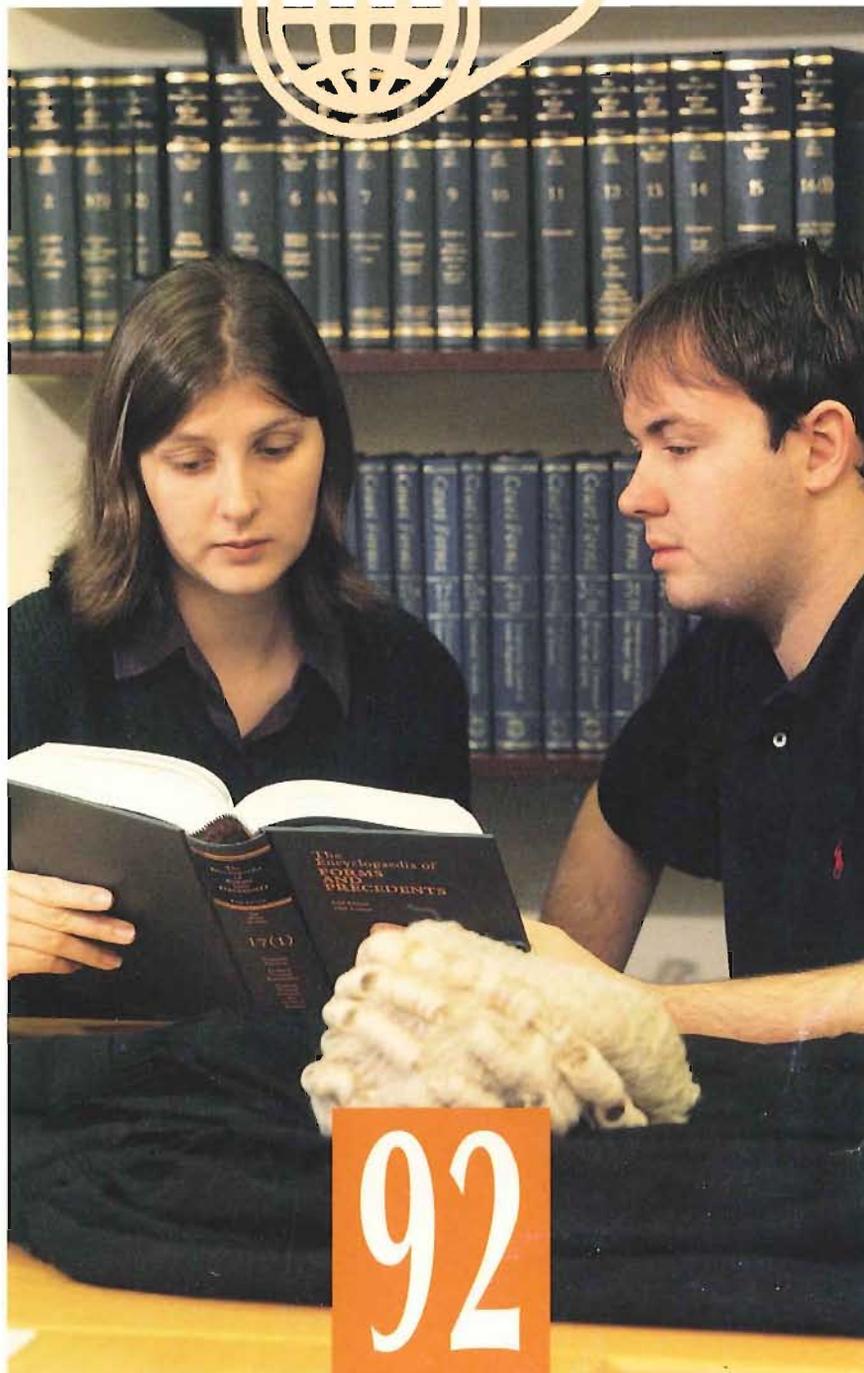


UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



92

ASSOCIAZIONE RUI

A proposito di accreditamento

Masia, Corbino, Bianchi, Mirandola, Squarzone, Garulli, Nicolais, Gola, Totolo, Sursock, Paganelli

Erasmus Mundus nel sistema italiano

Sticchi Damiani

Ricerca scientifica e Fondazioni bancarie

Guzzetti

L'informazione universitaria cambia

Ciarlo

2
Questo numero
Pier Giovanni Palla

IL TRIMESTRE A proposito di accreditamento

3
Accreditamento
e certificazione
Antonello Masia

8
Processi formativi
e qualità dei corsi
Alessandro Corbino

11
Il percorso di Campus One
Alessandro Bianchi

14
Il raggiungimento
di obiettivi reali
Roberto Mirandola

19
Il progetto dei presidi
di Ingegneria
Alfredo Squarzoni

23
Alcuni esempi
a livello regionale
*Andrea Garulli, Luigi Nicolais,
Muzio M. Gola, Anna Totolo*

34
Valutazione di qualità
in una dimensione europea
Andrée Sursock

39
Un giro attraverso l'Europa
Natalia Paganelli

NOTE ITALIANE

42
In memoria di un amico
*Ricordo
di Umberto Massimo Miozzi*

44
Ricerca scientifica
e Fondazioni bancarie
Giuseppe Guzzetti

47
Comunicazione universitaria/
Parola chiave: cambiamento
Alessandro Ciarlo

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

49
Erasmus Mundus
nel sistema italiano
Maria Sticchi Damiani

51
Un programma che
guarda oltre
Isabella Ceccarini

52
Gli studenti
e il Processo di Bologna
Fabio Murizzi

54
AEGEE: sotto il segno
dell'europesismo
Intervista a Luca Pucci

55
ESN: migliorare la qualità
della mobilità
Luigi Cocco

UNIVERSITÀ E IMPRESA

57
Insieme per l'innovazione
Emanuela Stefani

BIBLIOTECA APERTA

60
Libri
L'università per
un nuovo umanesimo
Rapporto Eurispes 2004
Rapporto Censis 2003
Maturare per orientarsi

*a cura di Claudio Sarteo, Luca
Cappelletti e Roberto Peccenini*

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei, 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 Frittella,
Stefano Grossi Gondi, Roberto Peccenini,
Lorenzo Revojera

Editore

Associazione Rui

Direzione, redazione, abbonamenti

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

E-mail:
universitas@fondazionerui.it (*direzione*)
odv@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 3000237 intestato Associazione Rui
presso Banca Popolare dell'Adriatico,
sede di Roma, viale XXI Aprile 24/26, 00162 Roma
ABI 05748, CAB 03203, CIN J

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 luglio 2004 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)



Le foto di questo numero illustrano
la Manchester Metropolitan University
e la University of Wales Swansea

In copertina:
studenti della University of Wales Swansea

QUESTO NUMERO

Nei suoi quasi 25 anni di vita la nostra rivista ha mantenuto fede alla finalità di illustrare quelle che oggi sono denominate le best practices nei settori della didattica e della ricerca universitaria. Accanto, infatti, alle ombre – spesso perduranti solo che si pensi al tema della scarsità dei finanziamenti destinati al sistema ricerca nel nostro paese o a quello controverso dell'emigrazione dei cosiddetti "cervelli" verso lidi più ospitali e migliori gratificazioni professionali – si delineano non poche aree in cui i nostri docenti e ricercatori eccellono, iniziative e centri di ateneo che onorano la vocazione universitaria.

A favore della ricerca scientifica e per evidenziarne il ruolo strategico nella crescita del paese operano fattivamente le Fondazioni bancarie, come ci informa il presidente dell'Associazione fra le Casse di Risparmio Italiane, Giuseppe Guzzetti. Significativi incrementi di mezzi economici assegnati negli ultimi anni hanno consentito di intervenire specialmente a favore della ricerca e dello sviluppo sperimentale in medicina, nel campo tecnologico, delle scienze naturali e di quelle sociali. La recentissima convenzione siglata dall'Acri con il ministro Moratti consentirà inoltre alle fondazioni bancarie di cofinanziare progetti specifici di ricerca di interesse nazionale, riconosciuti tali dal Miur.

Ancora in tema di best practices nei settori che ci riguardano, è con soddisfazione che riferiamo in questo numero di UNIVERSITAS l'avvio del programma europeo Erasmus Mundus, mirante a garantire la posizione dell'Europa come polo di eccellenza nell'istruzione superiore e, di conseguenza, una maggiore attrattività delle sue università in tutto il mondo. Il programma, illustrato per la nostra rivista da Maria Sticchi Damiani, prevede la creazione di master dell'Unione Europea da parte di almeno tre istituzioni universitarie di tre Stati membri, con l'obiettivo di conferire titoli di studio doppi o multipli, l'assegnazione di borse di studio per laureati provenienti da paesi terzi, forme di partenariato fra università di paesi europei e di paesi terzi. Data la sua dimensione relativamente limitata – circa 100 corsi e alcune migliaia di studenti finanziati in cinque anni – il nuovo programma si caratterizza per una marcata capacità di selezione, che consentirà di attribuire il marchio di Master Europeo ai migliori corsi attivati in Europa e di reclutare i migliori studenti. Su queste basi – osserva la Sticchi Damiani – Erasmus Mundus presenta quindi il profilo di un programma impegnato nel perseguimento della qualità piuttosto che della quantità.

È alla qualità dei sistemi di istruzione superiore nazionali che punta decisamente il Processo di Bologna, in svolgimento verso l'attuazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore che si completerà nel 2010. Tale processo ha infatti stimolato in Europa – ricorda Natalia Paganelli, coordinatrice in questo numero di UNIVERSITAS della rubrica "Il Trimestre" dedicata all'accreditamento universitario – le best practices relative alla garanzia di qualità (quality assurance), di cui i processi di accreditamento sono parte. I contributi raccolti nelle pagine che seguono aiutano a comprendere il percorso, non certamente facile, che le nostre istituzioni formative stanno intraprendendo per definire meglio gli ambiti, le procedure, i meccanismi dell'accreditamento accademico. Il dibattito sui requisiti minimi dei corsi di laurea e sulle nuove procedure di attribuzione dei finanziamenti pubblici agli atenei mostrano quanto sia necessario fare chiarezza sui principi ed elaborare di conseguenza regole accettabili per definire soggetti e materie dell'accreditamento.

È di questi giorni (22 giugno) il documento illustrato da Aldo Schiavone al termine del seminario sulla riforma dell'università svoltosi a Roma alla presenza del ministro Moratti e del confermato presidente della Crui, prof. Tosi; vi è, fra l'altro, ribadita la necessità di «un sistema condiviso di valutazione nazionale in grado di assegnare incentivi e disincentivi», nonché di «prefissati indicatori di qualità, durevoli e concordati» che consentano di identificare le realtà accademiche in grado di realizzare, a parità di condizioni, risultati migliori e siano pertanto meritevoli di flussi crescenti di risorse.

Un'autentica cultura della qualità è la garanzia del cambiamento innescato dalla riforma didattica nelle nostre università. È un traguardo non ancora raggiunto, ma neppure un miraggio: perché siamo tutti consapevoli che il futuro del paese dipende in gran parte da un sistema di istruzione superiore con il marchio della qualità.

ACCREDITAMENTO E CERTIFICAZIONE

Antonello Masia

Direttore generale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR)

È opinione ormai unanimemente condivisa, nell'attuale dibattito politico e culturale a livello nazionale, internazionale e comunitario, che nei sistemi formativi, sostanzialmente autoreferenziali, strumenti come la valutazione, l'accREDITAMENTO e la certificazione possono accrescere il livello qualitativo generale, favorendo l'emulazione e la competitività, e avvicinare nuovi utenti alla formazione, garantendone la qualità.

Il sistema universitario del nostro paese, d'altra parte, si trova oggi ad affrontare una serie di sfide di enorme portata. Sfide che, sul versante pubblico, sono originate dalla riforma del sistema stesso già a partire dalla fine degli anni Ottanta; dalla presenza vincolante del dialogo sociale e della concertazione nell'innovazione e nello sviluppo della formazione continua, secondo una logica di *lifelong learning*; dall'esigenza di migliorare l'accesso e l'utilizzo dei finanziamenti pubblici e comunitari, che sempre più richiedono requisiti precisi per accedervi; dalla complessità del sistema di programmazione e gestione degli interventi formativi, allo stesso tempo orientato verso l'autonomia, ma anche correlato con i sistemi formativi dei paesi dell'Unione Europea.

Emerge, al contempo, che l'interesse degli operatori del sistema formativo, delle parti sociali e della pubblica amministrazione nei confronti della qualità della formazione è notevolmente aumentato in questi ultimi anni. Le motivazioni alla base di questa maggiore sensibilità sono da ricercarsi nelle caratteristiche strutturali delle economie maggiormente avanzate e nell'evoluzione dei sistemi formativi.

Nei sistemi economici dei paesi più industrializzati la conoscenza è diventata infatti il principale fattore critico di successo nella competizione tra imprese – non a caso si parla di *knowledge economy* – e, allo stesso tempo, risorsa alla base della crescita personale e professionale per i lavoratori, fonte primaria di sicurezza per affrontare un mercato del lavoro sempre più esigente e flessibile. Diventa

ormai imprescindibile disporre di sistemi di promozione della garanzia della qualità delle strutture, dei processi e dei prodotti delle istituzioni pubbliche e private che, erogando formazione, creano e diffondono conoscenza.

A seguito dei più recenti provvedimenti di riforma dei sistemi di istruzione e di formazione, si assiste anche nel nostro paese ad una notevole crescita dell'offerta formativa, cui corrisponde una richiesta forte di "fabbisogno di qualità" sia da parte della domanda, sia da parte dell'offerta. Ne sono prova alcuni recenti interventi legislativi, accordi tra le parti sociali, elaborazione di studi teorici e metodologici, unitamente al rapido sviluppo delle pratiche di valutazione e di accreditamento.

Qualità della formazione e società dell'apprendimento

In tutti i paesi dell'Unione Europea si registra un crescente interesse per la qualità della formazione che si manifesta sia nelle azioni di indirizzo e di governo delle pubbliche autorità che programmano gli interventi, sia nel volontario impegno degli organismi di formazione. A tal proposito, il *trattato sull'Unione Europea*, modificato dal *trattato di Amsterdam*, prevede:

- il contributo della Comunità allo sviluppo di un'istruzione di qualità sostenendo e integrando l'azione degli Stati membri nel rispetto della loro diversità culturale e linguistica (art. 149) per quanto riguarda contenuto dell'insegnamento e organizzazione del sistema di istruzione;
- l'attuazione di una politica di formazione professionale che rafforzi e integri le azioni degli Stati membri (art. 150).

Nel novembre 1995, la Commissione approvò il libro bianco *Insegnare ed apprendere*, che propone delle indicazioni precise per rispondere meglio alle sfide del XXI secolo in materia di istruzione e di forma-

zione. Nel documento si sottolinea l'importanza della qualità della formazione per la costruzione della società dell'apprendimento: «[...] dare priorità alla qualità dell'istruzione e della formazione è di vitale importanza per la competitività dell'Unione Europea e per perseguire il modello sociale europeo; la stessa identità dell'Europa nel prossimo millennio dipende da questo [...]».

Nel *Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000* fu fissato un programma di rinnovamento economico e sociale per l'Europa.

Tra le priorità individuate per il medio termine: «[...] condurre la riforma dell'economia in modo da preparare l'economia della conoscenza, e rafforzare il modello sociale europeo investendo nelle risorse umane [...]».

L'apprendimento permanente deve svolgere «un ruolo centrale nella nostra strategia ai fini dell'accesso alle conoscenze, del miglioramento delle qualificazioni e dell'inserimento sociale».

Nel settembre del 2000 la Commissione, nell'ambito della *Relazione comune sull'occupazione*, ribadì l'importanza del miglioramento della qualità e dell'accesso dei sistemi d'istruzione continua e di formazione.

Nell'ottobre dello stesso anno, la Commissione, nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, ebbe modo di affermare che «[...] per l'attuazione dell'istruzione e formazione permanente, premessa essenziale è un'istruzione di base di qualità per tutti, fin dalla prima infanzia».

L'impegno delle istituzioni comunitarie nel diffondere la cultura della qualità della formazione è evidente anche nelle conclusioni del *Consiglio Europeo di Nizza* del dicembre 2000 per il conseguimento degli obiettivi che l'Unione Europea si è prefissa in materia di competitività e di piena occupazione. Occorre provvedere a modernizzare e approfondire il modello sociale europeo, ponendo l'accento in tutti i settori della politica sociale sulla promozione della qualità, compresa la qualità della formazione. L'interesse delle istituzioni comunitarie per la qualità della formazione fu ribadito anche dal Consiglio dei ministri dell'istruzione del febbraio 2001 che, conformemente a quanto richiesto dal Consiglio Europeo di Lisbona, approvò la *relazione sugli "obiettivi concreti futuri dei sistemi di istruzione e formazione"*.

L'Unione Europea contribuisce alla diffusione della cultura della qualità nella formazione anche con la programmazione del Fondo sociale europeo e con appositi programmi comunitari – come *Socrates* e *Leonardo da Vinci* – nonché con gli interventi e le azioni programmate nel *Quadro comunitario di sostegno per l'obiettivo 3 "2000-2006"*.

L'obiettivo strategico

Occorre anche richiamare le azioni intraprese per la *quality assurance* nell'ambito del Processo di Bologna. Con la *Dichiarazione della Sorbona*, sottoscritta nel 1998 da Francia, Germania, Gran Bretagna e Italia, ha preso avvio un'iniziativa che ha l'ambizione di realizzare entro il 2010 lo Spazio europeo dell'istruzione superiore. L'iniziativa si è estesa all'intera Europa quando, l'anno successivo, trenta paesi (oggi divenuti quaranta) hanno firmato la *Dichiarazione di Bologna*, impegnandosi a varare riforme nazionali per un sistema universitario convergente e competitivo. Si tratta di un processo intergovernativo mirato a favorire:

- collaborazione e scambi tra università;
- mobilità di docenti e studenti;
- spendibilità dei titoli;
- accreditamenti esterni, valutazione e autovalutazione della qualità;
- occupabilità del mercato del lavoro europeo;
- integrazione tra i cittadini europei.

L'obiettivo strategico è accrescere la capacità di attrazione e la competitività dell'università europea nello scenario mondiale. Si aspira a innescare un circolo virtuoso per attrarre da tutto il mondo i migliori ricercatori, docenti e studenti, per produrre ricerca di qualità, a sua volta foriera di finanziamenti crescenti.

