economico sono già state indicate le cifre per una giusta rivalutazione economica degli stipendi dei docenti. In questo modo, e attraverso specifici istituti contrattuali per la docenza, senatore Cortiana, pensiamo di rimotivare i docenti alla loro funzione".

<sup>13</sup> Cfr. al riguardo la rivista on line "Tuttoscuola" n. 91 del 24 febbraio 2003.

<sup>14</sup> Non è stato considerato il fatto che le classi di insegnamento nella scuola secondaria prevedono competenze in più discipline afferenti a diverse classi di laurea. Pertanto se fosse vero, come sostengono i "disciplinaristi", che la preparazione scientifica è requisito necessario e sufficiente per l'insegnamento, bisognerebbe coerentemente prevedere nel biennio di laurea specialistica lo studio delle discipline non affrontate nel precedente corso di laurea (storia per chi è laureato in filosofia e viceversa, biologia o matematica per chi è laureato in fisica e viceversa, geografia per chi è laureato in latino e viceversa e così via). In realtà il fatto che nessuno abbia avanzato una proposta siffatta rivela che i sostenitori dell'opzione "disciplinarista" hanno in mente più il ruolo e il prestigio della disciplina di cui sono autorevoli cultori o un'astratta idea di serietà degli studi più che le esigenze di istruzione e formazione dei giovani viste alla luce del dibattito scientifico internazionale sull'argomento.

<sup>15</sup> Cfr. Sergio Torrazza, *La struttura di ateneo per la formazione degli insegnanti*, in *Università e formazione degli insegnanti: non si parte da zero*, cit., pp. 48-55 e Luca Curti, *Una struttura didattica per la formazione all'insegnamento: i crediti, le interconnessioni*, ivi, pp. 56-62.

## Legge 28 marzo 2003 n. 53

in G.U. n. 77 del 2 aprile 2003

Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale

Art. 5 \*

Formazione degli insegnanti

1. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme sulla formazione iniziale dei docenti della scuola dell'infanzia, del primo ciclo e del secondo ciclo, nel rispetto dei seguenti principi e criteri direttivi:

## La formazione degli insegnanti

- a) la formazione iniziale è di pari dignità (*soppressa e durata*) per tutti i docenti e si svolge nelle università presso i corsi di laurea specialistica, il cui accesso è programmato ai sensi dell'articolo 1, comma 1, della legge 2 agosto 1999, n. 264, e successive modificazioni. La programmazione degli accessi ai corsi stessi è determinata ai sensi dell'articolo 3 della medesima legge, sulla base della previsione dei posti effettivamente disponibili, per ogni ambito regionale, (*anziché in ogni regione*) nelle (*anziché nei ruoli organici delle*) istituzioni scolastiche;
- b) con uno o più decreti, adottati ai sensi dell'articolo 17, comma 95, della legge 15 maggio 1997, n. 127, anche in deroga alle disposizioni di cui all'articolo 10, comma 2, e all'articolo 6, comma 4, del regolamento di cui al decreto del ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509, sono individuate le classi dei corsi di laurea specialistica, anche interfacoltà o interuniversitari, finalizzati anche alla formazione degli insegnanti di cui alla lettera a) del presente comma. *Per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo grado e del secondo ciclo le classi predette sono individuate con riferimento all'insegnamento delle discipline impartite in tali gradi di istruzione e con preminenti finalità di approfondimento disciplinare.* I decreti stessi disciplinano le attività didattiche attinenti l'integrazione scolastica degli alunni in condizione di handicap; la formazione iniziale dei docenti può prevedere stage all'estero;
- c) l'accesso ai corsi di laurea specialistica per la formazione degli insegnanti è subordinato al possesso dei requisiti minimi curricolari, individuati per ciascuna classe di abilitazione nel decreto di cui alla lettera b) e all'adeguatezza della personale preparazione dei candidati, verificata dagli atenei;
- d) l'esame finale per il conseguimento della laurea specialistica di cui alla lettera a) ha valore abilitante per uno o più insegnamenti individuati con decreto del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;
- e) coloro che hanno conseguito la laurea specialistica di cui alla lettera a), ai fini dell'accesso nei ruoli organici del personale docente delle istituzioni scolastiche, svolgono, previa stipula di appositi contratti di formazione lavoro, specifiche attività di tirocinio. A tale fine e per la gestione dei corsi di cui alla lettera a), le università, sentita la direzione scolastica regionale, definiscono nei regolamenti didattici di ateneo l'istituzione e l'organizzazione di apposite strutture di ateneo o d'interateneo per la formazione degli insegnanti, cui sono affidati, sulla base di convenzioni, anche i rapporti con le istituzioni scolastiche;
- f) le strutture didattiche di ateneo o d'interateneo di cui alla lettera e) promuovono e governano i centri di eccellenza per la formazione permanente degli insegnanti, definiti con apposito decreto del ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca;
- g) le strutture di cui alla lettera e) curano anche la formazione in servizio degli insegnanti interessati ad assumere funzioni di supporto, di tutorato e di coordinamento dell'attività educativa, didattica e gestionale delle istituzioni scolastiche e formative.

2. Con i decreti di cui all'articolo 1 sono dettate norme anche sulla formazione iniziale svolta negli istituti di alta formazione e specializzazione artistica, musicale e coreutica di cui alla legge 21 dicembre 1999, n. 508, relativamente agli insegnamenti cui danno accesso i relativi diplomi accademici. Ai predetti fini si applicano, con i necessari adattamenti, i principi e criteri direttivi di cui al comma 1 del presente articolo.

3. Per coloro che, sprovvisti dell'abilitazione all'insegnamento secondario, sono in possesso del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno di cui al decreto del ministro della Pubblica Istruzione 24 novembre 1998, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 131 del 7 giugno 1999 e al decreto del Presidente della Repubblica 31 ottobre 1975, n. 970, nonché del diploma di laurea o del diploma di Istituto Superiore di Educazione Fisica (ISER) o di Accademia di Belle Arti o di Istituto superiore per le industrie artistiche o di Conservatorio di musica o Istituto musicale pareggiato, e che abbiano superato le prove di accesso alle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario, le scuole medesime valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del predetto diploma di specializzazione ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici, anche per consentire loro un'abbreviazione del percorso degli studi della scuola di specializzazione previa iscrizione in soprannumero al secondo anno di corso della scuola. I corsi di laurea in Scienze della formazione primaria di cui all'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, valutano il percorso didattico teorico-pratico e gli esami sostenuti per il conseguimento del diploma biennale di specializzazione per le attività di sostegno ai fini del riconoscimento dei relativi crediti didattici e dell'iscrizione in soprannumero al relativo anno di corso stabilito dalle autorità accademiche, per coloro che, in possesso di tale titolo di specializzazione e del diploma di scuola secondaria superiore, abbiano superato le relative prove di accesso. L'esame di laurea sostenuto a conclusione dei corsi in Scienze della formazione primaria istituiti a norma dell'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, e successive modificazioni, comprensivo della valutazione delle attività di tirocinio previste dal relativo percorso formativo, ha valore di esame di Stato e abilita all'insegnamento, rispettivamente, nella scuola materna o dell'infanzia e nella scuola elementare o primaria. Esso consente altresì l'inserimento nelle graduatorie permanenti previste dall'articolo 401 del testo unico approvato con decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni. Al fine di tale inserimento, la tabella di valutazione dei titoli è integrata con la previsione di un apposito punteggio da attribuire al voto di laurea conseguito. All'articolo 3, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, e successive modificazioni, le parole: "I concorsi hanno funzione abilitante." sono soppresse.