Il processo di convergenza si avvale di alcuni strumenti:

- titoli di laurea facilmente leggibili e raffrontabili, con una struttura di corsi e titoli di primo e secondo livello;
- un sistema di crediti ECTS (European Credit transfer System);
- una valutazione più europea della qualità e l'accREDITAMENTO esterno come forma di garanzia di qualità.

In tale contesto i ministri hanno riconosciuto il ruolo vitale che i sistemi di garanzia della qualità giocano nell'assicurare alti standard di qualità e nel facilitare la comparabilità delle qualifiche in tutta Europa. Hanno altresì incoraggiato una più intensa cooperazione tra le reti di riconoscimento e di garanzia della qualità. Hanno evidenziato la necessità di una stretta collaborazione europea e di una reciproca fiducia e accettazione circa i sistemi nazionali di garanzia della qualità. Hanno inoltre incoraggiato le università e le altre istituzioni di istruzione superiore a disseminare gli esempi di buone pratiche e a predisporre scenari per la mutua accettazione di meccanismi di valutazione e di accreditamento/certificazione. I ministri si sono rivolti alle

università, alle altre istituzioni di istruzione superiore, alle agenzie nazionali e allo *European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* – in collegamento con strutture corrispondenti per i paesi non partecipanti in ENQA –, invitandoli a collaborare nell'istituzione di un comune schema di riferimento e nella disseminazione delle buone pratiche (*Comunicato di Praga, 19 maggio 2002*).

È ormai chiaro che la qualità dell'istruzione superiore sia il fulcro della creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. I ministri si sono impegnati a sostenere il rafforzamento dei processi di garanzia della qualità a livello istituzionale nazionale ed europeo. Hanno sottolineato anche la necessità di elaborare a riguardo criteri e metodi ampiamente condivisi.

I ministri firmatari hanno inoltre sottolineato che, nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità di assicurare la qualità dell'istruzione superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione della qualità.

Per questo motivo essi hanno concordato che per il 2005 i sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità dovrebbero includere:

- una definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte;
- la valutazione di corsi di studio o istituzioni, che includa una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati;
- un sistema di accreditamento, certificazione o procedure analoghe;
- partecipazione internazionale, cooperazione e appartenenza a reti.

A livello europeo, i ministri fanno appello all'ENQA (European Network for Quality Assurance) affinché attraverso i suoi membri, e con la collaborazione di EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) e ESIB (National Union of Students in Europe), venga elaborata una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità, vengano individuate solu-

Singleton Abbey
è l'edificio più antico
dell'Università di Swansea



zioni adatte a garantire un adeguato sistema di *peer review* per le agenzie o strutture che si occupano di assicurazione della qualità e/o di accreditamento, e venga presentato un rapporto ai ministri su questi temi nel 2005, attraverso il Gruppo dei seguiti. In tale contesto è stato auspicato il ricorso anche all'*expertise* di altre associazioni e reti attive nel settore (*Comunicato di Berlino, 19 settembre 2003*).

Una nuova architettura del sistema di valutazione

Nel nostro paese il protocollo d'intesa del luglio 1993, il patto per il lavoro del settembre 1996, il patto sociale del dicembre 1998, il decreto del Ministero del Lavoro del maggio 2001 sull'accREDITAMENTO delle sedi formative costituiscono gli esempi più vistosi e significativi della consapevolezza dell'importanza di avviare incisive strategie per una politica di garanzia della qualità dei sistemi formativi.

Le motivazioni che spingono le istituzioni e gli enti di formazione all'accREDITAMENTO sono legate a dinamiche competitive e, alla luce delle più recenti normative, all'accesso alle risorse pubbliche, che come è noto, rappresentano la principale fonte di finanziamento delle relative attività istituzionali.

La *valutazione* poi, offrendo mezzi per ottenere e diffondere informazioni su standard ed esperienze di eccellenza esistenti, è un potente stimolo di ricerche, verifiche, dibattiti e, in ultima analisi, di cambiamenti nel sistema formativo. La valutazione è alla base dei nuovi approcci alla gestione delle istituzioni formative e, più in generale, del *policy making* formativo.

Nel nostro paese a livello di istituzioni scolastiche la costituzione dell'*INVALSI* intende offrire una concreta risposta alle istanze, da più parti avanzate, per l'innalzamento della qualità delle istituzioni scolastiche del paese.

A livello di *sistema universitario*, il tema della valutazione venne affrontato in via incidentale per la prima volta, dal punto di vista normativo, nella L. 168/89 (art. 2, comma 1, lett. a) che istituiva il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. La disposizione, invece, affidava al ministro dell'Università il compito di predisporre un rapporto sullo stato dell'istruzione universitaria, da presentare, con cadenza triennale, al Parlamento. In seguito, la L. 537/93 delinè un primo sistema di valutazione del sistema universitario attraverso la previsione dei nuclei di valutazione delle università, specificandone i compiti principali. La stessa legge prevede che i nuclei di valutazione istituiti presso le università predispongano una relazione annuale e

che tale relazione sia trasmessa al Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica, al Consiglio Universitario Nazionale e alla Conferenza dei Rettori 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 equilibrio del sistema universitario, anche ai fini della successiva assegnazione delle risorse.

In base alla suddetta legge, all'*Osservatorio per la valutazione del sistema universitario*, istituito con DM 22/2/1996, fu affidato il compito di presentare una relazione annuale sulla valutazione del sistema universitario italiano, elaborata sulla base delle relazioni predisposte dai nuclei di valutazione di ciascuna università e definire procedure e standard quantitativi e qualitativi per valutare i risultati relativi all'efficienza e alla produttività delle attività di ricerca e di formazione.

Sulla base delle esperienze maturate nella fase di avvio del sistema di valutazione e di talune criticità emerse, l'art. 2 della L. 19/10/1999, n. 370 ha provveduto a istituire il *Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario* in sostituzione dell'*Osservatorio*, definendo una nuova architettura del sistema di valutazione dell'università fondato su:

- un processo di concertazione inter-istituzionale sulle scelte di indirizzo che competono al Comitato nazionale;
- uno stretto rapporto tra i due organismi di valutazione (Comitato e Nuclei), deputati entrambi alla definizione di un'ideale base informativa e allo sviluppo della cultura della valutazione all'interno del sistema universitario.

Connotato essenziale del nuovo sistema è la stretta relazione tra i risultati del processo di valutazione e l'allocatione delle risorse, vincolando l'accesso ai fondi ministeriali:

- alla realizzazione delle attività di valutazione interna da parte dei nuclei di valutazione;
- alla trasmissione dei dati e delle informazioni richieste dal Comitato nazionale nonché all'acquisizione periodica delle opinioni degli studenti frequentanti sull'attività didattica;
- alla predisposizione di un'apposita relazione annuale da parte dei nuclei di valutazione;
- agli esiti dell'attività di valutazione dei nuclei e del Comitato, per quanto attiene all'attivazione delle risorse destinate al riequilibrio e all'incentivazione;
- alla valutazione positiva nell'ambito dei programmi di valutazione delle attività didattiche adottati dagli atenei, per quanto attiene alle incentivazioni destinabili ai docenti.

Valutazione e autonomia universitaria

In Italia, l'autonomia dell'università nel campo formativo, sancita dall'applicazione del DM 509/99, prevede esplicitamente che nei regolamenti didattici siano disciplinate azioni di verifica o valutazione della qualità del piano formativo (art. 11 comma 7 lettera l).

Inoltre, nel contesto della programmazione del sistema universitario, per il periodo 2001-2003 (DPR n. 25/98), l'allegato 1 (art. 4, comma 4) al DM 8/5/2001, n. 115 richiede che ogni corso di laurea adotti «un sistema di valutazione costante della qualità, sia dell'organizzazione che dei risultati della didattica, rispondente a criteri nazionali e internazionali».

Si richiede, inoltre, che i competenti organi accademici in sede di progettazione del corso di laurea prestino particolare attenzione ai livelli di «occupabilità e al coordinamento col mondo esterno».

Provvedimenti successivi hanno poi precisato i contorni della manovra. Il Documento MIUR-CNVSU n. 12/01 del luglio 2001, *L'attivazione di un sistema di accreditamento dei corsi di studio nell'università italiana: prime raccomandazioni e proposte*, che delineava modalità e criteri di accreditamento, espone la struttura di un documento (detto Modello Informativo per la Gestione in Qualità) tramite il quale gli organi accademici che sovrintendono alla progettazione dei corsi di studio dovrebbero dichiarare i loro intenti, i relativi processi e i risultati attesi.

Il Documento MIUR-CNVSU n. 17/01 del dicembre 2001, *Requisiti minimi di risorse per i corsi di studio universitari*, si proponeva nell'immediato di verificare la presenza di un numero minimo di docenti per ogni corso di studio e di porre, inoltre, un limite alla numerosità degli studenti iscritti a ciascun corso di studio.

Rimandava a una fase immediatamente successiva la verifica di congruenza dei settori scientifico-disciplinari, e ad una fase più lontana la verifica della disponibilità di strutture (aule, laboratori, biblioteche) presenti nell'ateneo e utilizzabili per gli specifici corsi di studio.

La successiva Nota ministeriale n. 995 del 3/7/2003 ha precisato le modalità di applicazione dei requisiti minimi in vista dell'adozione di misure a garanzia della qualità dei corsi di studio: «In attesa della predisposizione di procedure, a livello nazionale e/o comunitario, finalizzate all'accredimento dei corsi di studio e delle relative strutture didattiche, riaffermando gli obiettivi della dichiarazione di Bologna del 1999, si rende necessaria l'adozione di

una griglia di parametri, sia strutturali sia di risultato dei processi, che debbono rappresentare le condizioni, oltre i requisiti minimi, per fornire adeguate garanzie di qualità dell'utenza e per orientare, sulla base di informazioni confrontabili, le scelte degli studenti».

Nel frattempo sempre in ambito universitario hanno avuto luogo alcune esperienze significative. Per prima deve essere citata l'esperienza nazionale Campus (1995-2000) progettata e attuata dalla CRUI, e finanziata dall'Unione Europea, relativa alla messa in qualità, secondo norme tipo Iso 9000, di un centinaio di diplomi universitari di una ventina di università del Centro e del Nord Italia, cui sono seguiti un considerevole numero di progetti Campus-like finanziati dalle regioni.

A Campus sono seguiti l'esperimento triennale, condotto su circa il 60% dei corsi di studio dell'Ateneo di Bologna, con un modello di autovalutazione, il progetto pilota SINAI di autovalutazione di alcuni corsi di laurea delle facoltà di Ingegneria, il progetto VAI che ha coinvolto gran parte dei corsi di studio dell'Università di Siena e, infine, il varo del programma CampusOne, ancora su iniziativa della CRUI (cfr., in questo stesso numero, l'articolo di Alessandro Bianchi).

Un progetto di fattibilità

A seguito di un nuovo impulso ministeriale per la messa a punto di un modello di accreditamento dei corsi di studio universitari, il Comitato Nazionale di valutazione del sistema universitario ha avviato lo studio di un interessante progetto di fattibilità preordinato alla costituzione di un sistema di accreditamento basato su un nuovo modello informativo appositamente costituito sulla domanda di professionalità e sugli obiettivi formativi dei corsi stessi.

I tempi ormai sembrano maturi per avviare una nuova stagione ricca di eventi significativi, caratterizzati da un ripensamento delle politiche pubbliche di sviluppo del sistema universitario, dove la valutazione e l'attenzione ai risultati qualitativi dei servizi universitari tenderanno a superare i tradizionali processi di sostegno dell'offerta formativa, basati essenzialmente, come più volte rilevato dal ministro Moratti, su indicatori quantitativi e sul monitoraggio dei risultati di processo.

È questa una sfida immensa che tutti gli attori, politici e accademici che hanno a cuore l'efficacia e l'efficienza del sistema universitario del nostro paese, dovranno cogliere con determinazione, per la crescita culturale e professionale delle future generazioni di giovani.

PROCESSI FORMATIVI E QUALITÀ DEI CORSI

Alessandro Corbino

Ordinario nella facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Catania e membro del CNVVSU

Una nozione di accreditamento che possiamo senz'altro assumere come condivisa è quella che ha dato tempo addietro la CRE (Conferenza Europea dei Rettori), che lo aveva, come noto, definito «una dichiarazione formale e pubblica sulla qualità di un'istituzione o di un programma, che scaturisce da una valutazione ciclica basata su standard predefiniti».

In un documento del 2001 (Doc. 12/01), il CNVVSU, in coerenza con tale consolidato orientamento internazionale, soffermando l'attenzione soprattutto sull'accREDITAMENTO dei corsi di studio, ha stabilito che esso – a parte le metodologie con le quali si realizza e l'eventuale giudizio finale – deve garantire la trasparenza e la comparabilità dell'offerta didattica (per facilitare le scelte degli studenti), favorirne la mobilità e assicurare la flessibilità e la compatibilità dei titoli di studio entro l'Italia e, possibilmente, a livello europeo; il tutto preservando le diversità e rispettando l'autonomia delle singole università. Anche a seguito di questa decisione e in linea con una filosofia della valutazione rivolta essenzialmente – in questa delicata fase di transizione – ad “accompagnare” il sistema, il CNVVSU ha assunto un atteggiamento nei confronti dell'accREDITAMENTO inteso a favorire, ricercando ogni occasione di discussione e di confronto, la costruzione di un percorso condiviso.

Di tale percorso sono stati presupposti: la costituzione di un'adeguata base informativa, attraverso cui rendere possibile il monitoraggio dei processi per osservarne sia il grado di consonanza agli obiettivi generali di sistema sia l'efficacia; l'elaborazione di un insieme di requisiti minimi, rivolti a mantenere in un quadro di coerenze e di garanzie elementari le scelte degli atenei, nel contestuale doveroso rispetto della loro autonomia; il successivo affinamento di tali requisiti minimi nella direzione di una connotazione in senso più incisivamente qualitativo degli indicatori individuati, al fine di poter cominciare a impostare un vero e proprio meccanismo di accREDITAMENTO. Si tratta ora – muovendo dai risultati con-

seguiti – di fissare il percorso ulteriore.

Le informazioni di cui disponiamo attraverso le rilevazioni compiute negli ultimi anni dal CNVVSU con la collaborazione dei Nuclei di valutazione interna delle università, alle quali si aggiungono quelle derivanti dall'attivazione della banca dati dell'offerta formativa, costituiscono già ora (anche in attesa dell'Anagrafe degli studenti) un patrimonio prezioso – e unico in Europa – che consente di orientare le politiche e di monitorarne agevolmente gli effetti tanto dal centro che in periferia. Un patrimonio non meno importante è costituito da quanto è oggi a disposizione attraverso anche altre significative fonti di informazione, prima fra tutte AlmaLaurea. Benché conseguiti non senza qualche difficoltà (soprattutto per la tendenza delle facoltà a massimizzare l'offerta formativa basandosi sui requisiti minimi, invece che puntare ad un'offerta “migliore”), sono sicuramente importanti anche i risultati di sistema ottenuti con i requisiti minimi, che hanno contribuito a orientare le attività di progettazione e monitoraggio dell'offerta (suggerendo la correzione di comportamenti iniziali qualche volta disattenti) e hanno favorito, inoltre, la diffusione di una pratica di attenzione al rapporto di coerenza che deve esistere tra obiettivi e risorse, la quale non potrà non dare frutti importanti nel tempo.

Riterrei di qualche rilievo anche il rapporto di fiducia che si è stabilito – proprio attraverso la gestione flessibile (di “accompagnamento” appunto e non di giudizio) dei requisiti minimi – tra CNVVSU e università, che ha sicuramente contribuito a rendere più partecipato e condiviso il passaggio dai vecchi ai nuovi ordinamenti.

Definire un percorso sostenibile

È dunque maturo il momento per cominciare a guardare alle politiche di progettazione e gestione dei processi formativi in funzione della qualità dei corsi e quindi del loro accREDITAMENTO. Poiché non si

tratta di enunciare generiche esigenze, ma di definire piuttosto un percorso sostenibile, occorrerà anche – ed è qui che le cose si fanno meno agevoli – avere chiare alcune questioni.

La prima è costituita dall'attenzione che si dovrà dare (nella valutazione dei modi nei quali l'offerta viene definita e riesaminata in relazione all'efficacia da essa rivelata) alle specificità: e ciò in termini sia di tipo di formazione da valutare, sia di relazioni possibili tra formazione erogata e spendibilità occupazionale della stessa, sia di contesti entro i quali le singole istituzioni operano. Particolare attenzione dovrà sicuramente prestarsi, ad esempio, alle formazioni che si sostanziano in abilità di natura spiccatamente individuali e che sono perciò spendibili in una molteplicità di direzioni, spesso anche – si pensi ai filosofi o ai matematici, ma il problema è comune a molte altre formazioni, soprattutto di tipo umanistico – non apprezzabili come immediatamente coerenti con la formazione acquisita. La seconda è rappresentata dalla capacità di individuare responsabilità di processo coerenti con le finalità pubbliche del medesimo. Il tema non è insomma di quelli che si prestano a conclusioni facili.

Un sistema di accreditamento universitario non può, d'altra parte, non tenere conto delle caratteristiche dell'istituzione osservata, delle sue tradizioni e dei costumi nei quali esse si innervano, dei vincoli che ne condizionano da vari punti di vista l'attività.

Le pur importanti esperienze straniere non possono perciò essere assunte a modelli di immediato riferimento, ma possono essere solo importanti elementi di confronto.

Tra il sistema universitario italiano e quello degli altri paesi vi sono troppe differenze rilevanti (sul piano dell'organizzazione didattica, dei rapporti con la formazione pre-universitaria, della rilevanza quantitativa e qualitativa della ricerca universitaria sul complesso della ricerca nazionale, dello stato giuridico dei docenti, delle strutture e della cultura di governo dell'istituzione, della composizione e delle abitudini sociali del corpo studentesco, per fermarci alle più rilevanti) per poter immaginare che un sistema di accreditamento che abbia dato buoni risultati altrove possa, solo per questo, darne di altrettanto buoni nel nostro. È possibile, ma non è affatto scontato.

Quali standard adottare?

Accreditare significa – come si è ricordato – certificare la corrispondenza dell'oggetto valutato ad uno standard definito. Ma qual è lo standard da assume-

re? Come si individua? Chi lo individua? E inoltre: è uno standard uniforme o esso è da definirsi in relazione al "contesto", o almeno a "classi di contesto"? E, se a classi di contesto, queste in base a quali elementi dovranno essere definite (ad esempio: condizioni socio-economiche del territorio di riferimento, natura – pubblica o privata – dell'istituzione, risulteranno nel tempo della sua attivazione, etc.)? E ancora: qual è la finalità della certificazione? Solo rendere noto agli utenti (studenti, famiglie, *stakeholders*) il livello di qualità di ciò a cui guardano? O anche intervenire – con la valutazione espressa – sulle politiche di finanziamento pubblico?

È chiaro che sulla via di un eccesso di distinzioni si rischia di perdere di vista l'obiettivo di fondo. Ma è chiaro anche che un eccesso di semplificazione rischia di rendere politicamente ingestibile il processo, per la penalizzazione che potrebbe venirne alle istituzioni che operano in contesti difficili e che reclamano di essere aiutate piuttosto che "squalificate": non possiamo ignorare che, in un sistema "pubblico", l'istituzione di una università non può rispondere solo a criteri di immediata efficienza, ma trova – o può trovare – una giustificazione anche nell'avvio di processi di lungo periodo, destinati a riflettersi nella "crescita" sociale ed economica del territorio che la riceve.

Insomma, l'introduzione di una politica di accreditamento deve fare i conti con effetti "di sistema", che rendono particolarmente complesse le scelte operative da assumere.

Il primo punto che va allora chiarito è quale relazione debba esistere in Italia tra accreditamento e finanziamento pubblico.

Il CNVU ha operato fin qui sul presupposto che il finanziamento pubblico (o fondamentalmente pubblico) dell'università sia non solo in linea con una consolidatissima tradizione, ma anche un fatto, allo stato delle cose, politicamente consolidato e largamente condiviso. Il che spiega, per altro, la strategia di "accompagnamento" fin qui seguita. Che non significa (e non ha in verità significato) né tolleranza supina delle politiche praticate, né indifferenza per i risultati. Le risorse pubbliche per le attività di formazione hanno lo scopo di mettere le istituzioni che vi provvedono in grado di perseguire politiche di qualità anche quando le logiche puramente economiche lo renderebbero impossibile.

Ma, proprio per questo, esse devono essere impiegate con assoluta coerenza rispetto agli obiettivi e con una costante attenzione al miglioramento. Una politica di accompagnamento non esclude un inflessibile rigore nella valutazione dei risultati ottenuti (lo rende anzi indispensabile), ma questo è pratica-

bile solo quando l'istituzione sia stata posta nelle condizioni di guardare agli obiettivi assegnati come a un traguardo possibile.

Se dunque l'orientamento politico resta quello di un finanziamento fondamentalmente pubblico del sistema universitario, non è possibile separare accreditamento e finanziamento. Il che apre complessi problemi di ricaduta del sistema di accreditamento adottato sulla distribuzione delle risorse, dei quali sarà necessario farsi carico. La recente proposta del CNVVSU di un nuovo modello di finanziamento (Doc. 1/04) è un contributo in questa direzione.

Il secondo conseguente punto è che, in un sistema che resta centrato sul finanziamento pubblico, le responsabilità dell'accREDITamento non possono pensarsi se non come un impegno istituzionale, ma necessariamente anche non autoreferenziale (per il riferimento che esso deve avere alla domanda e agli obiettivi esterni dell'attività formativa).

Verificato il consenso su queste premesse (che costituiscono perciò la prima tappa del percorso da individuare), si potrà venire al merito delle questioni.

Ma un punto preliminare va ancora forse sottolineare. Quando parliamo di "qualità" dei corsi di studio, non possiamo trascurare che essa dipende anche – in misura non marginale – dalla capacità della struttura che li progetta di sapere cogliere con tempestività i segnali di innovazione che derivano dalle conquiste della ricerca.

La quale, dunque, è un fatto che deve considerarsi direttamente rilevante nella valutazione della qualità dei corsi, anche se lo è in misura diversa secondo che si guardi alle lauree, alle lauree specialistiche o ai corsi di dottorato. Immaginare perciò che l'accREDITamento dei corsi di studio possa prescindere da una valutazione che tocchi anche la qualità della struttura che li progetta e gestisce dal punto di vista dell'estensione ed importanza della ricerca che in essa si pratica non è possibile. Il tema è particolarmente arduo, ma non è eludibile.

Quanto al "modello" da costruire – e per il quale il CNVVSU dispone già di importanti studi di riferimento (RdR 1/04) – la mia personale preferenza va ad un modello di accREDITamento semplice, gestibile sostanzialmente attraverso "informazioni" piuttosto che attraverso "giudizi", fondato perciò il più possibile su indicatori strutturali di qualità (dunque "oggettivamente" definibili), alla luce dei quali valutare i risultati conseguiti in una logica di relatività, che consenta alle università di vedersi giudicare (e perciò premiare, verso l'esterno, con l'immagine che se ne promuove e, all'interno del sistema, con finanziamenti accresciuti) in virtù di due fattori soprattutto.

Il primo rappresentato dalla capacità di adeguare le proprie strutture didattiche e di ricerca ai livelli dimensionali delle istituzioni più efficaci (ricevendo stimoli sia a definire la propria offerta formativa in funzione esclusivamente delle competenze e delle risorse disponibili o effettivamente acquisibili, sia ad investire in politiche di ricerca).

Il secondo dalla capacità di ottenere il miglioramento costante dei propri risultati, in funzione: da un lato, della domanda formativa espressa dal contesto di riferimento (in termini di aspirazioni e proporzionata capacità di assorbimento occupazionale dei laureati; di soddisfacente rapporto tra esigenze presenti e formazione di operatori professionali di elevata qualificazione; di generazione di brillanti ricercatori); dall'altro, di indicatori rivelatori della qualità della ricerca prodotta.

Importante dovrà risultare la tensione della struttura ad assicurare adeguate occasioni di verifica ed arricchimento formativo sul campo (*stage*) ai propri studenti, per i corsi di laurea, oltretutto il perseguimento, sia nella formazione dei propri iscritti che nella attività di ricerca dei propri docenti, di costanti e non occasionali aperture internazionali.

Nel giudizio di accREDITamento un posto importante dovranno avere i servizi. In primo luogo, naturalmente, quelli destinati agli studenti, in termini sia di esistenza di adeguate strutture di orientamento, accoglienza e tutorato, sia di opportune regolamentazioni rivolte alla semplificazione e gestione delle relazioni "amministrative" che ne scandiscono la vita nel tempo del loro percorso universitario (con specifico riguardo anche alla capacità dell'istituzione di saper rispondere ad una varietà di esigenze, non essendo più pensabile un servizio universitario che presupponga una unicità tipologica di utenti: molti studenti sono "anche" già impegnati in attività lavorative e sempre più ampia diverrà nel tempo la necessità di fare fronte alle esigenze della formazione continua).

Ma non dovrà trascurarsi la capacità dell'istituzione di essere efficace anche nel sostegno "amministrativo" delle attività di didattica (con particolare attenzione ai supporti necessari per l'uso delle strumentazioni imposte dalle odierne tecnologie) e di quelle di ricerca.

Ma di tutto questo è troppo presto per dire di più. Oggi cominciamo ad avere chiari i problemi da affrontare. Le soluzioni – se vogliamo che siano efficaci – richiedono ancora attenzione e studio. Dunque: energie, risorse, ragionevoli tempi. Anche sperimentazioni. Se c'è un rischio da scongiurare è quello dell'improvvisazione e della passiva mutazione di modelli estranei alla nostra tradizione.

IL PERCORSO DI CAMPUS ONE

Alessandro Bianchi

Rettore dell'Università "Mediterranea" di Reggio Calabria e membro del Comitato di presidenza della CRUI

Il sistema universitario italiano, animato dalle spinte dell'autonomia e motivato dalla crescente esigenza di innovazione e sviluppo, ha ormai intrapreso in modo convinto la strada della valutazione della qualità, in una logica di trasparenza e competitività. In quest'ottica si sta ora lavorando alla messa a punto di un sistema di valutazione omogeneo e comune all'intera università italiana.

Se sono molte e importanti le esperienze avviate dagli atenei, il panorama si configura ancora alquanto eterogeneo per quanto riguarda le metodologie e l'ampiezza dei processi di valutazione (didattica, ricerca, gestione). All'interno di questo percorso, l'accREDITAMENTO resta l'obiettivo finale, per cui è bene aver presente la differenza tra accREDITAMENTO e valutazione.

Il processo di valutazione individua i punti di forza e di debolezza del corso di studio, suggerendo possibili soluzioni per superare le criticità e valorizzando d'altra parte le migliori pratiche, senza però formulare un giudizio sul livello qualitativo raggiunto dal corso. È chiaro che non ci può essere accREDITAMENTO senza valutazione, poiché solo attraverso più processi di valutazione è possibile avviare un percorso continuativo di miglioramento della qualità tale da poter essere certificato anche all'esterno.

L'accREDITAMENTO rappresenta, quindi, il punto di arrivo di ogni processo di valutazione: si tratta di una procedura attraverso cui si cerca di stimare, con parametri oggettivi di tipo quantitativo, la capacità di raggiungere e mantenere nel tempo livelli qualitativi superiori a standard prefissati. L'accREDITAMENTO può definirsi una certificazione, limitata nel tempo, con valore esterno, che mira a quantificare il valore reale del titolo, a prescindere dal suo valore legale.

Il modello di valutazione CampusOne

In questa logica si colloca il modello di valutazione di CampusOne, che rappresenta il più importante progetto di sperimentazione universitaria condotto

finora in Italia. Promosso e gestito dalla CRUI, coinvolge ben 70 atenei in un'esperienza formativa ampia e innovativa, tesa al miglioramento continuo e alla valorizzazione delle buone pratiche.

Partendo dalla consapevolezza dell'importanza strategica di un sistema di valutazione per la garanzia e la crescita di qualità dell'offerta formativa universitaria, CampusOne si è impegnato a costruire un solido ed efficace modello di valutazione, da diffondere all'interno del sistema accademico. Muovendo da questa premessa, si possono riassumere i punti cardine del modello proposto da CampusOne, per offrire un contributo operativo che consenta poi di ampliare la riflessione al futuro di un'università solida e accREDITATA a livello internazionale.

Agilità e flessibilità sono le caratteristiche che meglio definiscono la metodologia introdotta da CampusOne, elaborata sulla base delle più significative esperienze accumulate in ambito nazionale e internazionale, in una logica di adattabilità alla struttura e alle esigenze di ogni corso di studio. L'articolazione del modello in aree tematiche da cui emergono i punti di forza e di debolezza del corso, consente un controllo costante delle attività, che partendo dalla verifica di singoli aspetti arriva a fornire un quadro complessivo di valutazione.

Il modello, secondo una prassi ormai consolidata, si sviluppa nelle due fasi di autovalutazione e di valutazione esterna. Per la realizzazione del primo stadio del processo, un gruppo di autovalutazione, composto da tutti i soggetti coinvolti nelle attività del corso – docenti, studenti, personale tecnico amministrativo – insieme a un esterno, compila il proprio rapporto, risultato di un dettagliato processo di analisi critica e documento-base per la descrizione e valutazione dei propri obiettivi e attività.

I rapporti di autovalutazione devono rispondere ad una stessa impostazione, per consentire una comparazione incrociata tra i corsi, che evidenzii eventuali analogie, *good practice* e fattori di criticità diffusi.



Pennie Roberts, direttrice della scuola di Fisioterapia della Manchester Metropolitan University

Obiettivo finale di questa operazione è la promozione dello scambio di informazioni fra i corsi e l'individuazione di soluzioni condivise mirate al rafforzamento e al miglioramento complessivo dell'ateneo e quindi anche dell'intero sistema accademico.

La fase di valutazione esterna, cosiddetta *peer-review*, prevede, invece, l'intervento di un gruppo di esperti esterni all'ateneo, formato da due figure provenienti dal mondo accademico e un rappresentante delle realtà territoriali locali. Il gruppo è coordinato da un *team leader* responsabile di ogni fase della valutazione, della stesura del rapporto e delle relazioni con il gruppo interno del corso di studio. Dopo aver esaminato il rapporto di autovalutazione, i valutatori effettuano una visita *in loco* al termine della quale il gruppo di valutazione elabora il rapporto, integrando i giudizi già formulati con quanto verificato presso le sedi dei corsi di studio visitati.

L'intero processo di valutazione è coordinato e seguito dalla "cabina di regia", istituita nell'ambito di CampusOne per garantire il controllo qualitativo e lo sviluppo metodologico costante e composta da docenti universitari e da esperti di Sistemi di Gestione per la Qualità (prof. Roberto Mirandola, Università di Pisa; prof. Alfredo Squarzoni, Università di Genova; dott.ssa Emanuela Stefani, direttore operativo CRUI; prof. Massimo Tronci, Università di Roma "La Sapienza"). Tra i vari compiti, la "cabina di regia" nomina gli esperti valutatori e redige un rapporto finale sull'attività complessiva di valutazione, basato sull'analisi dei contributi redatti dai

gruppi di valutatori esterni. Il rapporto, che deve evidenziare le esperienze valutative condotte dai corsi e dai valutatori e gli aspetti metodologici del processo, viene poi diffuso anche all'esterno dell'ateneo al fine di valorizzare gli sforzi e i risultati ottenuti dal corso.

Un elemento di assoluta rilevanza nell'applicazione del modello CampusOne è l'attività formativa condotta dalla CRUI, attraverso la predisposizione di corsi base e seminari di aggiornamento tesi a fornire ai valutatori competenze e conoscenze adeguate nell'ambito della valutazione e della certificazione della qualità e preparando in questo modo figure professionali valide e specializzate, destinate in pratica a diventare la "nuova generazione" di formatori dei valutatori.

Dalla sua attivazione a oggi il progetto CampusOne è riuscito a valutare 500 corsi di studio, riscontrando un forte interesse e un'ampia partecipazione non solo da parte del mondo accademico, ma anche dalle altre componenti territoriali. Uno dei maggiori punti di forza di questa esperienza risiede infatti nell'aver ampliato la sperimentazione a tutti gli ambiti dell'attività universitaria, senza limitarla all'aspetto della didattica, ma allargandola alla gestione amministrativa e ai rapporti con il mondo del lavoro. In questa visione progettuale integrata e innovativa, il processo di valutazione estende il monitoraggio alla gestione delle pratiche amministrative, alla verifica dell'impegno nella consultazione territoriale, al livello qualitativo delle attività di orientamento intraprese.

CampusOne è ormai giunto alla fase finale e, pur coinvolgendo la quasi totalità degli atenei italiani, resta comunque un progetto circoscritto nel tempo e nelle risorse.

La CRUI è attivamente impegnata affinché la metodologia di CampusOne venga applicata anche alle lauree specialistiche, per poi essere adottata dall'intero sistema universitario, fermi restando i dovuti adattamenti legati all'evoluzione del mondo universitario.

Il contesto europeo

Va infine evidenziato che il modello di valutazione elaborato da CampusOne costituisce una vera e propria *best practice* a livello internazionale, come testimonia anche una dichiarazione ufficiale dell'EUA, principale organismo europeo di rappresentanza universitaria, secondo cui «il progetto CampusOne dovrebbe essere considerato un modello per molti paesi europei», specie per le attività legate alla valutazione dei corsi di studio. Tale riconoscimento, oltre a rappresentare per la CRUI motivo di profonda gratificazione, è un segnale forte sull'urgente necessità, per tutto il panorama europeo dell'istruzione superiore, di sviluppare e consolidare la cultura della valutazione in ogni settore e fase del percorso accademico.

Anche i ministri dei paesi dell'Unione Europea, riunitisi lo scorso settembre a Berlino nell'ambito del Processo di Bologna, hanno ribadito l'importanza della qualità dell'alta formazione per la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, fissando per il 2005 l'elaborazione di un sistema di certificazione della qualità basato su metodologie e criteri comuni a tutti i paesi membri.

Diventa quindi impellente anche per l'Italia mettere a punto un organico sistema di valutazione e accreditamento dei corsi di studio, che la conduca preparata a questo appuntamento internazionale, e a questo fine il modello CampusOne può costituire, per i motivi descritti, un riferimento importante.

Il futuro della valutazione

A fronte di queste considerazioni risulta ancora più evidente il ruolo strategico giocato da un'esperienza come quella di CampusOne, rodada su un campione quasi completo di atenei e ormai rappresentativa anche in ambito internazionale. Tener conto di questi elementi nell'ambito di un ragionamento complessivo sulla valutazione universitaria costituirebbe un traguardo davvero importante.

La CRUI si mostra, quindi, assolutamente disposta a

rendere disponibili le conoscenze e le competenze finora maturate, affiancando il CNVVSU nell'elaborazione e nella promozione del nuovo modello.

Il panorama italiano della valutazione universitaria, infatti, fa oggi riferimento in maniera quasi esclusiva alle rilevazioni del CNVVSU, basate su indicatori numerici, assolutamente fondamentali per ogni sistema di certificazione, ma forse troppo rigidi per un contesto accademico basato sull'autonomia. Emerge quindi l'esigenza di integrare questi indicatori con analisi di carattere qualitativo, in grado di produrre riflessioni più ampie e ragionate sul sistema universitario, e sui singoli contesti territoriali e formativi.

L'intelligente interazione dei percorsi elaborati dal CNVVSU e dalla CRUI potrebbe rappresentare la giusta strada per la creazione di un solido sistema di valutazione che dovrà, in ogni caso, garantire caratteri uniformi e comuni per tutti gli atenei, pur nel rispetto delle differenziazioni e delle peculiarità di ciascuna realtà territoriale. Esso sarà la base da cui partire per costruire nei prossimi anni *ranking* completi in grado di misurare oggettivamente la qualità dei corsi di studio e degli stessi atenei. Di qui prenderà le mosse la definizione di una solida procedura di accreditamento.

Un marchio di qualità per l'università italiana

Vorrei concludere con una riflessione: l'università rappresenta una delle principali istituzioni del nostro paese, che vanta un patrimonio storico lungo oltre otto secoli, invidiatoci da tutto il mondo. Mi piace poter affermare, quindi, che il nostro sistema accademico gode già di una solida e illustre forma di accreditamento, data dalla storia e dalla tradizione.