\* Testo approvato dal Senato il 13 novembre 2002, dalla Camera il 5 marzo 2003 e dal Senato in seconda lettura il 12 marzo 2003 (gli emendamenti apportati in Commissione VII del Senato sono riportati in neretto, quelli approvati in Aula in neretto corsivo).

## GLI ORDINI DEL GIORNO ACCOLTI DAL GOVERNO

La decisione della maggioranza di "blindare" l'approvazione della delega sulla scuola è stata accompagnata dalla disponibilità del Governo ad accogliere un pacchetto di ordini del giorno sulle materie cui si riferivano gli emendamenti della maggioranza che sono stati ritirati. Gli ordini del giorno, di per sé, non hanno un potere vincolante nei confronti del Governo; rappresentano, invece, un orientamento, di cui il Governo, nell'ambito dei decreti legislativi, può tenere conto. Alcuni odg sono stati recepiti come raccomandazioni, poiché la loro attuazione deve essere concordata con le parti interessate (Regioni, sindacati, etc.).

Forniamo una breve sintesi degli odg proposti alla Camera relativamente all'articolo 5 e recepiti dal Governo. La rassegna è integrata con un odg accolto dal Governo nella seduta della VII Commissione del Senato del 4 marzo. L'interesse di tali ordini del giorno è dato dal fatto che costituiranno presumibilmente la traccia della decretazione delegata. In alcuni casi tuttavia sarà arduo armonizzare le proposte contrastanti contenute in alcuni odg.

### Stato giuridico degli insegnanti

Il principale al riguardo è il n. 10, che ha come prima firmataria l'on. Napoli, relatrice del provvedimento. L'obiettivo è quello di superare il modello contrattuale nella definizione dello stato giuridico degli insegnanti e tornare al precedente modello legislativo. Il Governo quindi ha accolto l'impegno "entro dodici mesi dalla data di entrata in vigore della delega in esame, a:

- a) definire le caratteristiche generali attraverso cui si esplica la funzione docente quale funzione professionale dei sistemi pubblici di istruzione e formazione;
- b) diversificare ed articolare la funzione docente, anche in rapporto ai nuovi compiti necessari alla piena realizzazione dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo delle istituzioni scolastiche;
- c) individuare specifiche modalità di verifica e di valutazione delle prestazioni collegate alla valorizzazione professionale".

L'odg n. 1 invita a fissare dei criteri per la progressione di carriera retributiva e per l'acquisizione di titoli spendibili per il concorso a dirigente scolastico.

L'odg n. 41, accolto come raccomandazione, invita a retribuire gli insegnanti in rapporto ai carichi di lavoro, all'orario, ai compiti e alle funzioni.

### Formazione iniziale

L'odg n. 4 impegna il Governo a prevedere per gli insegnanti della scuola secondaria un percorso aggiuntivo alla laurea specialistica per l'acquisizione di competenze professionali specifiche nell'ambito delle strutture di ateneo o interateneo per la formazione degli insegnanti. Va ricordato che al Senato il Governo aveva accolto un odg in Commissione, poi approvato come emendamento in Aula, che prevedeva lauree specialistiche disciplinari per gli insegnanti della secondaria, evitando impostazioni didattico-pedagogiche.

L'odg n. 14 prevede di inserire "nell'ambito delle discipline impartite per la formazione degli insegnanti, anche lo sviluppo dei relativi aspetti didattici ed epistemologici".

L'odg n. 39 affronta molti dei nodi da sciogliere "in sede di emanazione dei decreti delegati sulla formazione iniziale". Osserviamo che il punto d) di questo ordine del giorno va nella direzione opposta rispetto al precedente.

Il Governo si è quindi impegnato a:

- a) assicurare che le lauree triennali per la scuola dell'infanzia e primaria prevedano attività di laboratorio e tirocinio;
- b) affidare alle strutture di ateneo o di interateneo la responsabilità di coordinamento dei corsi per gli aspetti comuni e gli insegnamenti trasversali e alle facoltà la competenza per la preparazione disciplinare;
- c) comprendere nei corsi di laurea esperienze di insegnamento e di partecipazione alla vita della scuola, gestite in collaborazione tra scuola e università e da valutare come condizione per il conferimento del valore abilitante alla laurea specialistica;
- d) svolgere parte della formazione alle didattiche disciplinari nella fase del tirocinio per "salvaguardare le preminenti finalità di approfondimento disciplinare" della laurea specialistica;
- e) condizionare l'assunzione alla valutazione positiva dell'attività di tirocinio;
- f) prevedere una durata inferiore per la laurea specialistica per la scuola dell'infanzia in considerazione della minore necessità di crediti in insegna-

- menti disciplinari;
- g) collaborare con l'amministrazione scolastica per la formazione degli insegnanti con funzioni di supporto, tutorato e coordinamento;
- h) prevedere abbreviazioni del percorso formativo per chi è già in possesso di una laurea quadriennale o di maggiore durata.

Quest'ultimo punto è indicato anche nell'odg n. 16 che invita a tener conto anche di titoli di studio superiori quale il dottorato di ricerca.

Infine l'odg n. 42 impegna ad armonizzare progressivamente i percorsi di formazione iniziale degli insegnanti italiani con quelli europei per favorire la mobilità professionale e lavorativa.

### Reclutamento e precariato

A parte l'odg n. 28, che ha l'obiettivo di contrastare la progressiva femminilizzazione della professione docente studiando "forme di incentivi al fine di incoraggiare il reclutamento di insegnanti maschi, in particolare nel ciclo secondario", tutti gli altri si propongono di assicurare i precari circa la possibilità di futura assunzione, di sanare situazioni particolari o di dirimere controversie nell'attribuzione dei punteggi. Gli odg 8 e 13 penalizzano gli specializzati nella Ssis, il cui punteggio aggiuntivo, previsto per legge, viene sostanzialmente equiparato a quello conseguito dalle altre tipologie di abilitati. Li elenchiamo in ordine, riassumendone il contenuto:

- Odg n. 1: Stabilire una graduatoria ad esaurimento per salvaguardare i precari
- Odg n. 6: Ammettere per il conseguimento dell'abilitazione nelle Ssis o nei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria, con il riconoscimento dei crediti maturati, i docenti in possesso del titolo di specializzazione per il sostegno o dei

titoli ISEF, di Accademie e Conservatori, del diploma di maturità o di scuola magistrale, dei diplomi di maturità afferenti alle classi di concorso tecniche o professionali.