Tuttavia proprio per preservare l'immenso valore sociale e culturale dell'istituzione universitaria sarebbe auspicabile prevedere, parallelamente all'elaborazione di un sistema di valutazione comune e condiviso, il varo di una carta statutaria che definisca con precisione e specificità la nozione di "Università degli Studi", una sorta di marchio di qualità attribuibile solo in presenza di determinati requisiti, primo tra tutti quello dell'inscindibilità di ricerca e didattica nei percorsi formativi, colonne portanti di cultura e innovazione.

Il riconoscimento di tali principi e caratteristiche rappresenterebbe la fonte di accreditamento più attendibile e la vera garanzia di uno standard qualitativo che ricondurrebbe l'università italiana ai più alti livelli del panorama internazionale dell'alta formazione.

IL RAGGIUNGIMENTO DI OBIETTIVI REALI

Roberto Mirandola

Ordinario nella facoltà di Ingegneria e presidente del Nucleo di Valutazione dell'Università di Pisa

Qualità è un termine che tutti usano per indicare, in sintesi e senza necessità di specifiche valutazioni quantitative, un livello elevato, sostanzialmente di eccellenza, di soddisfazione per uno o più degli aspetti che riguardano le nostre esigenze del vivere e dell'operare. Indica, pertanto, nella sempre limitata realtà umana, più un livello di attesa e di aspettativa che di concreta realizzazione.

È il caso generale, frequente nel linguaggio e nel pensiero comune dei non "addetti", che corrisponde ad affermazioni quali "...un servizio di qualità...", "...un prodotto di qualità..." o anche "qualità del nostro rapporto", "qualità della vita" che considera la "qualità" come "espressione di forma assoluta che indica un valore di massima positività" ovvero di completa rispondenza a delle aspettative di livello elevato, spesso tuttavia non direttamente associabili ad una misura o valutazione.

La ricerca della qualità è stata da sempre uno degli obiettivi principali dell'umanità. J. M. Juran¹ ricorda che «per molte centinaia di anni, abili artigiani hanno padroneggiato le tecniche necessarie per nutrire, vestire e proteggere popolazioni in crescita ed equipaggiarne gli eserciti». La rivoluzione industriale che ha portato, all'inizio del nostro secolo, al grande sviluppo delle attività industriali se da un lato ha recato innumerevoli e indubbi benefici all'umanità, dall'altro ha contribuito a spostare l'attenzione alla qualità da valore generale ad attributo e caratteristica specifici di un prodotto industriale, specialmente quando è pensato e realizzato per il grande consumo. Il termine così si è gradualmente banalizzato, perché spesso asservito ad esigenze prevalenti di produzione per un "cliente" sostanzialmente più interessato alla quantità che alla qualità (grande pressione in termini di domanda, limitate esigenze, mercati statici e confinati).

In questo ambito, tipico della cultura industriale e della maggior parte dei cosiddetti addetti o esperti della "qualità", la definizione di "qualità" è quella

ricavata dalle norme UNI EN Iso 9000² che la definiscono come «l'insieme delle caratteristiche di un'entità (attività o processo, prodotto, organizzazione, sistema o persona o una qualsiasi loro combinazione) che ne determinano la capacità di soddisfare esigenze espresse o implicite» (ed. 1994) o, più recentemente (Iso 9000 Vision 2000), come il «grado³ con cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa i requisiti».

Appare evidente che un'organizzazione fornitrice di prodotti/servizi non possa aspirare a raggiungere il migliore risultato in assoluto (se mai fosse definibile) e non possa analogamente rispondere per forza di cose a tutte le "infinite" esigenze riscontrabili dai propri clienti, ma al contrario possa definire degli obiettivi reali e raggiungerli nel modo più efficiente.

Qualità del sistema o qualità del prodotto?

Ma come valutare il valore degli obiettivi stabiliti per decidere, per esempio, di dedicare risorse ad una attività o ad una struttura e quali sono i metodi (il come) con cui garantire efficacia ed efficienza? Innanzi tutto occorre osservare che quando si parla di qualità, come si può chiaramente notare anche dalla definizione Iso 9000, ci si può riferire, schematizzando al massimo, ad una qualità del prodotto o ad una qualità del sistema.

Per *prodotto* si intende il risultato di attività o di processi e può essere un prodotto vero e proprio, tangibile, quale un veicolo industriale, un computer, un libro, un software o un servizio, come per esempio un ricovero ospedaliero o un'attività di formazione. In questo caso, "qualità" assume valore soprattutto in termini di contenuti che quel prodotto o quel servizio possiedono e che rendono soddisfatto il cliente o il fruitore del servizio, rispondendo positivamente alle sue esigenze e alle sue aspettative.

Si può definire invece *sistema* un insieme di elementi e di relazioni fra loro collegati e interdipendenti destinati a svolgere una o più determinate funzioni

tali da realizzare determinati prodotti servizi. Ci si può riferire quindi ad una qualità del sistema di produzione ovvero della capacità di un sistema organizzativo o più in generale di un'organizzazione di controllare, dominare, padroneggiare la qualità.

Nella produzione di beni e servizi di largo consumo il cliente, più in generale il "mercato", tutto sommato non pone grande attenzione e interesse al sistema ovvero ai metodi, al "come" l'azienda o l'organizzazione fornitrice di quel prodotto siano riuscite a rispondere più o meno bene alle sue esigenze sia in termini di caratteristiche che di prezzo, di tempi di risposta, di servizio, etc.

Nelle organizzazioni che erogano servizi, e in particolare in quelle che erogano servizi di pubblica utilità e ancora più specificatamente nelle scuole ed istituti di formazione di ogni ordine e grado, la situazione è diversa.

Innanzitutto il sistema organizzativo ha come risultato dei suoi processi e delle risorse impiegate, come del resto ogni altra impresa, una serie di *output* che non sono destinati ad un solo tipo di cliente ma a più "clienti" ovvero parti, cosiddette "interessate" alle attività di quella organizzazione erogante un determinato servizio. Ne consegue che l'organizzazione che produce un bene o un servizio deve soddisfare una pluralità di interessi o esigenze per alcune delle quali esistono delle priorità determinate sulla base di una scala di valori.

Per un'impresa o un'organizzazione che opera in un mercato competitivo (si può scegliere), è determinante la soddisfazione del cliente e tutte le altre esigenze (della proprietà, del personale, dei fornitori, dei *partner*) devono essere ugualmente soddisfatte ma "compatibilmente", ovvero in modo subordinato a quelle primarie di chi "paga" per un servizio o un prodotto garantendo così la sopravvivenza e lo sviluppo dell'organizzazione (e quindi delle parti interessate). L'efficacia, la soddisfazione delle esigenze espresse e implicite del cliente (in particolare quelle di carattere cogente), si può ottenere per esempio applicando i principi dell'Iso 9001 ed eventualmente "certificando" il proprio sistema di gestione per la qualità al fine di darne adeguata "comunicazione" ai propri clienti e più in generale a tutte le parti interessate; tuttavia non si è competitivi – specialmente in situazioni di forte competitività – se "tutti e tutto" non sono di "qualità" (qualità totale ovvero il "controllo" di tutti i processi) ovvero occorrono anche efficienza, spirito di squadra, *leadership* e *partnership*, innovazione, flessibilità, rapidità di risposta ovvero eccellenza nella gestione d'impresa, per esempio applicando i principi dell'Iso 9004 o quelli dei principi del Modello



EFQM⁵ tramite attività di autovalutazione, valutazione ed eventualmente partecipando a premi nazionali o internazionali per ricavarne benefici sia in termini di gratificazione interna che di immagine sul mercato.

Ma per l'università? Quali significati possono assumere valutazione e autovalutazione, accreditamento e certificazione e perché e come...

Valutazione e autovalutazione, accreditamento e certificazione

La valutazione di un'organizzazione è un'attività mirata a verificarne le prestazioni nei suoi aspetti quantitativi e qualitativi, nonché il grado di raggiungimento di obiettivi di gestione prestabiliti. La valutazione può essere "esterna" o interna (autovalutazione).

La *valutazione esterna* è *in primis* quella del cliente o dell'utilizzatore diretto di un servizio (lo studente, il "mercato" del lavoro per l'università) che giudica direttamente ed esclusivamente la rispondenza del

Manchester Metropolitan University: All Saints West, nuova sede della facoltà di Giurisprudenza

bene o servizio ricevuto (qualità "percepita"). La valutazione può essere anche effettuata preventivamente all'acquisto o ordine da un acquirente (*assessment* o valutazione del fornitore) e riguardare non solo la produzione o un suo campione ma, nel caso di prodotti complessi e sempre per gli aspetti intangibili (una progettazione, un servizio), anche il "sistema" organizzativo per valutarne capacità ed affidabilità (garanzia o assicurazione della qualità, per esempio a fronte della 9001). La valutazione può anche essere effettuata da un'organizzazione terza indipendente che, per conto dell'organizzazione produttrice o di una parte seconda potenziale acquirente, certifica o accredita la "qualità" del prodotto e/o sistema di produzione a fronte di determinati requisiti: a livello di prodotto per esempio a fronte determinati standard nazionali o europei (le cosiddette direttive e le relative norme tecniche di supporto per un prodotto industriale, i requisiti minimi stabiliti dal MURST o dal CNVSU o da altri per un corso di laurea). A livello di sistema il riferimento praticamente universale è l'ISO 9001 per la qualità, l'ISO 14001 per l'ambiente, la OHSAS 18001 per la sicurezza, la SA 8000 per il comportamento etico.

La *certificazione* di parte terza è una procedura con cui una terza parte dà assicurazione, garanzia che un prodotto, processo o servizio sia conforme a requisiti specificati. La certificazione viene rilasciata da appositi organismi che sono abilitati a rilasciare un certificato di conformità a seguito di una valutazione con esito positivo dell'oggetto della certificazione, garantendone la validità nel tempo attraverso un'adeguata attività di sorveglianza. Gli organismi di certificazione si differenziano in relazione alla certificazione che sono in grado di effettuare. In particolare si distinguono in organismi di certificazione di sistemi di gestione, di prodotti, di personale. Il riconoscimento della capacità ed affidabilità (onestà) di un organismo di certificazione, che può essere ed è spesso privato e destinato quindi a ricavare profitti, è rilasciato da un organismo riconosciuto da tutte le parti interessate (in Italia per esempio nel recente passato il SINCERT, da domani un nuovo ente unico frutto di un apposito dispositivo di legge in corso di emissione).

L'*accreditamento* è un procedimento con cui un organismo riconosciuto attesta formalmente la competenza di un organismo o di una persona a svolgere funzioni specifiche. Per alcuni particolari settori (ad esempio, formazione, sanità, lavori pubblici) il riconoscimento è rilasciato da un'istituzione non necessariamente di parte terza indipendente (ad esempio Ministero, Regione, Provincia) che attribuisce a un soggetto, sulla base di criteri minimi e nel rispetto

di determinate procedure, l'idoneità ad eseguire determinate attività.

La *valutazione interna o autovalutazione* è il riesame complessivo delle proprie attività e risultati svolto di propria iniziativa da un'organizzazione a fronte di un modello scelto come riferimento. L'autovalutazione fornisce un quadro complessivo delle prestazioni di un'organizzazione e del grado di corrispondenza del suo sistema di gestione al modello scelto. La metodologia è applicata per aiutare a individuare punti di forza e di debolezza al fine di investire sui primi per rafforzare il proprio posizionamento sul mercato e intervenire su quelle aree dell'organizzazione che richiedono miglioramenti.

Valutazione: perché, come e chi

Per lo Stato e, per esso, il ministero competente, la valutazione delle istituzioni universitarie è uno dei punti qualificanti per rilanciare il sistema italiano nel contesto europeo. L'obiettivo primario è quello di ottenere una maggiore qualità ed efficienza della didattica e quindi del livello e dei tempi di apprendimento degli studenti del sistema universitario. In particolare, il MUR ritiene necessario, dopo avere definito una serie di requisiti minimi relativi ad alcuni fattori, prevedere forme di accreditamento dei corsi di studio e delle relative strutture didattiche passando attraverso la definizione di parametri di controllo sia strutturali che di processo.

La qualità è in particolare al centro dello sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e per questo a Berlino nel settembre scorso 40 ministri della CE si sono formalmente impegnati a sostenere un ulteriore sviluppo della garanzia della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. A partire dal 2005 veri e propri sistemi di garanzia della qualità della didattica universitaria dovranno includere:

- una definizione delle responsabilità delle strutture ed istituzioni coinvolte;
- la valutazione dei programmi e delle istituzioni che includano una valutazione interna, un riesame esterno, la partecipazione degli studenti e la pubblicità dei risultati;
- un sistema di accreditamento, certificazione o procedure analoghe;
- la partecipazione internazionale, la cooperazione, il *networking*.

Le università italiane – e, per esse, la CRUI – sono pienamente consapevoli della centralità del tema della valutazione della qualità: per questo, dal 1996 con il Progetto Campus e oggi con CampusOne (sulla base di un modello che unisce la ricerca della conformità alla ricerca dell'eccellenza⁶) hanno speri-

mentato e posto al centro delle proprie strategie lo sviluppo di metodologie di valutazione delle proprie attività, ben consapevoli delle richieste sempre più incalzanti della società.

Le università italiane sono altrettanto consapevoli che una graduale conquista dell'autonomia gestionale passa attraverso processi di *accountability*, ovvero di accreditamento dei propri "prodotti", garantiti attraverso standard qualitativi riconosciuti, individuati attraverso un processo di valutazione interna ed esterna. La valutazione interna mira, tra l'altro, a introdurre la cultura della valutazione nelle strutture universitarie e alla consapevolezza dei processi che determinano obiettivi, strategie, responsabilità e scelte, e dei risultati conseguenti.

La valutazione esterna interviene nel momento in cui l'autorità centrale usa la valutazione come strumento di *governance*, ovvero di governo a distanza. Valutazione interna e valutazione esterna, opportunamente integrate, possono consentire di "misurare" la qualità sia come efficacia che come efficienza. Anche gli organi di governo delle singole università, di fronte all'attuale turbolenza del "mercato" della domanda di formazione a livello universitario – che richiede sempre maggiore quantità e qualità, come pure è in crescita il livello di competitività dell'offerta, mentre sono in diminuzione le risorse "garantite" di fonte ministeriale o comunque pubbliche – devono individuare adeguati metodi di valutazione per selezionare i "prodotti" migliori: infatti un corso di laurea "sbagliato" può far perdere credibilità a tutto l'ateneo. Ma quale tipo di valutazione adottare? Nella formazione non può essere solo sugli esiti, ma deve essere di carattere preventivo, sul "progetto" dell'offerta formativa. Una strada può essere quella di "costringere" chi effettua la proposta a dimostrare il valore dei propri obiettivi e delle proprie scelte attraverso i metodi della garanzia della qualità applicati sia a livello del "prodotto" (valore degli obiettivi e dei contenuti) che del sistema organizzativo (processi e risorse) e adottare le adeguate scelte di priorità sulla base degli obiettivi, delle strategie di ateneo e delle risorse disponibili.

Il sistema di valutazione scelto deve essere affidabile ma soprattutto "trasparente": i suoi risultati devono essere visibili a tutti per consentire un confronto fra strutture affini e per permettere alle altre parti interessate (gli studenti e le loro famiglie, le organizzazioni che utilizzeranno le competenze acquisite ovvero imprese pubbliche e private, la comunità civile, i docenti, etc.) di ricevere informazioni chiare sulla qualità della proposta formativa delle università e sulla sua capacità di produrre buoni risultati. Un'informazione corretta e onesta,

perché basata sui dati (di "prodotto formativo" e di sistema) e su confronti effettuati a tutto campo, è condizione indispensabile per una scelta consapevole da parte degli studenti e degli altri *partner*. Questo sottolinea la cosciente assunzione di responsabilità nei confronti della collettività che dovrebbe presiedere al processo valutativo.

Per la scelta delle modalità di valutazione esterna, in armonia con la quasi totalità dei paesi europei e gli indirizzi dell'EUA, l'accREDITAMENTO è da preferire alla certificazione perché, adottando modelli specifici, condivisi a livello nazionale se non europeo, può favorire un'azione più sostanziale che formale e una maggiore diversificazione per i vari ambiti disciplinari dei corsi di studio, unendo possibilmente all'azione di sistema (tipo Iso 9001) quella di "prodotto" (requisiti specifici minimi di contenuto, processi, risorse ed esiti) e può prevedere diversi livelli di conformità a partire da quello minimo necessario per ottenere l'accREDITAMENTO.

L'accREDITAMENTO quindi, specie se basato su una preventiva azione di autovalutazione, può svolgere e promuovere un'azione effettiva di miglioramento sia dell'efficacia che dell'efficienza piuttosto che una prevalente azione formale come spesso è quella della certificazione, comunque per sua natura, di tipo on-off.

Conclusione

I legami fra autonomia, responsabilità (*response ability*, capacità di risposta) e valutazione passano attraverso un rafforzamento e un'estensione delle attività di valutazione interna svolte dalle singole strutture "accompagnati" a livello locale dai nuclei di valutazione e l'attivazione di un'attività di valutazione esterna periodica che siano in grado di provocare un meccanismo di continuo miglioramento e "ripensamento" progettuale indispensabile di fronte ai mutevoli scenari presenti sia a livello di sviluppo della conoscenza che dell'economia e dei fenomeni sociali. La valutazione non ha e non deve avere lo scopo di graduare tra loro gli atenei, i dipartimenti o i corsi di studio o di stilare una classifica delle università. È assurdo pensare che la valutazione di strutture così complesse e variegate nelle loro attività possa ridursi ad un "voto" numerico. Sarebbe però scorretto nascondere che qualunque valutazione, anche non strettamente graduante, genera inevitabilmente confronto e quindi competizione e differenziazione: tra programmi formativi simili in atenei diversi e anche tra atenei che scelgono di darsi differenti profili di offerta formativa.

L'attuazione di questi principi richiede una profonda azione di innovazione del modo di essere univer-

sità soprattutto in risposta al ruolo che l'università ricopre in un sistema socio-economico che le rivolge sempre più domande e dalla quale esige risposte.

Note

¹ J. M. Juran, *A History Of Managing For Quality*, Asqc Quality Press, Milwaukee 1995, ed. it. *Qualità nella storia*, Sperling&Kupfer 1997.