- Odg n. 8: Equiparare le abilitazioni (corsi riservati, concorsi ordinari, Ssis) attribuendo 24 punti ad ognuna e riconoscere 6 punti aggiuntivi all'abilitazione Ssis e 3 punti a quella conseguita tramite concorso ordinario.
- Odg n. 11: Prevedere una norma transitoria specifica per dare la possibilità agli insegnanti di sostegno di conseguire l'abilitazione necessaria all'inserimento nelle graduatorie permanenti
- Odg n. 13: Assicurare parità di trattamento nell'attribuzione del punteggio nelle graduatorie permanenti agli abilitati Ssis, concorso ordinario e corsi abilitanti riservati; dare opportuno riconoscimento al dottorato in ricerca.
- Odg n. 22: Consentire a chi ha prestato servizio continuativo per almeno tre anni su posto di sostegno di essere ammessi, in sovrannumero, alle scuole di specializzazione o ai corsi di laurea in scienze della formazione primaria, con percorsi abbreviati, per conseguire l'abilitazione e/o la specializzazione e predisporre provvedimenti per agevolare l'assunzione su posti di sostegno di coloro che hanno maturato esperienza specifica.
- Odg n. 44: Inquadrare nel sistema di istruzione e formazione tutti i docenti tecnico-pratici in servizio con incarico a tempo indeterminato.
- Odg VII Commissione Senato: Istituire corsi per il conseguimento dell'abilitazione per l'insegnamento su cattedra o su posto di sostegno presso Scienze della formazione o altre strutture universitarie, riservati a chi, sprovvisto di uno dei due o di entrambi i titoli, è in possesso di un certo numero di giorni di servizio.

## IL PARERE DELLA CONFERENZA DEI RETTORI DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

(audizione dell'11 dicembre 2002 alla VII Commissione della Camera)

In merito al disegno di legge n. 3387 la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane rileva carenze di rilievo nel testo attuale per quanto riguarda:

[omissis]

- c. la formazione degli insegnanti sia iniziale che in servizio.

[omissis]

6) Art. 5 c. 1 - Viene messa in dubbio e pregiudicata la prosecuzione dell'esperienza di gestione delle Ssis di questi anni e in particolare:

- i. la collaborazione intensa tra docenti della scuola media secondaria e docenti universitari nelle fasi del tirocinio e dei laboratori;
- ii. il consolidarsi di una classe di docenti universitari

con attenzione e competenze specifiche sulla didattica disciplinare, la cui esperienza si è utilmente innestata sui corsi cosiddetti trasversali (discipline psico-pedagogiche e socio-antropologiche);

- iii. lo sviluppo della collaborazione tra più atenei della stessa regione, con vantaggi sul piano sia della razionalizzazione dell'offerta didattica, che del mettere in comune esperienze e capacità progettuali.

Al contrario nel prevedere la creazione di "corsi di laurea specialistica *anche* interfacoltà o *anche* interatenei finalizzati *anche* alla formazione degli insegnanti", si prefigurano frammentazioni disciplinari nel cui ambito, saldandosi con la corrispondente laurea triennale, ciascuna laurea specialistica finirà col dedicarsi alla formazione contenutistica e non alla formazione riguardante la didattica disciplinare e la didattica di carattere trasversale. Sarebbe più opportuno prefigurare strutture didattiche di ateneo o interate-

neo rivolte a tutti i corsi di laurea specialistica, costituite da insegnamenti comuni a tutte le classi – quelli che oggi costituiscono il gruppo degli insegnamenti trasversali delle Ssis – su cui potrebbero utilmente inserirsi percorsi specialistici finalizzati alla didattica di tipo disciplinare.

Va comunque mantenuta la gestione da parte delle università del periodo di tirocinio, da considerare, come è attualmente, immediatamente conseguente ed integrato con la didattica teorica e con i laboratori frequentati durante il primo periodo di apprendimento.

Va infine chiarito che, fino a quando non sia ridefinito l'intero sistema del reclutamento, la laurea specialistica deve essere non solo "abilitante", ma anche valida "ai fini dell'inserimento nelle graduatorie".

[omissis]

## COSÌ IN EUROPA

### Il profilo professionale

Nel Seminario "I nuovi profili dell'insegnante" svolto sotto l'egida della presidenza europea il 29 settembre 2001, l'European Network on Teacher Education Policies ha esaminato i testi ufficiali di sei paesi membri che definiscono le competenze che gli insegnanti devono acquisire e sviluppare durante la formazione iniziale. Dal confronto sono risultate significative convergenze sugli elementi riepilogati nella tabella qui a fianco.

In altre parole, nei documenti esaminati, pur nella diversità degli approcci e dei sistemi, i profili professionali degli insegnanti sono riconducibili alle sei categorie comuni qui elencate.

### La formazione iniziale

Per operare una comparazione tra i sistemi europei di formazione iniziale i materiali più completi e recenti si trovano in: Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica, *Insegnanti in Europa. Materiali di confronto sulla formazione iniziale in Germania, Spagna, Francia, Olanda, Svezia*, Franco Angeli, Milano 2001, di cui ci

Aspetti e dimensioni della professionalità docente	Austria	Belgio (Comunità fiamminga)	Germania	Italia	Portogallo	Regno Unito
1. Sociale	X	X	X	X	X	X
2. Di ricerca	X	X	X	X		X
3. Disciplinari e didatt.	X	X	X	X		X
4. Relazionale	X	X	X	X		X
5. Pedagogica	X	X	X	X	X	X
6. Pratica riflessiva	X	X	X	X	X	X

Fonte: *Quale definizione del profilo degli insegnanti nell'Unione Europea?* in "Università e scuola" VI, 2/R, (2001), pp. 105-110.

siamo serviti per elaborare la tabella di confronto; Monica Elena Mincu, *La formazione degli insegnanti in alcuni paesi europei* in "Nuova Secondaria", nn. 3 e 4/XX (2002), pp. 18-22 e 27-29 che confronta i sistemi tedesco, francese, inglese e spagnolo.

Sono in corso di pubblicazione gli atti dei seguenti convegni: Centro Interdipartimentale di Ricerche Educative dell'Università di Bologna, *La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e futuri* (Bologna, 24 gennaio 2003) in cui sono stati presentati il modello francese e quello svedese; Sis Piemonte, *Formazione degli insegnanti e scuola nella prospettiva europea* (Torino, 7-8 febbraio 2003). In questa sede, oltre ai sistemi inglese, francese e tedesco è stato presentato quello del Portogallo.

## Cinque sistemi a confronto

	GERMANIA	SPAGNA	FRANCIA	PAESI BASSI	SVEZIA
Tipologia della formazione	Diversa per ogni Land	Diversa nelle Comunità autonome	Uniforme sul territorio nazionale	Uniforme sul territorio nazionale	Uniforme sul territorio nazionale
Estensione della validità del titolo	Nel singolo Land	Sul territorio nazionale	Sul territorio nazionale	Sul territorio nazionale	Sul territorio nazionale
Valore del titolo	Necessario e sufficiente per l'assunzione (non garantita)	Necessario ma non sufficiente per l'assunzione che avviene per concorso	Necessario e sufficiente per l'assunzione (le prove di accesso hanno valore di concorso)	Necessario e sufficiente per l'assunzione (non garantita)	Necessario e sufficiente per l'assunzione stabile in servizio
Spendibilità del titolo	Esclusiva per l'insegnamento	Esclusiva per l'insegnamento	Esclusiva per l'insegnamento	Esclusiva per l'insegnamento e altre funzioni di ambito scolastico	Esclusiva per l'insegnamento
Titoli rilasciati	<i>Befähigung zum Lehramt</i> (Abilitazione all'insegnamento) Insegnante di livello primario secondario di I grado <i>Titolo profesional de especialización didáctica</i> Insegnante di scuola secondaria corsi professionali di livello medio	<i>Titulo oficial de Maestro</i> Insegnante di scuola d'infanzia, primaria, lingua straniera, educazione fisica, educazione music., didattiche speciali problemi di udito e linguaggio <i>Titulo profesional de especialización didáctica</i> Insegnante di scuola secondaria corsi professionali di livello medio	<i>Titularisation</i> Insegnante di scuola pre-elementare ed elementare, scuola secondaria, discipline generali, disc. tecniche educazione fisica, liceo professionale	<i>Leraar</i> Insegnante con qualifica di Scuola primaria (4-12 anni) Il grado di scuola secondaria (12-16 anni) Il grado di materie tecniche (12-16 anni) I grado di educazione fisica (4-18 anni) I grado di musica o arte <i>Leraar Volgzet Onderwijs / Grands</i> Insegnante di scuola secondaria con qualifica di I grado (12-18 a.)	<i>University degree Child and youth training</i> Insegnante di sc. dell'infanzia <i>Educator</i> delle ist. ricreative <i>Education for primary and lower secondary school</i> Insegnante di sc. dell'obbligo (6-13 anni o 9-15 anni) <i>Education for upper secondary sc.</i> Insegnante di scuola secondaria superiore (15-18 anni) di materie generali, materie professionali, per l'educazione speciale, artistica, fisica, tecnica, musicale e l'economia domestica
Titoli della scuola dell'infanzia	Conseguito in percorsi del tutto differenti Indifferenziato per aree di insegnamento	Distinto da quello per la scuola primaria Indifferenziato per aree di insegnamento	Identico a quello per la scuola primaria Indifferenziato per aree di insegnamento	Identico a quello per la scuola primaria Indifferenziato per aree di insegnamento	Distinto da quello per la scuola primaria Indifferenziato per aree di insegnamento
Titolo per la scuola elementare	Riferito ad aree disciplinari generali	Specialistico per discipline	Indifferenziato per aree di insegnamento	Indifferenziato per aree di insegnamento	Indifferenziato per discipline per alcuni; per altri specialistico
Titolo per le scuole secondarie	Specializzato per discipline	Specializzato per discipline	Specializzato per discipline	Specializzato per discipline	Specializzato per discipline
Requisiti di ammissione ai corsi per docente di scuola primaria	Titolo di scuola secondaria sup. ( <i>Abitur o Allgemeine Hochschulreife</i> ) Esame di stato dopo la prima fase	Titolo di scuola secondaria sup. ( <i>Bachillerato</i> )	Titolo di scuola secondaria sup. ( <i>Bac</i> ) + titolo di istruzione sup. ( <i>Licence - 3 anni</i> ) + <i>Certificat</i> (1 a.)	Titolo di scuola secondaria sup.	Titolo di scuola secondaria sup.
Requisiti di ammissione ai corsi per docente di scuola sec. sup.	Idem come sopra	<i>Licenciatura</i> o Titolo universitario almeno quadriennale	Idem c.s. In alternativa: <i>Bac+Maitrise</i> (4-5 a.) + <i>Agogation</i>	Titolo universitario almeno triennale	Titolo univ. con 140 punti (224 CFU) oppure titolo di scuola secondaria sup.
Regolamentazione dell'accesso	N. accessi fissato da Governo federale, <i>Länder</i> e singole università. Possesso di competenze e attitudini certificate negli studi precedenti	Eventuali limitazioni dipendono dalle Comunità autonome	N. accessi fissato a livello nazionale. Esami selettivi dopo un periodo di formazione	Accesso libero	N. accessi fissato ogni tre anni dal Governo Possesso di competenze e attitudini certificate negli studi precedenti
Istituzione formativa responsabile	<i>Hochschulen</i> (Ist. di istruz. Sup.) e <i>Vorbereitungsdienst</i> struttura finalizzata alla fondazione scientifica dell'attività professionale, dipendente dal <i>Bezirksamter</i> (organo del Land)	<i>Escuela Universitaria de Magisterio</i> , che dipende dalle università, per la scuola primaria <i>Instituto de Ciencias de la Educación</i> , collegato all'università, per la sc. secondaria	<i>Institut Universitaire pour la Formation des Maîtres</i> Ogni IUFM è annesso a una <i>Académie</i> e riaccordato a una o più università	<i>Hoger Beroepsopleidings (HBO)</i> Istituti professionali superiori, paralleli all'univ. <i>PTN</i> Per gli insegnanti tecnico-pratici <i>Universiteit</i> Per gli insegnanti di sec. sup.	<i>University</i> <i>University College</i> <i>Stockholm Institute of Education</i> Istituzione espressamente dedicata alla formazione degli insegnanti, unica nel paese
Definizione dei piani di studio	A livello di <i>Land</i> e di istituzione formativa	Insegnamenti obbligatori stabiliti dal Ministero, dalle Regioni autonome e dalle università + ins. opzionali	Autonomia degli IUFM sulla base di principi generali stabiliti dal Ministero	Forte autonomia degli HBO Controllo e vigilanza dell'Ispektorato centrale e di istituti di consulenza	Forte autonomia delle università e ampia possibilità di scelta per gli studenti
Durata dei percorsi e articolazione dei curricula: (a) % delle ore di tirocinio sul monte ore totale (b) % delle ore dedicate alle sc. dell'educazione sul totale	3 a. e 1/2 + 2 per chi insegnerà nella fascia d'età 6-16 4 a. e 1/2 + 2 per chi insegnerà nella fascia 16-18 anni (a) dal 31 al 42% (b) dal 16 al 42%	3 a. fascia 0-11 anni 4/5 + 1 a. fascia 12-18 a. 3 + 1 a. insegnamenti tecnici (a) dal 24 al 27% nell'EUM; dal 33 al 40% nell'ICE (b) dal 30 al 75% nell'EUM; dal 31 al 33% nell'ICE	3 + 2 a. per chi insegnerà nella fascia 2-11 anni 3 + 2 a. per chi insegnerà nella fascia 11-18 a. (a) dal 21 al 34% nell'ICE (b) dal 15 al 20%	4 a. per la fascia d'età 4-16 e Fed. fisica 4 a. + 1 per la fascia d'età 12-18 (a) 21% nell'HBO 38% nell'univ. (b) 10% nell'HBO non precisato nell'univ.	6 possibili percorsi da 3 a 4 a. e 1/2 di durata, a seconda del grado di scuola cui sono rivolti (a) dal 10% dei corsi pluriennali al 38% dei corsi a cui si accede con alta laurea (b) 20-15% nei corsi pluriennali; 55-62% nei corsi a cui si accede con alta laurea

Fonte: Elaborato sui dati contenuti in Conferenza Nazionale dei Centri Universitari per la Ricerca Educativa e Didattica, Insegnanti in Europa, Franco Angeli, Milano 2001.