² Il pacchetto di norme adottato sia a livello mondiale (Iso) che europeo (En) e quindi italiano (Un) praticamente da tutti i settori produttivi del mondo occidentale come riferimento relativamente sia ai requisiti dei sistemi di gestione per la qualità da utilizzarsi quando un'organizzazione debba dimostrare la propria capacità a fornire prodotti che soddisfino i requisiti dei clienti e quelli cogenti applicabili e miri a conseguire la soddisfazione dei clienti (9001) sia relativamente a delle linee guida che tengono conto sia dell'efficacia sia dell'efficienza dei sistemi di gestione per la qualità (9004) ed ha come scopo il miglioramento continuo delle prestazioni dell'organizzazione e la soddisfazione dei clienti e delle altre parti interessate.

³ Il termine grado o classe rappresenta una categoria di valori diversi assegnati alle caratteristiche di diversi prodotti aventi la stessa utilizzazione funzionale (le stelle di un albergo, le due classi di un biglietto ferroviario in Italia, i 12 diversi gradi di un ingranaggio dalla categoria più preci-

sa a quella più grezza), mentre il termine intrinseche si riferisce alle caratteristiche tecniche di un prodotto (il diametro di un perno, il tempo di attesa a uno sportello, etc.) e non comprende quelle assegnate o attribuite quali il prezzo, il valore dato al marchio. I requisiti, infine, sono le esigenze espresse, implicite o cogenti: l'esigenza espressa può essere per esempio la richiesta di un servizio di taxi, quella cogente che l'auto messa a disposizione risponda ai requisiti di legge e che l'autista rispetti nel servizio il codice della strada, mentre è dato per scontato, implicito che l'auto e il servizio rispondano ai quei canoni comuni di questo tipo di servizio che tutti offrono (un'auto in buono stato, comoda, pulita, etc.).

⁴ Parti Interessate (Pi): persona, gruppo di persone o organizzazione avente un interesse nei risultati o nelle prestazioni del corso di studio e nella figura professionale che consegue un titolo di studio presso il corso di studio stesso. Fanno parte delle Pi: gli studenti, sia quelli iscritti al corso, sia quelli potenzialmente interessati a iscriversi; le famiglie; tutte le organizzazioni che possono utilizzare la professionalità dei laureati; il personale docente; la struttura formativa di appartenenza (facoltà, ateneo); il ministero competente; le parti sociali; eventuali partner che forniscono il proprio contributo al corso di studio, etc.

⁵ L. Bonechi, G. Carmignani, R. Mirandola, *La gestione della qualità nelle organizzazioni - Dalla conformità all'eccellenza gestionale*, Plus, Pisa 2004.

⁶ Fondazione CRUI, *Guida alla valutazione dei corsi di studio*, Roma 2003.

Università di Swansea:
studenti di Scienze durante
una esercitazione
sul campo



IL PROGETTO DEI PRESIDI DI INGEGNERIA

Alfredo Squarzoni

Ordinario nella facoltà di Ingegneria dell'Università di Genova

Il tema dell'accREDITAMENTO dei corsi di studio (CdS) è da tempo oggetto di attenzione da parte della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Ingegneria (COPi). Le motivazioni che hanno spinto la COPi ad occuparsi di questo argomento a partire dalla fine del 1998, quando si cominciava a delineare il progetto di autonomia didattica degli atenei, conclusosi con l'emanazione del Dm 509/99 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei", sono state principalmente due:

- l'avvio del processo di autonomia didattica;
- il problema del riconoscimento accademico e professionale dei titoli di studio in ingegneria a livello comunitario.

Con riferimento al primo punto, era ed è convinzione della COPi che, con la liberalizzazione dei *curricula* e dei percorsi didattici, il riconoscimento accademico e professionale dei titoli di studio non potrà più essere, come è oggi, automatico: CdS della stessa "classe" potranno portare, infatti, alla formazione di figure professionali con competenze notevolmente differenziate nello stesso ateneo e tra ateneo e ateneo, anche nel caso dello stesso titolo. Pertanto, indipendentemente dalla volontà politica di mantenere il valore legale del titolo di studio, il concetto di valore legale è inevitabilmente destinato a perdere significato.

Una ulteriore conseguenza del processo di autonomia didattica sarà inoltre quella di una crescente competizione tra ateneo e ateneo. In questa prospettiva, il problema di assicurare la qualità della formazione diventa di fondamentale importanza: sarà necessario, infatti, fare in modo che la competizione avvenga su obiettivi formativi di alto profilo. Gli attuali criteri per il riequilibrio finanziario degli atenei favoriscono i CdS, che consentono agli studenti di conseguire il titolo finale in tempi prossimi alla loro durata legale. Sono evidenti i rischi di tali approcci alla soluzione dei cronici problemi dei nostri atenei, in mancanza di un serio sistema

di valutazione della qualità della formazione.

L'attuazione dell'autonomia didattica non può, pertanto, non accompagnarsi alla rigorosa applicazione del controllo della qualità degli obiettivi formativi, dei processi e dei risultati dei CdS. A questo riguardo, l'accREDITAMENTO dei CdS, inteso come il riconoscimento da parte di un organismo indipendente e competente che un determinato CdS soddisfa predefiniti requisiti minimi o standard, è certamente uno strumento fondamentale per garantire la qualità della formazione. L'accREDITAMENTO, peraltro, non deve assolutamente essere interpretato come uno strumento di omologazione, bensì come uno strumento di valorizzazione dei CdS nelle loro specificità, di trasparenza e a favore della comparabilità dei CdS stessi.

L'obiettivo del riconoscimento accademico e professionale dei titoli di studio a livello comunitario, al fine di garantire l'applicazione del diritto di mobilità e stabilimento sancito dai trattati europei e dalla direttiva comunitaria 48/1989, costituisce una ulteriore importante motivazione a favore della definizione di un sistema nazionale di accREDITAMENTO dei CdS in Ingegneria.

L'armonizzazione dei percorsi formativi a livello europeo è una condizione utile, forse necessaria, per favorire il riconoscimento dei titoli di studio, anche se tale armonizzazione dovrebbe essere perseguita attraverso la condivisione degli obiettivi formativi, prima ancora che attraverso l'uniformità della durata dei cicli di studio.

Tuttavia, gli orientamenti che sembrano emergere a livello europeo evidenziano la necessità di un coordinamento transeuropeo. In particolare, almeno per ora, non si ritiene che sia necessario né opportuno creare una "agenzia europea per l'accREDITAMENTO". Si pensa, piuttosto, che le agenzie nazionali già costituite (in molti paesi europei esistono già da tempo rilevanti esperienze nel campo del riconoscimento dei titoli accademici e delle qualificazioni professionali) o in fase di costituzione dovrebbero

stabilire contatti permanenti attraverso una rete o un "osservatorio" per i programmi di Ingegneria, al fine di favorire l'adozione di criteri comuni per la definizione dei *curricula* e di schemi comparabili per l'accREDITAMENTO su base nazionale. È pertanto evidente la necessità di dotarsi di una sistema di accREDITAMENTO dei corsi di studio per poter partecipare, a pieno titolo, al processo in corso.

I vantaggi dell'accREDITAMENTO

I vantaggi conseguenti alla pratica dell'accREDITAMENTO riguardano direttamente gli studenti, il mondo del lavoro, lo stesso Ministero e, ovviamente, i CdS. Per gli studenti, conoscere quali sono i CdS accREDITATI costituirebbe finalmente uno strumento di informazione obiettiva e di sicuro orientamento nelle loro scelte. Per il mondo del lavoro, sarebbe garanzia della qualità dei CdS, intesa come il grado in cui un CdS fornisce sistematicamente ai propri studenti adeguate opportunità di raggiungere un livello di apprendimento corrispondente alle sue esigenze nei tempi previsti. Per il Ministero, il fatto che i CdS rispondano a requisiti di qualità costituirebbe una garanzia del buon uso dei fondi erogati agli atenei per il funzionamento. Per i CdS, infine, l'accREDITAMENTO costituirebbe innanzitutto uno stimolo e un impegno al miglioramento continuo della qualità della formazione. Il miglioramento continuo costituisce, per la verità, il principale obiettivo della valutazione dei CdS. Tuttavia, un accREDITAMENTO basato sulla valutazione, come di seguito proposto, imponendo il rispetto di standard predefiniti, permette di associare al miglioramento continuo anche il raggiungimento di obiettivi formativi di valore, in grado di garantire un'elevata qualità della formazione.

Oltre ad agire come stimolo e come impegno per il miglioramento continuo, l'accREDITAMENTO potrebbe poi svolgere altre importanti funzioni, quali, ad esempio:

- favorire la determinazione consapevole delle risorse necessarie per il raggiungimento degli obiettivi formativi stabiliti;
- favorire la riduzione degli sprechi di risorse;
- stimolare la definizione e il consolidamento di specifici campi di eccellenza, anche in armonia con le realtà locali;
- evitare di favorire, anche indirettamente, iniziative che tendono solo a migliorare la "comodità" degli studi, senza migliorare di pari passo anche la loro reale efficacia;
- evitare di delegare al giudizio di "esperti" importanti valutazioni, senza il suffragio di dati e relative analisi.

Spinto dalle motivazioni sopra riportate, già nel novembre del 1999, in un convegno tenutosi a Salerno, l'allora Collegio dei Presidi propose l'adozione di un Sistema nazionale di valutazione e accREDITAMENTO dei corsi di studio in Ingegneria (SINAI).

Nel dicembre 1999 l'allora Osservatorio per la valutazione del sistema universitario finanziò un progetto di ricerca per la "Sperimentazione di un modello di valutazione dei corsi di studio in Ingegneria ai fini dell'accREDITAMENTO", nell'ambito del quale fu messo a punto e sperimentato, su un limitato numero di diplomi universitari, un modello di valutazione che è stato un importante riferimento per la definizione del modello di valutazione dei CdS oggi sotto sperimentazione nell'ambito del progetto Campus One della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI).

Nel giugno 2002 il Collegio riformulò la sua proposta originaria relativa all'adozione di un sistema nazionale di accREDITAMENTO dei CdS in Ingegneria. Nel frattempo, l'accREDITAMENTO dei CdS è diventato, finalmente, un obiettivo condiviso. Lo testimonia, per fare riferimento solo ai documenti ministeriali più recenti, quanto riportato nel Doc 3/03 del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), laddove l'accREDITAMENTO dei CdS è definito come un «obiettivo cui il sistema deve ora necessariamente tendere». E, ancora, la nota del ministro dell'Università prot. n. 995 del 3 luglio 2003, relativa alla definizione di una griglia di parametri che dovranno essere rispettati dai CdS, «in attesa della predisposizione di procedure, a livello nazionale e/o comunitario, finalizzate all'accREDITAMENTO dei corsi di studio». Senza dimenticare l'impegno ad adottare un sistema di accREDITAMENTO dei CdS entro il 2005, sottoscritto dal nostro ministro a Berlino nel settembre dello scorso anno, in occasione dell'ultimo degli incontri periodici con i colleghi europei per il monitoraggio dello stato di avanzamento del Processo di Bologna.

Anche a seguito di queste "novità", la Copi ha ribadito l'urgenza di arrivare alla definizione di un sistema di accREDITAMENTO dei CdS, e in particolare dei corsi di laurea (CdL), in Ingegneria, in concomitanza con il completamento del primo triennio di attivazione della riforma degli ordinamenti didattici dei CdS, che si realizzerà al termine del corrente anno accademico.

Vale la pena osservare, a questo proposito, che le facoltà di Ingegneria appaiono particolarmente preparate ad affrontare l'accREDITAMENTO dei propri CdS, a cominciare da quello dei CdL, in considerazione del fatto che molte facoltà avevano di fatto

anticipato l'applicazione della riforma didattica, proponendo, in alcuni casi, *curricula* coerenti con i requisiti della riforma già a partire dall'a.a. 1998-99. La Copi ha quindi formulato una proposta operativa, relativa all'organizzazione del sistema e alla metodologia (criteri, modalità e procedure) di accreditamento, di seguito illustrata nelle sue linee essenziali.

La proposta di istituzione del Sistema nazionale di accreditamento dei CdS in Ingegneria

La proposta prevede che l'accreditamento dei CdS in Ingegneria sia promosso e gestito da un Comitato nazionale per l'accreditamento dei CdS in Ingegneria, costituito su iniziativa dei seguenti enti: MIUR, CRUI, Copi, Consiglio Nazionale degli Ingegneri (CNI), parti sociali (con particolare riferimento a Confindustria e Unioncamere) e composto da un rappresentante per ciascuno dei proponenti, con i seguenti compiti:

- promuovere la costituzione dell'Agenzia per l'accreditamento dei CdS in Ingegneria;
- definire e aggiornare la metodologia di accreditamento, in attesa della definizione di una metodologia nazionale;
- approvare i requisiti minimi per l'accreditamento, su proposta della Copi;
- promuovere la formazione e tenere aggiornato il registro dei valutatori.

L'Agenzia di accreditamento deve avere le seguenti caratteristiche:

- essere indipendente dai ministeri competenti e dalle istituzioni universitarie;
- assicurare la partecipazione al processo decisionale di accreditamento di rappresentanti accademici e di rappresentanti del mondo del lavoro;
- essere in grado di assicurare una stabile base finanziaria e di operare secondo i principi dell'efficienza, dell'efficacia e dell'economia;
- essere dotata di procedure chiare, comprensibili e trasparenti, prevedere misure interne di controllo della qualità e adeguate procedure di documentazione e di comunicazione.

La struttura operativa dell'Agenzia è costituita dalla Commissione di accreditamento, composta da rappresentanti del mondo accademico e del lavoro, esperti di valutazione e accreditamento, con i seguenti compiti:

- procedere alla valutazione e all'accreditamento dei CdS che ne fanno richiesta;
- nominare i gruppi di valutazione;
- proporre al Comitato per l'accreditamento la revisione e/o l'aggiornamento dalla metodologia di accreditamento.

La composizione della Commissione di accreditamento deve prevedere una partecipazione almeno paritetica dei rappresentanti del mondo del lavoro. In particolare, la proposta prevede la seguente composizione:

- 5 docenti in rappresentanza delle facoltà di Ingegneria, nominati dalla Copi;
- 2 componenti in rappresentanza degli enti pubblici, nominati dal MIUR e dal Ministero delle Attività produttive;
- 2 componenti in rappresentanza degli Ordini degli Ingegneri, nominati dal CNI;
- 3 componenti in rappresentanza delle associazioni dei datori di lavoro, nominati da Confindustria (2) e Unioncamere.

Il criterio di accreditamento prevede che il CdS soddisfi predefiniti "requisiti minimi" o "standard". Tali requisiti, oltre a rispettare le prescrizioni ministeriali, devono essere in grado di rendere validi e credibili gli obiettivi formativi del CdS e garantire un adeguato livello di competenze nei laureati.

I requisiti minimi presi in considerazione riguardano pertanto:

- requisiti minimi di carattere culturale, relativamente a:
 - obiettivi formativi, intesi come conoscenze, capacità e comportamenti che si prevede di conferire agli studenti;
 - contenuti, nel rispetto delle prescrizioni ministeriali e con riferimento a quanto previsto dai sistemi di accreditamento più evoluti degli altri paesi europei;
- requisiti minimi in termini di risorse, relativamente a:
 - risorse umane;
 - infrastrutture, nel rispetto delle prescrizioni ministeriali;
- requisiti minimi relativi alla "qualità" del CdS, relativamente a:
 - esigenze e obiettivi formativi (in particolare gli obiettivi formativi, oltre a soddisfare i requisiti minimi di carattere culturale, dovranno essere adeguati alle esigenze delle parti interessate che il CdS intende soddisfare);
 - risorse (in particolare le risorse, oltre a soddisfare i requisiti minimi, dovranno essere adeguate agli obiettivi formativi del CdS);
 - processo formativo (in particolare il processo formativo dovrà garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi del CdS);
 - risultati (in particolare i risultati dovranno attestare il raggiungimento degli obiettivi formativi del CdS e di quelli relativi all'inserimento dei laureati nel mondo del lavoro);

- sistema organizzativo (in particolare il sistema organizzativo dovrà essere in grado di garantire la continuità dei risultati del CdS e un rapporto corretto ed efficace tra CdS e struttura di appartenenza), coerentemente con quanto previsto dai sistemi di accreditamento più evoluti degli altri paesi europei.

Per quanto riguarda le modalità di accreditamento, si ritiene che queste debbano basarsi sulla valutazione dei CdS, secondo la metodologia, ormai standard a livello europeo, dell'autovalutazione seguita da una valutazione esterna.

A questo riguardo, la proposta prevede l'utilizzazione del "modello di valutazione" dei corsi di studio sperimentato nell'ambito del progetto CampusOne della CRUI, che, come già osservato, costituisce un'evoluzione del modello di valutazione messo a punto nel progetto SINAI e che prevede la valutazione delle seguenti cinque "dimensioni" di un CdS: sistema organizzativo; esigenze e obiettivi; risorse; processo formativo; risultati, analisi e miglioramento, corrispondenti ai requisiti di qualità sopra indicati.

L'accREDITAMENTO di un CdS presuppone una valutazione positiva di tutte le dimensioni del modello di valutazione.

Le procedure

I valutatori devono essere dotati delle seguenti caratteristiche: indipendenza; competenza disciplinare; conoscenza delle strutture universitarie, esperienze in posizioni direttive; conoscenza delle esperienze a livello internazionale.

La formazione e l'aggiornamento dei valutatori è responsabilità del Comitato per l'accREDITAMENTO, che tiene anche aggiornato il Registro dei valutatori, con l'indicazione, per ciascun valutatore, delle tipologie di CdS che è abilitato a valutare.

I Gruppi di valutazione, nominati dalla Commissione di accREDITAMENTO, devono essere composti da almeno tre componenti, scelti tra i valutatori abilitati a valutare i CdS della stessa tipologia. Almeno uno dei

tre componenti deve essere un docente di insegnamento caratterizzante il CdS da valutare e almeno uno un esponente del mondo del lavoro.

La procedura di valutazione e accREDITAMENTO si sviluppa nel seguente modo:

- l'ateneo chiede all'Agenzia l'accREDITAMENTO del CdS;
- la Commissione di accREDITAMENTO accetta la domanda, chiede il Rapporto di autovalutazione e nomina il Gruppo di valutazione;
- il Gruppo di valutazione esamina il Rapporto di autovalutazione, verificando la presenza dei requisiti minimi di carattere culturale e in termini di risorse, in assenza dei quali l'iter di accREDITAMENTO non può aver inizio;
- il Gruppo di valutazione effettua la visita di valutazione, redige il rapporto di valutazione e propone o meno l'accREDITAMENTO del CdS;
- la Commissione di accREDITAMENTO, sulla base del rapporto di valutazione e della proposta del Gruppo di valutazione, delibera o meno l'accREDITAMENTO del CdS.