Nota: I dati relativi alla Germania si riferiscono al Land Nordrhein Westfalen. I dati spagnoli si riferiscono alle istituzioni sottoposte alla giurisdizione del Ministerio de la Educación. La traduzione inglese dei dati relativi alla Svezia è quella adottata dall'Università di Uppsala.

# NUOVA UNIVERSITÀ E MONDO DEL LAVORO

**Cristiana Rita Alfonsi**

Responsabile Ufficio Progetti della Fondazione CRUI

Il 29 gennaio si è svolto a Roma, presso l'Auditorium della Tecnica di Confindustria, il convegno "Università e mondo del lavoro", organizzato dalla Conferenza dei Rettori nell'ambito del Progetto CampusOne. Tra i relatori, il ministro Letizia Moratti, il presidente della CRUI Piero Tosi, il vice presidente Education e Conoscenza di Confindustria, Silvio Fortuna, il presidente del CNEL Pietro Latizza, il vice segretario Unioncamere Claudio Gagliardi, il segretario confederale delle Politiche del Lavoro Fabio Canapa, il presidente dell'EUA Eric Froment e il prof. Rodolfo Zich del Politecnico di Torino. Il convegno è stato l'occasione per fare emergere la necessità – come ha sottolineato il ministro – che "la cultura del lavoro debba diventare parte integrante del mondo universitario chiamato ad una grande responsabilità: quella di formare la classe dirigente del futuro, gli amministratori che cureranno la cosa pubblica, i manager che determineranno la competitività del sistema Italia e i talenti nel mondo della ricerca che determineranno la capacità di ridare slancio all'innovazione scientifico-tecnologica, grande fattore di competitività del sistema economico di un paese"; si è voluto in sostanza dimostrare – ha aggiunto Tosi – che "l'università non intende più sottoporsi a critiche di autoreferenzialità, ma vuole assolutamente aprirsi ad un dialogo, su un terreno di comprensione, con la società, con il mondo della produzione e con il mondo del lavoro. Diventa, cioè, di grandissimo rilievo il rapporto università-territorio-territori che, ben lungi dal far perdere all'università le sue caratteristiche di universalità, al contrario le rinforza in quanto in qualche modo applica i messaggi culturali che si estendono a tutto l'ambito universale nei territori e nelle realtà per portare il proprio contributo".

Il convegno è stato poi l'occasione per presentare una proposta – elaborata dal Campus Board (organo di direzione del progetto CampusOne) sotto la direzione del prof. Zich – per facilitare il processo di consultazione, necessario alla più corretta progettazione dell'offerta formativa universitaria, tra università e parti interessate, così come viene previsto dal Decreto 509.

Tale proposta procedurale prevede anche un meccanismo di rivisitazione periodica, su base triennale, dell'offerta formativa e si articola in tre fasi: proposta, attuazione e valutazione. In questo modo si intende definire un dossier di consultazione che ha l'obiettivo di accompagnare il processo formativo dal momento della sua ideazione fino alla valutazione finale. Il dossier viene quindi messo a disposizione di quanti ne facciano richiesta, sia per eventuali operazioni di *auditing* sia per costituire la base con cui si può assicurare la trasparenza del progetto, in un'ottica di processo verso la qualità crescente. E la qualità crescente deve trovare riscontro nella serietà dei contenuti, nella loro stessa leggibilità, e nella visibilità degli obiettivi formativi in relazione al contesto generale. Nella sessione pomeridiana, infine, sono state raccolte alcune tra le esperienze più significative in tema di rapporto università-mondo del lavoro, di cui si riporta una sintesi.

## Alcuni casi di successo

### UNIVERSITÀ DI UDINE

L'Ateneo di Udine, sin dalla sua istituzione nel 1978, ha cercato di instaurare un rapporto di collaborazione con il territorio.

Dal 2000 l'Università ha organizzato vari incontri con la comunità di riferimento sulle tematiche relative alla riforma e CampusOne, che hanno portato alla costituzione del Comitato di indirizzo e alla definizione di una strategia operativa comune.

Gli obiettivi del Comitato di indirizzo sono:

- favorire l'erogazione nell'università di una cultura di contesto (microeconomia, project management, comunicazione, inglese, alfabetizzazione ICT);
- evitare l'obsolescenza dei saperi, attraverso l'istituzione di percorsi più specialistici;
- strutturare master universitari, finanziati dall'esterno, nei settori di forza del territorio;
- incentivare le forme di associazionismo di studenti e laureati, che diventano "ambasciatori dell'università";

- stringere rapporti con la scuola media superiore, per agevolare l'orientamento e costruire percorsi formativi più lineari.

Nell'ambito di CampusOne l'università sta promuovendo:

- lo sviluppo dell'e-learning e del costante ricorso alle nuove tecnologie;
- l'implementazione di strumenti di valutazione a livello di ateneo;
- l'organizzazione di un ufficio tirocini, come interfaccia tra università e mondo del lavoro.

## UNIVERSITÀ DI ROMA TOR VERGATA

Come prima mossa l'Ateneo ha condotto uno studio preliminare sulla fattibilità della consultazione, attraverso azioni di *benchmarking*, l'individuazione di *best practice* e la raccolta della domanda esterna.

Si è rilevata la necessità di formare e gestire un capitale umano che rispondesse alla domanda del territorio, in continuo mutamento.

Le fasi principali del processo sono state:

1. la costituzione di un *board* ristretto dei presidi e uno allargato agli esponenti del mondo del lavoro;
2. la creazione del Geographical Educational Informational System (GEIS).

Il GEIS ha prodotto:

- un protocollo d'intesa e d'azione tra università e territorio, che fissa principi etici e obiettivi;
- un coinvolgimento diretto del territorio nella gestione del progetto;
- una crescita della domanda e dei finanziamenti da parte delle imprese.

## CDL IN INFERMIERISTICA E CDL IN SCIENZE MOTORIE, UNIVERSITÀ D'ANNUNZIO DI CHIETI E PESCARA

L'obiettivo alla base di questi corsi di laurea è la realizzazione di un efficace processo di consultazione nel minor tempo possibile.

Le tappe fondamentali seguite sono state:

1. l'identificazione e la selezione dei portatori di interesse;
2. l'organizzazione di una riunione generale di presentazione del progetto CampusOne e della riforma universitaria;
3. l'analisi sui campi di interesse comuni a studenti e mondo del lavoro;
4. la calendarizzazione degli appuntamenti e il contatto continuo tra le parti.

## FACOLTÀ DI SOCIOLOGIA, UNIVERSITÀ DI ROMA "LA SAPIENZA"

In collaborazione con i progetti Minerva e Vulcano è stata costruita la guida all'integrazione, uno strumento di consultazione elastico e aperto sui rapporti

tra università e mondo del lavoro.

Le tematiche fondamentali di cui tratta sono:

- integrazione;
- formazione;
- valutazione.

Nella guida sono riportate le esperienze e i casi di successo più rappresentativi di vari atenei italiani.

Per favorire la diffusione del processo di consultazione risulta necessario:

1. favorire la molteplicità e la complessità dei saperi, senza limitare i corsi triennali ad una formazione professionalizzante;
2. sperimentare l'integrazione anche su realtà territoriali più complesse, come quelle del Sud Italia.