In considerazione dei costi di una procedura di accREDITAMENTO, a carico dell'ateneo che richiede l'accREDITAMENTO del CdS, e coerentemente con quanto previsto in altri paesi, si prevede che l'accREDITAMENTO abbia una durata di almeno 5 anni.

Durate inferiori (ad esempio 3 anni) sono previste nel caso di accREDITAMENTO *ex ante* di CdS di nuova istituzione, basato solo sul soddisfacimento dei requisiti minimi di carattere culturale e in termini di risorse.

È infine prevista un'attività di sorveglianza, basata ad esempio sull'esame dei rapporti annuali di autovalutazione, e la possibilità di revoca dell'accREDITAMENTO nel caso emergessero gravi carenze in una o più delle dimensioni della valutazione.

L'attività di sorveglianza deve riguardare in particolare quelle dimensioni del modello di valutazione per le quali, nella fase di accREDITAMENTO, erano state individuate significative opportunità di miglioramento.

ALCUNI ESEMPI A LIVELLO REGIONALE

toscana

Esperienza positiva,
procedure complesse

Andrea Garulli

Dipartimento di Ingegneria dell'informazione dell'Università di Siena

La Regione Toscana ha dato inizio alle procedure di accreditamento relative alle attività di orientamento e formazione professionale nel 2002: con la delibera della Giunta Regionale 198/2002, la Regione Toscana recepisce il Decreto 166/2001 del Ministero del Lavoro, e introduce il proprio modello di accreditamento¹. Più specificamente, la delibera in questione definisce:

- le strategie e le linee operative generali che consentono di inquadrare il sistema di accreditamento nel sistema generale della formazione regionale;
- la procedura di valutazione degli organismi di formazione oggetto dell'accredimento;
- gli strumenti per l'attuazione di tale procedura;
- il modello operativo di accreditamento.

Quattro aree di dati significativi

Il Modello di accreditamento della Regione Toscana (che per brevità indicheremo in seguito come Modello RT) individua quattro aree di dati significativi, relativi alle sedi operative e alle attività da esse svolte:

- *dati di input*, comprendenti lo stato giuridico ed economico della sede operativa e le risorse da essa impiegate per le attività di formazione/orientamento;
- *dati di processo*, relativi ai processi che la sede mette in atto per l'erogazione delle attività;
- *dati di output*, relativi all'efficienza e all'efficacia immediata delle attività svolte;
- *dati di outcome*, riguardanti l'efficacia a medio termine e l'impatto sul sistema locale di riferimento.

Ciascuna area di dati è articolata in:

- *criteri*, che costituiscono i requisiti generali cui le sedi operative devono rispondere;
- *indicatori*, individuati per ciascun criterio e monitorati per verificare la rispondenza della sede al criterio;
- *parametri* di riferimento per ciascun indicatore, che specificano le caratteristiche (qualitative o quantitative) dei fenomeni posti sotto controllo;
- *indici*, cioè valori soglia o condizioni specifiche, associati ai parametri.

La tabella 1 riporta un elenco dei criteri (in grassetto) e dei relativi indicatori previsti dal Modello RT². Se si confronta il Modello RT con il modello di riferimento nazionale del DM 166/2001, è evidente che il primo presenta una struttura più articolata e un numero maggiore di indicatori rispetto al secondo. In particolare, viene aggiunta una nuova tipologia di dati relativa ai processi di produzione dei servizi (analisi dei fabbisogni, progettazione, erogazione, ecc.) e sono presenti indicatori relativi alla configurazione giuridica e alle capacità gestionali delle sedi operative. Inoltre, viene introdotto l'obbligo per le sedi operative di dotarsi di un sistema di gestione della qualità (su cui si tornerà più dettagliatamente in seguito).

Per consentire alle sedi operative di accreditarsi secondo un modello così articolato, sono state previste fasi successive del processo di accreditamento. È stata operata una distinzione tra sedi esistenti (quelle che già avevano svolto in precedenza attività di formazione/orientamento finanziate con fondi pubblici) e sedi di nuova costituzione. Per queste ultime, è stata prevista una prima procedura di accreditamento provvisorio, basato sul possesso di

Tabella 1 – Criteri e indicatori del Modello RT

DATI INPUT (A)	
A.1 Assetto giuridico ed organizzativo	
A.1.1	Assetto giuridico organizzativo
A.1.2	Responsabilità e ruoli
A.1.3	Competenze del management
A.1.4	Gestione della qualità
A.2 Capacità logistiche	
A.2.1	Adeguatezza e disponibilità locali
A.2.2	Adeguatezza didattica
A.2.3	Adeguatezza tecnologica
A.2.4	Congruità
A.3 Situazione economica	
A.3.1	Affidabilità economico-finanziaria generale dell'organismo
A.3.2	Affidabilità patrimoniale e finanziaria dell'organismo
A.3.3	Affidabilità economico-finanziaria del legale rappresentante
A.4 Sistema di relazioni	
A.4.1	Relazioni con il sistema istituzionale e sociale locale
A.4.2	Relazioni con il sistema produttivo
A.4.3	Relazioni con il sistema scolastico, universitario e delle professioni
A.4.4	Relazioni con l'utenza; relazioni con famiglie degli allievi
DATI PROCESSO (B)	
B.1 Formalizzazione dei processi di produzione dei servizi	
B.1.1	Analisi/diagnosi
B.1.2	Progettazione
B.1.3	Selezione e valutazione delle risorse
B.1.4	Erogazione
B.1.5	Monitoraggio e valutazione
B.1.6	Direzione
B.1.7	Amministrazione
B.1.8	Promozione
B.1.9	Processi di gestione della qualità
DATI OUTPUT (C)	
C.0 Capacità gestionali	
C.0.1	Capacità ed affidabilità gestionali complessive dell'organismo
C.1 Efficienza	
C.1.1	Livello di spesa
C.1.2	Costo allievo o utente
C.1.3	Costo allievo formato
C.1.4	Costo allievo occupato
C.2 Efficacia immediata	
C.2.1	Livello di attuazione
C.2.2	Livello di abbandono
C.2.3	Livello di soddisfazione
DATI OUTCOME (D)	
D.1 Efficacia a medio termine (impatto)	
D.1.1	Livello di successo formativo
D.1.2	Livello di occupazione/rientri nel sistema scolastico
D.1.3	Livello di occupazione coerente

una parte dei requisiti del Modello RT, e un periodo successivo di due anni per ottenere l'accREDITAMENTO definitivo.

La verifica del possesso dei requisiti di accREDITAMENTO è effettuata da un soggetto terzo incaricato dalla Regione Toscana. Il processo si articola in tre fasi: verifica di ammissibilità della domanda; analisi della documentazione presentata; visita *in loco* (*audit*). Ogni criterio (raggruppamento di indicatori) viene valutato attribuendo uno specifico punteggio ai singoli indicatori che lo compongono².

Il sistema di accREDITAMENTO a regime (in vigore dal 2003), prevede che l'intera procedura di verifica venga completata entro 90 giorni dal ricevimento della domanda di accREDITAMENTO. Una volta accREDITATA in via definitiva, la sede operativa è soggetta a controlli da parte del soggetto valutatore, attualmente previsti con cadenza annuale.

AccREDITAMENTO e sistemi qualità

Il Modello RT prevede che tutte le sedi operative che ottengono l'accREDITAMENTO, se non già in possesso di un sistema di qualità certificato, devono adottarne uno tra quelli riconosciuti a livello internazionale e/o europeo entro due anni dalla data di accRE-

tamento. Una volta in possesso del sistema di gestione della qualità, le sedi operative vengono accREDITATE con una procedura semplificata che prevede la verifica del possesso dei soli requisiti del Modello RT non compresi compiutamente nel sistema di qualità prescelto.

In questa ottica, la Regione Toscana ha effettuato una comparazione tra vari sistemi di gestione della qualità e il Modello RT⁴. Ne è risultato che i sistemi di qualità che mostrano le maggiori compatibilità con il Modello RT sono: ISO 9001, EFQM, ASFOR, CampusOne.

Chiaramente, per le sedi operative universitarie il sistema che appare più adatto è quello basato sul modello CampusOne, che è nato specificatamente per la valutazione e la gestione della qualità nei Corsi di Studio universitari. Dal confronto fra il Modello RT e il modello CampusOne, si evidenzia che gli indicatori del primo non considerati dal secondo sono:

- l'assetto giuridico organizzativo (indicatore A.1.1);
- la situazione economica (criteri A.3);
- l'efficienza (criteri C.1).

Per i rimanenti indicatori, le sedi operative dovranno dimostrare che essi sono contemplati nella propria applicazione del modello CampusOne fornendo

Tabella 2 – Sedi universitarie che hanno richiesto l'accREDITAMENTO regionale

Tipologia di sede	Univ. di Firenze	Univ. di Pisa	Univ. di Siena	Univ. per Stranieri di Siena
Corsi di laurea	74	60	33	1
Corsi di laurea specialistica	5	16	4	
Master	10	3	8	
Dottorati		3		
Scuole dispecializzazione	2	1	4	
Centri universitari	9		11	
TOTALE	100	83	60	1

la relativa documentazione. Una volta ottenuto l'accREDITAMENTO, la verifica periodica di tali indicatori sarà demandata al soggetto certificatore del sistema qualità^{4,5}.

AccREDITAMENTO regionale delle sedi universitarie

L'adozione del Modello RT da parte delle Università toscane ha richiesto la soluzione di alcune problematiche specifiche.

In primo luogo, è stato necessario definire cosa si intendesse per "sede operativa" nell'ambito universitario. La Regione Toscana ha stabilito che per le Università le sedi operative andassero identificate con i corsi di studio, intesi in senso allargato come tutte le strutture dell'Ateneo che abbiano finalità formative e/o di orientamento. Ne è conseguito che sono state considerate sedi operative: i corsi di laurea (triennale e specialistica), i master universitari, i dottorati, le scuole dispecializzazione, alcuni centri universitari.

Una volta individuate le sedi operative, è apparso chiaro che alcuni requisiti e indicatori del Modello RT non potevano essere riferiti alla singola sede, in quanto comuni a tutto l'organismo di riferimento (ovvero l'Ateneo).

Per questo motivo, le visite di *audit* del soggetto terzo si sono articolate in una prima fase comune a tutte le sedi di ciascun Ateneo, relativa in particolare agli aspetti giuridici ed economici dato che i corsi di studio non hanno configurazione giuridica né autonomia finanziaria, e in una seconda fase di incontri specifici con ciascuna sede operativa.

Un altro punto importante riguarda le motivazioni per cui le sedi operative universitarie richiedono l'accREDITAMENTO.

L'accREDITAMENTO regionale è infatti un requisito necessario per poter proporre e realizzare attività di formazione o orientamento finanziate con fondi pubblici, e dovrebbe quindi essere richiesto solo dalle sedi che intendono accedere a tali finanziamenti. In questo senso, è stata necessaria una capil-

lare azione di informazione da parte degli Atenei nei confronti delle strutture didattiche periferiche, al fine di chiarire finalità e modalità dell'accREDITAMENTO regionale, ed evitare confusioni con altre forme di "accREDITAMENTO" relative alle attività didattiche (si pensi ad esempio all'accREDITAMENTO dei master, o ai progetti pilota di accREDITAMENTO dei corsi di studio universitari a livello nazionale). Per quanto riguarda le principali attività che hanno spinto le sedi operative universitarie a richiedere l'accREDITAMENTO regionale, esse possono essere suddivise in tre gruppi:

- i *moduli professionalizzanti*: percorsi formativi professionalizzanti di almeno 30 CFU all'interno dei corsi di laurea, che danno diritto al conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta dalla Regione Toscana;
- i corsi IFRS (istruzione e formazione tecnico-superiore): corsi formativi non universitari, ma che prevedono obbligatoriamente la partecipazione di una università, oltre che di un istituto scolastico superiore, un'agenzia formativa e una o più imprese;
- singoli progetti di formazione professionale, formazione continua o orientamento, banditi nell'ambito del Piano Operativo Regionale – Obiettivo 3.

In particolare, notevole interesse ha suscitato l'iniziativa dei moduli professionalizzanti, sia per la loro collocazione "istituzionale" che per l'entità dei finanziamenti erogati.

Negli a.a. 2001-02, 2002-03 e 2003-04, la Regione Toscana ha finanziato complessivamente 165 moduli professionalizzanti, per un importo totale di circa 14.000.000 euro.

La situazione attuale

La tabella 2 riporta il numero di sedi operative delle Università toscane che hanno richiesto l'accREDITAMENTO in fasi successive, suddivise per tipologie. Dalla tabella emerge che ben 244 sedi operative, di cui 193 corsi di laurea di primo o secondo livello, hanno richiesto l'accREDITAMENTO regionale.

Nella grande maggioranza dei casi, si tratta di sedi di nuova costituzione che hanno già ricevuto l'accreditamento provvisorio nel corso del 2003 e dovranno ottenere la certificazione del sistema di gestione della qualità prescelto nel corso del 2005. Ovviamente, quasi tutte le sedi hanno scelto CampusOne come sistema qualità (fanno eccezione alcuni centri di servizi, per i quali è sembrato più consono il modello Iso 9001).

Allo stato attuale, si può prevedere che il numero di sedi accreditate in via definitiva sarà superiore a 200. Da questo punto di vista, appare chiaro che, una volta entrato a regime, tutto il processo di accreditamento delle sedi universitarie a livello regionale necessiterà di un'analisi critica, anche in termini di rapporti costi/benefici, e di alcuni interventi correttivi.

Se, da un lato, le Università toscane hanno risposto con entusiasmo alla possibilità di accreditarsi presso la Regione per svolgere attività anche innovative che integrano e ampliano l'offerta universitaria, come nell'esperienza dei moduli professionalizzanti, dall'altro l'intera procedura di accreditamento delle sedi universitarie è risultata piuttosto complessa. Ciò è dovuto sia alla particolare strutturazione degli atenei, nei quali è presente una molteplicità di sog-

getti di natura diversa in grado di progettare ed erogare attività di formazione o orientamento, sia all'articolazione del Modello RT, che in prima istanza è stato progettato per una generica agenzia di servizi formativi e solo in fase di realizzazione è stato adattato alle specificità del sistema universitario. È pertanto auspicabile che di tali specificità venga tenuto conto nel riesame del sistema complessivo, e in particolare nella definizione delle modalità di mantenimento dell'accreditamento regionale da parte delle sedi universitarie.

Note

¹ Cfr. "Direttiva per il funzionamento del sistema di accreditamento regionale a regime", Allegato A alla Delibera di Giunta Regionale n. 436 del 12/5/2003, www.rete.toscana.it/sett/orient/fp.

² Cfr. "Dispositivo di accreditamento delle sedi operative degli organismi di formazione/orientamento operanti nel territorio della Regione Toscana", Allegato B alla Delibera di Giunta Regionale n. 436 del 12/5/2003, www.rete.toscana.it/sett/orient/fp.

³ Cfr. "Sistema di valutazione per l'accreditamento delle sedi operative", Allegato C alla Delibera di Giunta Regionale n. 436 del 12/5/2003, www.rete.toscana.it/sett/orient/fp.

⁴ Cfr. "La qualità nella formazione. Enti di promozione e sistemi di qualità a confronto con il modello toscano", Edizioni Regione Toscana, novembre 2002.

⁵ Cfr. "Matrice di confronto tra dispositivo regionale di accreditamento e modelli di certificazione/accreditamento di qualità riconosciuti dalla Regione Toscana", Allegato D del decreto Dirigenziale n. 3458 del 12/6/2003, www.rete.toscana.it/sett/orient/fp.

Manchester Metropolitan University: la squadra di calcio femminile con gli allenatori



campania

Valutare la qualità significa progettare insieme

Luigi Nicolais

Assessore Università e Ricerca della Regione Campania

Le trasformazioni in atto negli atenei, sia sul versante della formazione che della ricerca, necessitano sempre più del sostegno finanziario e politico dei governi locali. E ciò non certo per rafforzare la dimensione campanilistica dell'appartenenza territoriale, quanto per integrare le politiche di sviluppo e di formazione delle università nei processi di crescita socio economica delle singole regioni, in una prospettiva di integrazione e collaborazione continua. Per perseguire questi obiettivi è necessario – per gli atenei che insistono su una determinata Regione – muoversi e proporsi come sistema mantenendo, da un lato, salda la propria autonomia decisionale e programmatica e, dall'altro, sperimentando azioni trasversali comuni sostenute e incoraggiate dai governi locali. A questa visione politica si ispira l'azione di governo avviata dalla Regione Campania, che in sintonia con i suoi sette atenei ha avviato diverse attività sperimentali trasversali incidenti sia sulla formazione dei giovani, sia sul ruolo stesso delle università. Tra le iniziative finanziate con fondi comunitari il primo esempio di integrazione e di cooperazione a regia regionale fra i sette atenei sono stati i corsi di alfabetizzazione informatica e linguistica: moduli di 250 ore che abilitano a conseguire certificazioni internazionali e che hanno valore di credito ai fini del conseguimento della laurea.

Al di là dell'aspetto formativo, il vero punto di interesse dell'iniziativa è proprio nell'impegno assunto dalle università campane nel riconoscere pari valore di credito ai moduli, indipendentemente dalla sede erogante.

L'articolato e serrato confronto che ha condotto al mutuo riconoscimento interuniversitario ha avviato una riflessione all'interno degli atenei in vista delle azioni successive quali ad esempio il Progetto Nord Sud, il Progetto Qualità e Campus Campania. Tutte iniziative che nel realizzare un sistema coeso, integrato e valutabile dell'offerta formativa, hanno assunto la valutazione a elemento fondativo e qua-

lificante della stessa. La stessa valutazione che ispira e caratterizza la legge regionale sulla promozione della ricerca scientifica; il disegno di legge sulla valorizzazione e il sostegno degli atenei regionali; la concessione di finanziamenti per attività di ricerca scientifica a laboratori, istituti, strutture scientifiche, aziende.

Valutare per certificare la qualità delle scelte e delle *performance* è qualcosa di più di un semplice slogan, è un modo di relazionarsi e di progettare insieme interventi e azioni, siano esse di sistema, di interesse cioè di tutti gli atenei, o specifiche, singoli interventi.

Gli obiettivi del Progetto Nord Sud

Ad esempio, l'esperienza del Progetto Nord Sud riguarda una delle sette università regionali, la "Federico II" di Napoli, sostanzialmente una determinata facoltà, quella di Ingegneria, un numero ristretto di addetti e di studenti. Eppure quest'esperienza condivisa con la Regione Piemonte, il Politecnico di Torino, Confindustria e le Unioni Industriali di Napoli, Torino ed Alessandria, è diventata paradigmatica sia per le procedure, sia per la cosiddetta esportabilità e replicabilità su scala.

Il progetto punta a formare in due cicli di studi 500 laureati per il mercato del lavoro nelle lauree di primo livello di Ingegneria aerospaziale, Ingegneria elettronica, Ingegneria delle materie plastiche e Scienza dei materiali, entrambe con indirizzo *packaging*. In particolare gli obiettivi sono:

- sperimentare una gestione coordinata delle attività didattiche da parte di due atenei diversi per storia e per collocazione geografica;
- potenziare le attività di raccordo tra università e apparato produttivo sia attraverso il coinvolgimento del mondo del lavoro, sia mettendo in collegamento gli allievi, già nella fase della formazione, con il mondo dell'industria;

- offrire più ampie opportunità di inserimento professionale, a valle del conseguimento sia della laurea triennale, che della laurea specialistica.

Il Progetto prevede attività formative comuni ai due atenei nell'ambito di alcuni moduli formativi professionalizzanti, la mobilità di studenti tra le due sedi, in particolare per l'attuazione dei tirocini, la messa a punto e la sperimentazione di un sistema comune di valutazione della qualità del processo formativo.

La procedura di valutazione dei corsi di laurea triennali, nei quali sono stati inseriti i percorsi formativi del Progetto Nord Sud, è articolata in tre fasi: la stesura del manuale operativo per l'accreditamento del corso di laurea, l'approvazione dello stesso da parte del Consiglio di corso di laurea, la valutazione esterna incrociata.

Il modello predisposto per la valutazione, in linea con quanto coordinato dal MIUR-CRUI, adotta l'approccio per processi promosso dalla norma Iso 9001-2000, adattandolo alle specifiche esigenze dei corsi. Il modello è organizzato in processi per le attività fondamentali ed in processi per le attività di supporto alla didattica. I processi per le attività fondamentali sono:

- *fabbisogni e obiettivi* (l'analisi dei fabbisogni consente di raccogliere dati da utilizzare per costruire i profili professionali e gli obiettivi formativi);
- *percorso formativo* (l'individuazione dei profili professionali e degli obiettivi formativi comporta il conseguimento di tre tipologie di competenze: il sapere – conoscenze, il saper fare – capacità e abilità, e il saper essere – comportamenti; sulla base di tali competenze viene costruito il percorso formativo, sono individuate le metodologie didattiche e sono esposti i servizi di supporto alla didattica),
- *risorse* (in relazione al percorso formativo vengono individuate le risorse umane, di cui sono definite le competenze e il grado di stabilità, e le infrastrutture, di cui sono definite la tipologia, la dotazione e l'adeguatezza);
- *monitoraggio e analisi* (vengono elaborati dati su immatricolazioni, avanzamento della carriera degli studenti, compatibilità del carico didattico con quanto preventivato, congruenza tra la collocazione nel mondo del lavoro e la formazione ricevuta, tempi di collocazione nel mondo del lavoro, opinioni degli studenti sulla didattica, dei laureati sulla formazione ricevuta, dei datori di lavoro sulla preparazione dei laureati).

I processi per le attività di supporto alla didattica sono trasversali ed in gran parte comuni ai tre corsi di laurea. Riguardano:

- gestione segreteria didattica del corso di laurea;

- gestione comunicazione e informazione;
- selezione allievi;
- gestione *stage*;
- gestione tutorato.

Restano infine alcuni parametri di natura strettamente tecnica di cui si richiede che sia data solo evidenza come la responsabilità di sede e segreteria, le competenze dei responsabili di funzioni, la gestione delle risorse, la pubblicazione del corso, le interrelazioni con il territorio.

Campus Campania

La seconda sperimentazione su cui siamo impegnati come Regione è Campus Campania modulato sull'esperienza di CampusOne.

Campus è un articolato intervento informativo e formativo diretto a favorire l'orientamento, l'inserimento e il conseguimento della laurea da parte dei giovani universitari, riducendone abbandoni e fuori corso.

Gli obiettivi da realizzare sono:

- la capacità d'innovazione dei processi formativi nel sistema universitario regionale con riferimento particolare alla diffusione dell'uso di tecnologie *e-learning* nei processi d'apprendimento;
- intensificazione della collaborazione tra mondo del lavoro nella sua accezione più ampia (imprese, servizi, pubblica amministrazione, attività professionali) e sistema universitario e della ricerca;
- diffusione nei corsi di laurea di metodologie di valutazione della qualità dei processi e dei prodotti delle attività universitarie.

Le azioni previste sono sia di formazione che di sistema. Le prime corrispondono all'attuazione di attività didattica ordinaria e comprendono la componente professionalizzante dei corsi di laurea triennali e moduli di approfondimento e di riallineamento. Le azioni di sistema sono relativi ad interventi, sia a livello di corso di studio che di ateneo, per favorire i processi di apprendimento universitario e migliorare la qualità del servizio formativo.

A caratterizzare il futuro della formazione in Campania e per tracciarne le coordinate evolutive è stato avviato un progetto di sperimentazione di *e-learning* che impegna contemporaneamente le sette Università regionali.

Saranno presto attivi corsi di laurea e percorsi professionalizzanti, attività di aggiornamento e formazione destinate a giovani e adulti. L'impegno si concentrerà sullo sviluppo, sull'articolazione di contenuti e sulla realizzazione e attivazione di una piattaforma tecnologica multimediale interoperante fra

i diversi atenei e con diversi codici comunicativi e una comune griglia valutativa, sulla cui stesura sono impegnati i rappresentanti di ogni sede universitaria.

Infine, correlato al tema della valutazione è il progetto sulla qualità degli atenei e della ricerca universitaria in Campania che passa attraverso il censimento e l'accREDITamento dei laboratori di ricerca. Il lavoro è svolto lungo due assi: da un lato la certificazione rispetto a pre-esistenti standard nazionali e internazionali relativamente alle attrezzature e attività, con l'obiettivo di disporre di una banca dati di strutture certificate; dall'altro la definizione a livello regionale di parametri valutativi rispetto alle prestazioni e ai servizi per giungere alla definizione condivisa di un sistema regionale della qualità. I lavori sono in corso e contiamo di pubblicare entro

la fine dell'anno le prime linee guida.

Siamo consapevoli che il processo avviato presenta notevoli difficoltà, in quanto presuppone cambiamenti organizzativi, statutari, ma soprattutto comportamentali, la cui metabolizzazione richiederà tempi lunghi. Per questo abbiamo proposto all'interno del disegno di legge sulla valorizzazione delle università articoli che rendano disponibili risorse sulle azioni di sistema, sul miglioramento delle *performance* degli atenei, sull'innalzamento qualitativo certificato dell'offerta e dei servizi.

Riteniamo che investire in qualità, valutazione, crescita coordinata delle università regionali sia la risposta più attuale per favorire la nascita e l'affermazione della società della conoscenza su cui è forte l'impegno comunitario per garantire a tutti opportunità di modernità e progresso.

piemonte

Parametri comuni e specificità universitarie

Muzio M. Gola

Direttore del dipartimento di Meccanica e delegato del rettore alla Qualità della formazione, alla valutazione e all'accREDITamento dei corsi di studio del Politecnico di Torino

Anna Totolo

Responsabile del settore Standard formativi, qualità e orientamento professionale della Regione Piemonte

La Regione Piemonte ha applicato al Politecnico di Torino, come a tutte le agenzie formative, il requisito dell'accREDITamento a partire dal luglio 2003 per accedere ai fondi pubblici per la formazione professionale e l'orientamento¹.

Occorre ricordare che ogni Regione costruisce il suo sistema di accREDITamento, tenendo conto della realtà locale e dei propri livelli organizzativi, con proprie scelte metodologiche, ma restando comunque tenuta a garantire tali criteri generali e tali parametri minimi condivisi su scala nazionale.

Elemento saliente del modello nazionale di riferimento è la suddivisione della formazione in tre macrotipologie legate al *target* di utenza: A) formazione iniziale-obbligato formativo, B) formazione

superiore, C) formazione continua.

Nel mese di aprile 2003 la Regione Piemonte ha presentato ai tre atenei piemontesi la versione definitiva del *Manuale operativo per l'accREDITamento delle sedi operative in Macrotipologia B (formazione superiore)*, redatto in conformità alle proprie "Regole per l'accREDITamento per le sedi operative di formazione professionale e di orientamento", approvate con DGR n. 77-4447 del 12/11/01.

A partire da quella data è iniziata una collaborazione tra Regione Piemonte e gli atenei piemontesi tramite un gruppo di studio misto Regione/Atenei/Unione Industriale al temine del quale sono state definite:

- nell'ambito della Macrotipologia B (formazione superiore), una tipologia L², corsi di laurea, con

un adattamento dei parametri alle specifiche esigenze universitarie; in particolare, la Tipologia L è caratterizzata da una riduzione dei parametri all'interno della più ampia Macrotipologia B;

- la sede operativa da accreditare, identificata con il corso di laurea (CdL);
- l'introduzione di una figura inizialmente non prevista, e cioè l'Esperto tecnico universitario per l'accreditamento (ETUA), scelto da una lista costruita a partire da nomine dai rettori degli atenei e dalla frequenza di un corso *ad hoc* della Regione; a tale esperto compete una funzione di affiancamento e assistenza del valutatore regionale.

Il *Manuale operativo per l'accreditamento del corso di laurea* rende possibile la qualificazione del CdL che progetta ed eroga la formazione attraverso la verifica dei processi ritenuti essenziali. L'accreditamento non riguarda solo il segmento professionalizzante finanziato dalla Regione, ma tutto il CdL nel suo insieme.

La verifica di accreditamento viene considerata dalla Regione Piemonte verifica di II parte; i suoi verificatori/accreditori vengono incaricati di verificare se i parametri sono soddisfatti. Ciò non avviene direttamente tramite funzionari regionali, ma attraverso valutatori esterni che hanno risposto a bandi pubblici e sono stati qualificati dalla Regione. La Regione ha stabilito inoltre regole di conduzione delle verifiche e la possibilità di affiancamento alle medesime da parte di funzionari regionali. Gli esiti di tali *audit* vengono poi vagliati da un nucleo regionale di valutazione e posti sotto la supervisione di un Comitato di garanzia per l'accreditamento.

Per l'anno accademico 2003-04 l'accreditamento doveva essere conseguito prima dell'erogazione dei primi moduli finanziati, previsti a partire dal mese di marzo 2004; le visite degli accreditatori dovevano quindi concludersi al più tardi entro il mese di febbraio 2004.

Il Politecnico di Torino iniziava quindi, già dal mese di aprile 2003, una duplice attività. Da una parte costituiva un gruppo di lavoro, composto inizialmente di tre tecnici-amministrativi saliti poi a cinque, con i compiti:

- dapprima di redigere, sotto il coordinamento del delegato del rettore all'accreditamento dei corsi di studio, le parti del *Manuale operativo* comuni a livello di facoltà e di ateneo (maggio-novembre 2003);
- in seguito, di assistere i responsabili dei corsi di laurea e i collaboratori da loro scelti nella redazione del *Manuale operativo* per le parti specifiche del loro corso (luglio-dicembre 2003).

Dall'altra organizzava un corso di formazione all'ac-

creditamento interamente gestito da personale del Politecnico di Torino con alcune collaborazioni specifiche di esperti regionali, frequentato dai docenti e dai responsabili organizzativi (in altre sedi detti anche "manager didattici") dei CdL da accreditare. Il corso di formazione si svolgeva per 60 ore da aprile a settembre 2003.

I riferimenti nazionali e internazionali

Il *Manuale operativo per l'accreditamento - Regione Piemonte per la Macrotipologia B (formazione superiore), tipologia L, corsi di laurea* è rivolto ai corsi di laurea universitari di I e II livello inseriti nell'offerta formativa del MIUR e in possesso dei requisiti minimi di cui all'ordinanza MIUR prot. 781 del 16 ottobre 2002. Obbedisce all'esigenza di garantire che le attività formative finanziate dai fondi FSE siano inserite in CdL operanti in un regime autogovernato di gestione della *qualità della formazione*, con una molteplicità di scopi:

- disporre di uno strumento per progettare e giustificare in modo analitico obiettivi e strumenti del processo formativo;
- pianificare criteri che consentano di definire efficacia ed efficienza tramite confronto dei risultati con le attese;
- perseguire sia il monitoraggio (per identificare i problemi) sia il miglioramento (per individuare e applicare correttivi) al fine di ridurre lo iato tra lo stato di fatto e gli obiettivi;
- permettere di esprimere un giudizio esterno documentato sul CdL;
- documentare se il CdL sia adeguatamente presidiato e se esista un adeguato ritorno a fronte degli investimenti.

I riferimenti nazionali sono stati:

- DM 166 del 15/6/2001, così come modificato dall'Accordo Stato-Regioni sull'Accreditamento delle sedi formative del 1° agosto 2002;
- la norma Iso 9001:2000 "Sistemi di gestione per la qualità-requisiti";
- i documenti coordinati "Modello informativo per la gestione in qualità", MIUR-CNVSU del 2001³, e "Modello per l'autovalutazione e la valutazione dei corsi di studio", CampusOne-CRUI del 2002;
- la scheda delle informazioni indispensabili che ciascuna istituzione deve fornire per entrare a far parte dell'offerta formativa riconosciuta dal MIUR;
- gli indirizzi recentemente forniti dalla nota MIUR n. 995 del 3/7/2003, che tracciano un percorso per l'accreditamento dei corsi di laurea.

Tenuto inoltre conto che vengono valutati CdL universitari, nello sviluppo della versione del *Manuale*



operativo per la Tipologia L sono stati considerati i numerosi riferimenti internazionali, in particolare europei³, e tra questi i più consolidati:

- QAA, *Handbook for academic Review*, Quality Assurance Agency for Higher Education, 2000³;
- VSNU, *Quality Assessment Made to Measure*, Protocol for the External Assessment of Educational Programmes 2000-2005, July 1999 (oggi evoluto nell'accREDITAMENTO NVAO⁶).

La qualità della formazione al servizio di chi apprende

In ogni processo di accreditamento/valutazione sono presenti più punti di vista e più intenzioni. Ma c'è un aspetto di fondo che ha diritto a informare di sé tutti gli altri, e a comprenderli nel suo angolo visuale: quello dell'efficacia per chi impara.

Quindi il *Manuale operativo* che interpreta la *qualità della formazione* dei corsi universitari articola i processi fondamentali in modo da:

- 1) specificare obiettivi di apprendimento che abbiano valore;

il programma di studio deve individuare, con il contributo di parti interessate esterne, le competenze adeguate all'assunzione del ruolo previsto nel mondo del lavoro e delle professioni;

- 2) rendere la maggior parte degli studenti capaci di raggiungerli:

il programma deve, in modo accertato e documentato esporre gli studenti a esperienze di apprendimento che conducano ai risultati di apprendimento previsti; quindi all'acquisizione di conoscenze e abilità, coerenti con le competenze a cui il discente deve avere accesso, tramite appropriati contenuti-metodi-tempi;

- 3) assicurare che gli obiettivi di apprendimento siano stati raggiunti:

il programma deve garantire, tramite tecniche di esame appropriate, che si accertino nello studente le conoscenze e abilità attese, in itinere e al termine;

- 4) disporre di un'organizzazione solida e autorevole: *l'organizzazione deve esercitare un'azione di controllo continua (osservazione, correzione, miglioramento) sulla base di criteri documentabili e verificabili.*

Università di Swansea: la biblioteca dispone di più di 450 computer

Struttura e contenuti del Manuale operativo

Il *Manuale operativo per l'accreditamento nella versione per corsi di laurea (tipologia L)* si pone l'obiettivo di rendere possibile l'estensione del sistema di accreditamento regionale ai corsi universitari pur rispettandone le specificità, ma consentendo di verificare il rispetto dei criteri e degli indicatori previsti.

L'organizzazione dell'università rende opportuno considerare i CdL come soggetti dell'accreditamento in quanto sedi operative dove si aggregano e si coordinano le competenze ai fini della progettazione e dell'erogazione dell'attività formativa; in conseguenza a questa scelta verranno applicati i criteri dell'accreditamento all'intero CdL nell'ambito del quale si inseriscono i moduli finanziati dal FSE e dalla Regione Piemonte.

In sostanziale coerenza con i principi del sistema di accreditamento, il *Manuale di accreditamento nella versione per corsi di laurea (tipologia L)* si limita ai parametri necessari al dominio tecnico del processo formativo e si astiene dal toccare aspetti che riguardano sistemi di valori, che peraltro spetta all'organizzazione definire e dichiarare. Inoltre in particolare prende atto del fatto che le università sono regolate da leggi e regolamenti relativi a molti elementi dei processi formativi a cui fanno riferimento i parametri del manuale, che pertanto risultano soddisfatti dalla loro applicazione.

Per queste ragioni, una parte dei parametri della Macrotipologia B è esclusa dalla valutazione per i CdL, in quanto incompatibile con leggi, decreti e note ministeriali; una parte è invece ritenuta soddisfatta in base a leggi, norme e statuti, ed è identificata come "non soggetto a verifica" seguita dalla precisa indicazione dei riferimenti che motivano tale scelta. La parte più impegnativa è costituita da due gruppi di parametri attinenti al dominio tecnico del processo formativo, che si riferiscono a processi specifici:

- processi per le attività di supporto alla didattica (da sviluppare almeno a livello di facoltà, al Politecnico di Torino sviluppato a livello d'ateneo): gestione segreteria didattica del CdL, gestione comunicazione e informazione, selezione allievi, gestione stage, gestione tutorato, progettazione formazione a distanza;
- processi per le attività fondamentali (da sviluppare a livello del singolo CdL): fabbisogni e obiettivi (parti interessate, ruoli professionali), percorso formativo (microprogettazione, contenuti e metodi di insegnamento e di accertamento), risorse (umane, infrastrutture), monitoraggio e analisi, riesame.