## UNIVERSITÀ DI TRENTO

È stato strutturato un percorso di formazione in alternanza per giovani, assunti regolarmente con contratto di apprendistato.

L'obiettivo del corso è di portare i giovani lavoratori al conseguimento di laurea triennale in Informatica, con accesso all'albo degli ingegneri junior.

A questo ambizioso progetto si è arrivati attraverso:

1. la costituzione di protocollo di intesa tra università, Agenzia del lavoro, Associazione degli Industriali, Associazione Artigiani;
2. la trasformazione dell'impresa in luogo formativo ed educativo.

Il programma è partito nel 2002-03, dura 4 anni, e prevede l'acquisizione di 180 crediti formativi distribuiti tra le attività della facoltà di Scienze e le competenze acquisite in azienda. Le attività formative in azienda sono studiate su progetti individuali annualmente concordati con l'università.

Le prove di valutazione sono comuni a quelle del corso di laurea tradizionale e per partecipare al progetto bisogna affrontare delle selezioni in azienda e una prova di valutazione delle competenze iniziali dell'università.

## UNIVERSITÀ DI LECCE

Da dieci anni nell'Ateneo esiste un *Industrial Liaison Office*, grazie alla collaborazione continua tra università e mondo imprenditoriale.

L'ufficio è concepito come una società di servizio all'impresa che informa sul processo di consultazione e sviluppa progetti di collaborazione.

I servizi offerti sono soprattutto l'assistenza alla nascita di imprese spin-off e l'affiancamento alle aziende sulle attività di formazione e tirocini.

Per il futuro si sta cercando di rafforzare il coordinamento tra l'Industrial Liaison Office e CampusOne, perché le imprese riconoscano nei due progetti un interlocutore unico.

## UNIVERSITÀ DI PADOVA

Il caso di successo presentato dall'Università di Padova è costituito dall'**ufficio stage**, nato nel 1997 e concepito come strumento essenziale per l'autonomia dell'Ateneo ed elemento di attrazione di studenti.

Svolge una forte azione di **coordinamento tra università e mondo del lavoro** e consente il trasferimento delle competenze tra università e impresa.

L'ufficio offre una vetrina di stage ampia e continuamente aggiornata, e sviluppa un incrocio efficace di domanda e offerta.

L'informatizzazione delle procedure, la costituzione di banche dati incrociate e la predisposizione di un modello di curriculum elettronico sono altri punti di forza di questo strumento.

Parallelamente all'ufficio sono stati creati un **osservatorio sugli stage** per la valutazione della qualità e un **osservatorio sul mercato locale del lavoro**.

## CDL IN SCIENZA AL SERVIZIO SOCIALE,

## UNIVERSITÀ DI CATANIA

Il corso deriva da un diploma universitario in Servizio sociale, ma rispetto al diploma ha come obiettivo fondamentale la formazione della figura professionale di **assistente sociale**. Si è costituito un Comitato d'indirizzo, che ha dovuto affrontare la gestione di una pesante struttura di tirocinio (400 ore di attività in 3 anni).

Come prima mossa è stato strutturato un **progetto professionale** motivato e calibrato; in seguito è stato progettato un laboratorio di attività di collaborazione tra università e mondo del lavoro. La pianificazione del tirocinio si è basata su criteri di qualità nel rispetto del sistema di valutazione e accreditamento CampusOne.

L'attività finora condotta ha prodotto:

- una scheda di rilevazione dei servizi e delle attività;
- un rapporto sullo stato della professione di assistente sociale nel territorio;
- la progettazione di attività multimediali e informatiche;
- la ridefinizione ragionata delle convenzioni di tirocinio;
- l'attivazione di una rete informativa sulla professione.

## CONFERENZA DEI PRESIDI DELLA FACOLTÀ DI INGEGNERIA

La Conferenza dei Presidi è impegnata nella promozione di varie iniziative.

Un **progetto sull'orientamento**, inteso come un intervento attivo e mirato nelle scuole medie superiori: prevede di concordare con i docenti i contenuti didattici minimi per l'accesso alla facoltà di Ingegneria, attivando anche corsi nell'area specifica, durante gli ultimi due anni di scuola. L'obiettivo del progetto

è l'innalzamento del numero e della qualità dei laureati in Ingegneria.

Un **progetto per l'accreditamento** che ha portato anche alla produzione del documento mirato "SINAI". La sperimentazione è stata avviata, ma attualmente è in fase di stallo per l'esigenza di un soggetto esterno delegato alla valutazione.

Un **progetto di consultazione**, attraverso la strutturazione di un valido sistema di stage da verificare al compimento del primo ciclo di lauree specialistiche.

## CDL IN COMMERCIO ESTERO,

## UNIVERSITÀ DI TORINO

L'esperienza è iniziata con Campus nel 1997, attraverso la costituzione di un Comitato di indirizzo.

L'attività si è incentrata su:

- una formazione linguistica strategica, con la scelta del tedesco al posto del tradizionale inglese;
- l'organizzazione di due tipi di stage, uno in Italia e uno all'estero;
- lo sviluppo di un *business plan*, che evidenzia le esigenze delle imprese in materia di formazione;
- la costruzione di un linguaggio comune e di uno stretto rapporto di collaborazione con le imprese.

Un punto fondamentale per la riuscita del progetto è costituito dalla **valutazione** nelle due fasi di autovalutazione, come stimolo al miglioramento, e di valutazione esterna mirata all'accreditamento, attraverso il modello CampusOne.

Altrettanto importante è stata l'incentivazione dei **rapporti internazionali**, con la costituzione di lauree specialistiche con partner europei.

L'Ateneo propone al Campus Board l'adozione di un **sistema di valutazione del miglioramento formativo** e di un processo di taratura dell'esperienza del corso.

## UNIVERSITÀ MEDITERRANEA DI REGGIO CALABRIA

L'Università sta procedendo all'avvio del processo di consultazione attraverso la pianificazione di due giornate informative e promozionali su CampusOne, e sulla collaborazione tra università e mondo del lavoro. All'iniziativa parteciperanno i rappresentanti dell'università e quelli della comunità di riferimento.

L'obiettivo delle due giornate è di avviare un **dialogo con il mondo esterno**, per poter superare la forte refrattarietà della comunità alla mentalità imprenditoriale, e magari iniziare a parlare della stipulazione di un **Patto Nuovo con il territorio**, in cui vengano formalizzati i rapporti tra i vari soggetti coinvolti.

Si sente forte l'esigenza di lavorare a **processi di formazione delle istituzioni**, per una migliore interpretazione del loro ruolo nei confronti dell'Università.

L'ateneo di Reggio Calabria sta sperimentando il modello CampusOne su cinque corsi di laurea: quello

in Scienze giuridiche ha sollevato un grande interesse nel settore degli enti pubblici e delle istituzioni, anche se c'è bisogno di reperire fondi anche a livello europeo. Il corso in Tecniche dell'architettura e dell'urbanistica, invece, gode di maggiore disponibilità delle imprese e di finanziamenti più cospicui. L'esperienza CampusOne è vissuta come estremamente positiva e da estendere anche agli altri corsi di laurea. Fino ad oggi è stato avviato il progetto di ICT e si stanno producendo rapporti di monitoraggio sulla spendibilità del curriculum professionale dei corsi CampusOne.

CDL IN COMUNICAZIONE DIGITALE,  
UNIVERSITÀ DI MILANO

La strategia vincente di questo corso è stata quella di

differenziare l'offerta formativa rispetto a quella del corso triennale in Informatica. È risultato necessario comunicare alle aziende la differenziazione del prodotto, per indirizzare meglio la domanda.

Gli studenti del corso impiegano dai 5 ai 9 anni per laurearsi, perché quasi tutti hanno un lavoro che li impegna almeno part-time. C'è un 10-20% di iscritti che non frequenta mai: un modo per ovviare a questa situazione potrebbe essere la formazione a distanza.

Tra le tante iniziative promosse, il progetto Bridges è uno dei più innovativi: è stato già presentato a Bruxelles e prevede l'istituzione di uno stage nel penultimo anno di scuole superiori, per anticipare il contatto dei giovani con il mondo del lavoro.



**edimond**

## *... il mondo dell'editoria*

edizioni d'arte e di pregio, cataloghi monografici, narrativa, poesia, letteratura in generale, saggistica varia, reprints,

e inoltre con la nuova linea di stampa digitale

### **Book on demand**

la Edimond realizza edizioni personalizzate di alta qualità, anche in piccole tirature, garantendo produzioni in tempi estremamente rapidi e con costi sicuramente contenuti.

Edimond srl – Casella Postale 178 – 06012 Città di Castello (Pg)  
Telefono 0758521451 – Fax 0758520907 – e-mail: edimond@edimond.com

[www.edimond.com](http://www.edimond.com)

## INDICI 2002

nn. 83-86

a cura di Isabella Ceccarini

I. Indice delle rubriche e degli articoli

## STORIA E IMMAGINI

84 - Il Politecnico di Bari/

*Elisabetta Durante, Francesca R. Romano*

85 - L'Università di Notre Dame/

*Isabella Ceccarini*

86 - L'Università di Modena e Reggio

*Emilia/Alberto Greco*

## IL TRIMESTRE

83 - LE SCUOLE DI STUDI SUPERIORI

Cambiare per migliorare

*Pier Giovanni Palla*

L'equivoco dell'eccellenza

*Salvatore Settis*

Normale di Pisa/Una palestra mentale

*Gabriela Jacomella*

Iuss di Pavia/Vocazione alla

formazione di qualità

*Roberto Schmid e Luisa Colicchio*

Sissa di Trieste/Laureati

competitivi

*Edoardo Boncinelli*

Sant'Anna di Pisa/Una realtà

atipica

*Riccardo Varaldo*

Ssc di Catania/ In sintonia con l'università

*Emanuele Rimini e Antonino Domina*

84 - IL MARKETING UNIVERSITARIO

Comunicare la nuova università

*Mario Morcellini, Pier Giovanni Palla*

Comunicare: come e perché

*Stefano Boffo*

Le strategie di comunicazione esterna

*Roberta Bracciale, Valentina Martino*

Un marketing dei servizi

*Intervista a Mario Morcellini*

Comunicazione e sviluppo

dell'ateneo

*Brunella Marchione*

## ESPERIENZE DELLE UNIVERSITÀ

Firenze/*Roberto Piovani*Trieste/*Giampiero Viczoli*Siena/*Alessandro Lovari*

Come cambiano i rapporti comunicativi

*Intervista a Stefania Giannini*

## 85 - VERSO UNA NUOVA POLITICA

## SCIENTIFICA

Strategie per la ricerca

*Letizia Moratti*

Le azioni di potenziamento del

sistema di ricerca nazionale

Il parere della Crui

Il parere del Cui

Le osservazioni della Cgil

Conoscenza e applicazione industriale

*Paolo Annunziato, Nicoletta Amodio*

## 86 - FUGA O MOBILITÀ DEI CERVELLI?

Lotta all'ultimo emendamento

*Pier Giovanni Palla*

Alla ricerca dei cervelli in fuga

*Sintesi ricerca Fondazione Carive-Censis*

## PUNTI DI VISTA

Fuga per la vittoria

*Adriano De Maio*

Suggerimenti concreti

*Paolo Blasi*

Una politica che non attira i "cervelli"

*Alessandro Figà Talamanca*

Quando un uccello impara a volare, lascia la gabbia

*Intervista a Ezio Andreta*

## TESTIMONIANZE

Università, persona e bene comune

*Fulvio Di Blasi*

Differenze evidenti

*Giuseppe Paleologo*

La regola del disinteresse

*Antonello Persico*

In viaggio tra culture diverse

*Marco Odello*

Un matematico che viene dai Paesi Bassi

*Michiel Bertsch*

Operazione rientro dei cervelli: un primo bilancio

*Livio Frittella*

Per l'eccellenza scientifica nel sud del mondo

*Mohammed H. A. Hassan*

La mobilità internazionale dei ricercatori ricercatori

*Sveva Arveduto*

**NOTE ITALIANE****83****COLLEGI UNIVERSITARI**

Attualità e prospettive dei collegi

*Mario Spasiano***POLITICA UNIVERSITARIA**

Un convegno sulla riforma

*Roberto Peccenini***STUDENTI**

Preiscrizioni e iscrizioni a confronto

*Teresa Morana, Claudia Pizzella***EURO STUDENT**

Profili degli studenti italiani

*Federica Prato*

Firenze/L'Istituto Universitario

Europeo compie 25 anni

*Maria Luisa Marino***84****NUOVI ATENEI**

Roma Tre/Un prestigio consolidato

*Guido Fabiani***DIDATTICA**

Le scuole interpreti e traduttori e la riforma universitaria

*Antonello Masia, Franco Bernardo*

A Pavia un master internazionale

*Luca Cristaldi***MANAGEMENT**

Il progetto "Good practices"

*Flavia Bellini***STUDENTI**

Scienze motorie/Indagine sui candidati di Roma, Milano e Bologna

*Autori vari***85****NUOVI ATENEI**

Piemonte Orientale "Amedeo

Avogadro"/Un ateneo in espansione

Piccolo è bello

*Intervista a Ilario Viano***CUN**

Un bilancio dopo la riforma

*Intervista a Luigi Labruna***CRUI**

Incontro con il ministro Moratti

*Francesca Masia***CNVSU**

Rapporto sullo stato del sistema universitario

*Flavia Bellini***COMUNICARE**

Web e università

*Maria Licia Zuzzaro***RICERCA**

Un piano comune per la ricerca

*Livio Frittella***86****INAUGURAZIONI**

Pensieri e proposte per il nuovo anno accademico

*Isabella Ceccarini***NORMATIVA**

Le tribolazioni della finanziaria

*Renata Valli***GIOVANI**

I giovani del nuovo secolo

*Guido Razzano***STUDENTI**

Un nuovo ruolo alla rappresentanza studentesca

*Tommaso Agasisti***COMUNICAZIONE**

Comunicare per accrescere la qualità

*Maria Licia Zuzzaro***ARCHIVIO**

Innovazioni datate 1817

*Giovanni Vittorio Pallottino***L'INTERVISTA****85**

Se quarant'anni fa...

*Intervista a Giovanni Gozzer***OPINIONI****83**

Capire e apprendere

*Lord Dahrendorf*

L'università tra storia e futuro

*Guido Fabiani***OCCASIONI****83**

Alla ricerca della verità

*Giovanni Paolo II***86**

San Josemaría Escrivá e l'università

*Vincenzo Lorenzelli***DOSSIER****86**

ERASMUS HA 15 ANNI

Agli albori di Erasmus

*Lorenzo Revujera*

La carta d'identità del cittadino europeo

*Raimondo Cagliano de Azeredo*

Mobilità in crescita

*Clara Grano***DIMENSIONE INTERNAZIONALE****84**

La difficile gestione dei prestiti agli studenti

*Burton Bollag***85**

General education e istruzione di massa

*Peter Scott*

Un anno di summit Onu

*Luca Cappelletti***UNIVERSITÀ E IMPRESA****83**

Come realizzare la consultazione

*Enrico Auseri*

Mit/In prima linea sull'ambiente

*Intervista di Francesca R. Romano a Lawrence Bacow***85**

Spin off/Strategie per l'innovazione

*Fabio Murizzi***INGEGNERIA TESSILE A BERGAMO**

Seguendo il filo dell'innovazione

*Intervista ad Antonio Perdichizzi*

Una laurea necessaria

*Sergio Martinelli*

## BIBLIOTECA APERTA

83

Istat - Donne all'università/*Guido Razzano*Ferraris - Una Ikea di università/*Roberto Peccenini*Murst - I collegi universitari legalmente riconosciuti/*Lorenzo Revojera*Aa. Vv. - Formazione e qualità. Il valore aggiunto del collegio universitario/*Roberto Peccenini*

84

Università di Torino - Gli scambi Erasmus come educazione alla pace - Miur, Cimea - Le borse di studio in Italia e all'estero/*Guido Razzano*Aa. Vv. - Il processo decisionale/*Roberto Peccenini*Don Remigio Musaragno - Studenti esteri in Italia (1960-2000)/*Luca Cappelletti*Giuseppe Fioravanti - Riflessioni e spunti per una pedagogia della scuola/*Virgilio Mancinelli*Giunio Luzzatto - 2001: l'Odissea dell'università nuova/*Cristiana Genua*

Riviste/Segnalazioni

85

Emanuela Reale - I musei scientifici in Italia/*Livio Frittella*Aa. Vv. - Unità del sapere e del fare: una soluzione transdisciplinare?/*Roberto Peccenini*Aa. Vv. - Internationalization of higher education: an institutional perspective/*Cristiana Genua*

86

Adi - Cervelli in fuga. Storie di menti italiane fuggite all'estero/*Luca Cappelletti*Aa. Vv. - La comunicazione - Il dizionario di scienze e tecniche/*Livio Frittella*Lorenza Violini (a cura di) - Il diritto allo studio nell'università che cambia/*Elena Sorci*

## 2. Indici

83

Indici 2001, nn. 79-82/*Isabella Ceccarini*

## 3. Foto

83

Le Scuole di studi superiori

84

Il Politecnico di Bari

85

L'Università Notre Dame

86

L'Università di Modena e Reggio Emilia

## 4. Autori

AGASTI, Tommaso (86, 49)

AMODIO, Nicoletta (85, 21)

ANDRETA, Ezio (86, 16)

ANNUNZIATO, Paolo (85, 21)

AUTERI, Enrico (83, 53)

AVVEDUTO, Sveva (86, 34)

BAGGIO, Marco (84, 50)

BELLINI, Flavia (84, 47; 85, 37)

BERNARDO, Franco (84, 36)

BERTSCH, Michiel (86, 27)

BLASI, Paolo (86, 14)

BOFFO, Stefano (84, 9)

BOLLAG, Burton (84, 56)

BONCINELLI, Edoardo (83, 14)

BRACCIALE, Roberta (84, 13)

CAGIANO DE AZEVEDO, Raimondo (86, 63)

CAPPELLETTI, Luca (84, 61; 85, 60; 86, 69)

CARTONI, Anna Claudia (84, 50)

CECCARINI, Isabella (83, 63; 85, 2, 53; 86, 38)

COLICCHIO, Luisa (83, 10)

CRISTALDI, Luca (84, 45)

DAHRENDORF, Ralf (83, 27)

DE MAIO, Adriano (86, 13)

DI BLASI, Fulvio (86, 18)

DOMINA, Antonino (83, 25)

DURANTE, Elisabetta (84, 3; 86, 16)

FABIANI, Guido (83, 31; 84, 32)

FIGÀ TALAMANCA, Alessandro (86, 15)

FRITTELLA, Livio (85, 43, 62; 86, 29, 71)

GENUA, Cristiana (84, 63; 85, 64)

GIANNINI, Stefania (84, 29)

GIOVANNI PAOLO II (83, 58)

GOZZER, Giovanni (85, 44)

GRANO, Clara (86, 67)

GRECO, Alberto (86, 2)

HASSAN, Mohammed (86, 30)

JACOMELLA, Gabriela (83, 7)

LABRUNA, Luigi (85, 31)

LATERZA, Espefito (84, 50)

LORENZELLI, Vincenzo (86, 56)

LOVARI, Alessandro (84, 26)

MANCINELLI, Virgilio (84, 62)

MARCHIONE, Brunella (84, 20)

MARTINELLI, Sergio (85, 54)

MARTINO, Valentina (84, 13)

MASIA, Antonello (84, 36)

MASIA, Francesca (85, 35)

MINGANTI, Carlo (84, 50)

MORANA, Teresa (83, 42)

MORATTI, Letizia (85, 4)

MORCELLINI, Mario (84, 2, 18)

MURIZZI, Fabio (85, 50)

ODELLO, Marco (86, 25)

PALEOLOGO, Giuseppe (86, 21)

PALIA, Pier Giovanni (83, 2; 84, 2; 86, 5)

PALLOTTINO, Giovanni Vittorio (86, 54)

PECCENINI, Roberto (83, 40, 60, 62; 84, 60; 85, 63)

PERDICHEZZI, Antonio (85, 53)

PERSICO, Antonello (86, 23)

PIOVAN, Roberto (84, 24)

PIZZELLA, Claudia (83, 42)

PRATO, Federica (83, 48)

RAZZANO, Guido (83, 59; 84, 59; 86, 43)

REVOJERA, Lorenzo (83, 61; 86, 60)

RIMINI, Emanuele (83, 25)

ROMANO, Francesca R. (83, 55; 84, 4)

SCHMID, Roberto (83, 10)

SCOTT, Peter (85, 55)

SETTIS, Salvatore (83, 3)

SORCI, Elena (86, 72)

SPASIANO, Mario (83, 34)

SPINELLI, Donatella (84, 50)

VALLI, Renata (86, 41)

VARALDO, Riccardo (83, 18)

VIANO, Ilario (85, 29)

VIEZZOLI, Giampiero (84, 26)

ZIZZARO, Maria Licia (85, 41; 86, 52)



# UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 87 • MARZO 2003 • Euro 14,00