I processi per le attività di supporto alla didattica sono trasversali, e in gran parte comuni ai diversi corsi di studio di una medesima facoltà o ateneo; possono inoltre essere gestiti da personale tecnico-organizzativo non docente. Per questi processi vengono formalizzate alcune procedure che, insieme alle evidenze documentali, consentono di gestirli.

I processi per le attività fondamentali sono quelli di maggiore complessità, e il loro dominio richiede una forte flessibilità e un adattamento alle specifiche condizioni operative e ai vincoli normativi del corso di laurea. Inoltre tipicamente producono i loro effetti tramite iterazioni che mal si prestano a una proceduralizzazione rigida. Per tale ragione la documentazione di questi processi è basata sulle sole "evidenze" fattuali, con l'eccezione del processo di riesame per cui sono richieste sia la procedura sia le evidenze della sua applicazione.

Il *Manuale operativo per l'accreditamento nella versione per corsi di laurea (Tipologia L)* è perfettamente allineato con le tre esigenze espresse nel Rapporto di Ricerca 01/04 del MIUR-CNVSU⁸:

- l'istituzione e i suoi corsi di studio devono poter decidere in autonomia le caratteristiche del proprio sistema di gestione in qualità, che deve adattarsi a dimensioni, obiettivi accademici, contesti storici e locali; lo stesso vale per le informazioni e i dati giudicati necessari a mettere in evidenza i fattori di qualità e sostenere azioni di controllo/miglioramento; l'istituzione è proprietaria del suo sistema di gestione in qualità, e deve poter essere valutata/accreditata a partire da questo sistema;
- la gestione in qualità non si deve limitare a pure azioni di ispezione e controllo, ma deve invece diventare metodo di lavoro ordinario per il CdS e sistema di osservazione continua per l'istituzione;
- il CdS deve rendere disponibile all'esterno un insieme essenziale di informazioni strutturate in maniera uniforme, tale da rendere possibile il giudizio informato delle parti interessate, l'orientamento degli studenti, il processo di valutazione/accreditamento di seconde o terze parti.

Inoltre, il citato documento MIUR-CNVSU propone, in una logica di monitoraggio permanente, che al CdS si chieda di formulare e tenere continuamente aggiornato un modello informativo che raccolga tutti i parametri qualitativi e quantitativi necessari alla formulazione di un giudizio informato su obiettivi, metodi e ambiente di apprendimento proposti dal CdS allo studente.

Il *Manuale di accreditamento Regione Piemonte – Tipologia lauree* è anche qui coerente con tale esigenza, in quanto costituisce un vero e proprio

modello informativo, che riserva la fase di autovalutazione a un momento concretamente necessario ed efficace per la gestione ordinaria del CdS: il riesame annuale a consuntivo dell'anno accademico quasi concluso e a preventivo di quello seguente.

Conclusioni

L'accREDITAMENTO dei CdS è ben lungi dall'aver raggiunto un punto di equilibrio stabile. Sono infatti attese innovazioni nei criteri di accreditamento ministeriale, e inoltre è evidente a tutti l'assoluta necessità di seguire le evoluzioni in atto negli accreditamenti europei.

Anche se sarebbe importante attestarsi sui punti d'arrivo delle nazioni europee trainanti, occorre guardare più lontano e avanzare insieme ai *partner* europei su nuove posizioni, ovvero su criteri di accreditamento sempre più efficaci, che possano integrare le esigenze di una pluralità di enti accreditanti, ma che sappiano cogliere anche gli aspetti della formazione superiore di maggiore rilievo per la qualità nell'interesse di studenti, famiglie, datori di lavoro, parti sociali.

Non si può non sottolineare con soddisfazione che l'accREDITAMENTO "Regione Piemonte" dei corsi di laurea segna un traguardo importante nel percorso comune intrapreso dal Politecnico di Torino con le due Università piemontesi e con la sua Regione. Si sono infatti sviluppate la collaborazione e la reciproca conoscenza tra Atenei e Regione su un tema innovativo, e per certi versi rischioso e complesso, quale l'accREDITAMENTO dei CdL; ha assunto inoltre particolare significato il fatto che la Regione abbia modificato con gli esperti degli Atenei la formulazione del *Manuale di accREDITAMENTO*, e sviluppato la speciale tipologia "Corsi di Laurea".

Pur senza sottrarsi a nessuno dei parametri di valutazione richiesti per qualsiasi agenzia formativa, i corsi di laurea degli Atenei piemontesi hanno potuto far valere, in modo coordinato e concorde, le specificità universitarie riguardo a: requisiti formativi; ruoli professionali di riferimento; competenze attese nei laureati; conoscenze e abilità da trasmettere agli studenti; risorse per la didattica; parametri di monitoraggio; attività annuali di riesame.

Inoltre gli Atenei hanno trovato il giusto spazio per raccordare la valutazione e l'accREDITAMENTO regionale sia con i criteri del MIUR-CNVSU sia, più in generale, con i criteri adottati nei paesi europei in cui, da

più tempo, l'accREDITAMENTO viene praticato per scopi quali i finanziamenti governativi, il diritto di rilasciare titoli di studio, l'approvazione di borse o prestiti agli studenti di un corso di studi.

Questo raccordo con la realtà nazionale e internazionale è un valore in più sia per la Regione che per gli Atenei, che possono integrare i parametri di accreditamento con i criteri di gestione ordinaria dei CdS e con le esigenze del riconoscimento reciproco a livello europeo, superando quindi la visione limitativa di un rapporto di autovalutazione inteso come puro adempimento.

In questa logica tesa alla concretezza operativa ha assunto particolare significato la crescita, all'interno dell'Ateneo, di un nucleo trainante di persone capaci di assistere tecnicamente i CdL nella gestione in qualità, nella conseguente redazione del *Manuale di accREDITAMENTO*, nella formazione del personale docente e tecnico-amministrativo, nella gestione delle visite dei valutatori esterni. Tutti fattori che pongono la Regione Piemonte e i suoi Atenei in una posizione molto avanzata nel quadro nazionale.

Note

¹ Il decreto n. 166 del 25/5/2001 in materia di accreditamento delle sedi formative, scaturito dall'Accordo Stato Regioni 18/2/2000, è stato recepito e parzialmente modificato, a seguito della riforma del titolo V della Costituzione, con l'Accordo per la Conferenza Stato Regioni del 1/8/2002 sull'accREDITAMENTO delle strutture formative. Decreto e Accordo sono conformi a quanto concordato con la Commissione Europea in seguito ai negoziati per la programmazione del Fondo Sociale Europeo.

² Manuale operativo accREDITAMENTO delle sedi operative di formazione, tipologia lauree, http://www.regione.piemonte.it/formaz/accREDIT/accr_corsi.htm

³ Rapporto finale del gruppo di lavoro *AccREDITAMENTO dei corsi di studio*, MIUR-CNVSU RdR 1/01, http://www.vsu.it/_library/downloadfile.asp?id=10680.

⁴ Gola M. M., *Premises to accreditation: a minimum set of accreditation requirements*, ENQA workshop "AccREDITATION models in Higher Education: experiences and perspectives", Rome, November 13-15, 2003, http://www.enqa.net/workshop_rome.lasso.

⁵ QAA, *Handbook for academic review*, <http://www.qaa.ac.uk/public/acrevhbook/intro.htm>.

⁶ Nederlands-Vlaamse AccREDITATIE Organisatie, (Netherlands-Flemish AccREDITATION Organisation), <http://www.nvao.net/index.php>.

⁷ Restano alcuni parametri di natura strettamente tecnica di cui si richiede che sia data solo evidenza: responsabilità di sede e segreteria; gestione economica (affidabilità economico-finanziaria e monitoraggio budget); competenze responsabili di funzione; gestione risorse; pubblicizzazione corso; interrelazioni con il territorio.

⁸ MIUR-CNVSU RdR 1/04, *Modello informativo per l'accREDITAMENTO dei corsi di studio*, Rapporto finale del gruppo di ricerca, valutazione della didattica e accREDITAMENTO, http://www.vsu.it/_library/downloadfile.asp?id=11141.

VALUTAZIONE DI QUALITÀ IN UNA DIMENSIONE EUROPEA

Andrée Sursock

Vice segretario generale dell'Associazione delle Università Europee¹

La duplice esigenza di creare una società europea del sapere e di promuovere il Processo di Bologna costituisce una sfida essenziale per l'Europa. Entrambi questi aspetti richiedono che l'istruzione superiore europea sia in grado di riconciliare fattori contrastanti.

La globalizzazione in un mondo post-industriale e le conseguenti esigenze di un più ampio accesso all'istruzione superiore; un maggior bisogno di cooperazione europea in un contesto di più intensa competizione internazionale; una più aspra tensione tra le differenti missioni delle università (ricerca, insegnamento, servizio alla società) sono alcune delle principali fonti di pressione che gravano sull'istruzione superiore.

Il "movimento per la valutazione di qualità" sorto a metà degli anni Novanta e che vide la creazione in tutta Europa di organismi nazionali per la valutazione di qualità, si sta ora espandendo per diverse ragioni, e non da ultimo perché è considerato la chiave per la creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, in cui studenti e professionisti saranno liberi di muoversi per tutto il continente.

C'è voluto invece del tempo perché il tema della qualità venisse percepito come la chiave per il successo del Processo di Bologna. Tuttavia, quando i ministri si sono incontrati per monitorare i progressi compiuti e definire gli obiettivi di medio termine (Praga 2001 e Berlino 2003), le tematiche inerenti alla qualità hanno acquistato maggiore importanza salendo alla ribalta nell'agenda interministeriale fino a diventare il primo obiettivo del Comunicato di Berlino.

La sfida che si pone a livello europeo – sia essa relativa al dibattito sulla qualità o ad altri temi centrali del Processo di Bologna – riguarda la creazione di un'area europea di ricerca e di istruzione capace di fondere le diversità riscontrabili attraverso – e all'interno di – 40 paesi aderendo al contempo a principi e valori unificanti. La sfida che le istituzioni di istruzione superiore si trovano a dover affrontare è l'assunzione di un ruolo di guida verso tale

Il Processo di Bologna

Il Processo di Bologna mira a conferire un più ampio grado di coerenza all'istruzione superiore europea e ha costituito il quadro in cui sono andate a inserirsi le recenti riforme curriculari italiane. Esso comprende diverse linee di azione:

- ❑ L'adozione di una struttura raffrontabile e trasparente in materia di titoli accademici
- ❑ La strutturazione in due cicli (Bachelor/Master) degli studi superiori
- ❑ L'implementazione di un sistema di crediti (ECTS)
- ❑ La cooperazione nel settore della valutazione di qualità
- ❑ La dimensione europea dell'istruzione superiore (anche attraverso titoli congiunti)
- ❑ L'educazione e la formazione permanente con l'obiettivo di rafforzare:
 - ❑ La mobilità degli studenti
 - ❑ La loro occupabilità
 - ❑ Il legame tra ricerca e istruzione
 - ❑ L'attrattiva dello Spazio Europeo di Istruzione Superiore contribuendo in tal modo alla costruzione e al rafforzamento generale dell'Europa

convergenza, per consentire il rispetto dei principi accademici (più che burocratici) garantendo al contempo un corretto svolgimento del Processo.

Al di là delle diversità nazionali, si è delineato un accordo fra tutti i protagonisti del settore, tra cui le istituzioni di istruzione superiore, sul ruolo che esse possono e debbono avere nella costruzione dell'Europa. Questa aspirazione comporta il conferimento alle istituzioni di maggiori responsabilità e deve tradursi nel miglioramento della *leadership* e della gestione strategica anche attraverso lo sviluppo di una cultura della qualità interna. In questo modo esse giustificheranno e amplieranno la propria autonomia, miglioreranno la propria credibilità e affine-

ranno la propria capacità di impegnarsi criticamente nel dibattito democratico. Questo contributo tratteggia le attività dell'Associazione delle Università Europee (EUA) in materia di qualità e fornisce una analisi della lezione così appresa – una lezione che speriamo possa portare allo sviluppo delle politiche relative alla valutazione di qualità, siano esse a livello regionale, nazionale, europeo o internazionale.

Le attività dell'EUA in materia di qualità

L'EUA rappresenta 732 istituzioni e conferenze nazionali dei rettori di 45 paesi europei, tra cui 56 istituzioni italiane e la CRUI, e si prefigge come missione di promuovere, attraverso lo sviluppo di adeguati progetti e politiche, il rafforzamento e la qualità delle università in Europa. Attualmente i due campi d'azione prioritari riguardano la ricerca in ambito universitario e la qualità. Relativamente a quest'ultima l'EUA propone ai suoi membri diverse attività che verranno descritte in seguito.

IL PROGRAMMA DI VALUTAZIONE ISTITUZIONALE

Il Programma di Valutazione Istituzionale è stato varato dieci anni fa, quando esistevano in Europa pochi organismi preposti alla valutazione di qualità o all'accreditamento e ha sottoposto a controllo circa 125 università di 35 paesi, tra cui 9 università italiane.

Nel 1994 l'obiettivo primario di tale Programma era quello di preparare i nostri membri alle procedure esterne di valutazione dell'equilibrio finanziario. Attualmente, invece, sebbene vi siano organismi nazionali quasi ovunque, esso risulta ancora assai richiesto, tanto da riguardare, nel 2003, 26 università, con due valutazioni condotte a livello nazionale. Il successo del Programma di Valutazione Istituzionale è dovuto a una combinazione di fattori che lo differenzia dalle procedure di valutazione nazionali:

- a venir presa in esame è la capacità di cambiamento di un'università valutata in base ai suoi processi decisionali e alle sue strutture organizzative e al loro impatto sulla vitalità accademica, l'innovazione e la visione strategica. Così facendo, si vede se l'università è riuscita a sviluppare un'efficace cultura interna della qualità;
- le commissioni esaminatrici dell'EUA sono formate da piccoli *team* di esperti provenienti dalle università di tutta Europa e in grado di comprendere le sfide specifiche che ciascuna istituzione si trova ad affrontare nel proprio contesto nazionale e internazionale. Tali commissioni conoscono alla perfezione le tendenze dell'istruzione superiore a livello europeo e internaziona-

le e possiedono la necessaria finezza per applicare le proprie conoscenze alle situazioni specifiche di ogni Stato e di ogni istituzione;

- un punto ancor più importante è che queste commissioni comprendono le sfide delle principali istituzioni accademiche complesse in un contesto caratterizzato da molteplici pressioni contrastanti, come la necessità di ampliare e favorire l'accesso all'istruzione superiore, di conseguire l'eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca, nonché di essere al servizio delle comunità locali e regionali attuando le riforme di Bologna, ma riuscendo al contempo a far fronte al ristagno o alla contrazione delle risorse finanziarie a loro disposizione;
- il metodo di valutazione è innovativo: l'EUA percepisce l'autovalutazione come la chiave per il successo della procedura di analisi qualitativa. L'EUA affianca le università in questa fase cruciale facendo visitare ogni istituzione due volte dalle proprie commissioni, in modo da garantire la perfetta comprensione e l'adeguatezza delle proprie raccomandazioni;
- il processo di valutazione è guidato da quattro domande di base:
 - cosa si prefigge di fare l'istituzione? In altre parole, come definisce la propria missione e i propri obiettivi?
 - come sta cercando di farlo? Ovvero, quali sono i processi decisionali? Come vengono distribuite al suo interno l'autorità e le responsabilità? etc.
 - in che modo si accerta che il sistema funzioni? Ossia, quale tipo di *feedback* viene utilizzato per appurare che siano raggiunti gli obiettivi che ci si era prefissi? Esiste una solida cultura della qualità?
 - come cambia l'università per riuscire a migliorare? In altre parole, qual è la capacità di cambiamento dell'università? È proattiva o è semplicemente reattiva?

Da tutte le valutazioni sin qui condotte dall'EUA emerge con chiarezza che tutte le università – a prescindere dalla bontà delle proprie attività didattiche o di ricerca – sperimentano sfide comuni a tutto il continente. Esse non si trovano mai in una condizione di stabilità, venendo invece costantemente influenzate dai mutamenti del proprio contesto interno ed esterno. Ma, sebbene le sfide siano in larga misura comuni, le soluzioni individuate variano da caso a caso senza che esista un modello unico per tutte le istituzioni. Le commissioni dell'EUA si prefiggono di effettuare una valutazione mirata alle caratteristiche specifiche di ogni università al fine di evidenziare in che modo essa possa mutare e rafforzarsi alla luce della sua missione, delle sollecitazioni



Lynsey Thompson, della MMU, con la lampada che ha esposto al Salone del mobile di Milano

esterne nonché delle sue necessità e risorse interne.

LA CULTURA DELLA QUALITÀ

Il Progetto per la Cultura della Qualità finanziato dal programma Socrates rientra nella risposta trovata dall'Associazione delle Università Europee per potenziare la capacità delle università a far fronte alle esigenze di verifica dell'equilibrio contabile e all'intensificarsi delle richieste a fornire risultati maggiori e di migliore qualità, sia pur con risorse ridotte.

Il nome di questo progetto – "Cultura della Qualità" – non è casuale. Parlando di qualità capita spesso di riproporre concetti manageriali come "controllo di qualità", "meccanismi qualitativi", "gestione della qualità", etc. Questi termini non hanno connotazione neutra, ma fanno pensare a un approccio tecnocratico, dall'alto verso il basso, destinato al fallimento in ambito accademico. Per definizione, difatti, gli accademici sono professionisti di successo, impegnati nel conseguimento dell'eccellenza e con una scarsa propensione a essere gestiti.

Il termine "cultura" vuole connotare la qualità come

valore condiviso e responsabilità collettiva di tutti i membri di un'istituzione – studenti e personale amministrativo inclusi. La cultura della qualità segnala l'esigenza di assicurare un'adesione di base e di favorire la coesione interna alla comunità accademica, promuovendone lo sviluppo e inducendo il cambiamento dei valori, degli atteggiamenti e dei comportamenti in seno a un'istituzione. Essa sottolinea l'importanza dei rettori nel creare le condizioni perché la comunità accademica possa certificare i requisiti di qualità, e l'attenzione da porre nello sviluppare un profilo istituzionale stabilito, l'identificazione dell'istituzione con tutti i suoi membri, gli obiettivi e le strategie per conseguirli. Questo caposaldo concettuale ha portato a un approccio specifico in termini di metodo, filosofia e direttive.

- **Metodo.** In conformità con il concetto che il miglioramento della qualità è legato più a fattori culturali che gestionali, il metodo prescelto si basa su un approccio ad ampio raggio inteso a sviluppare un più forte senso di appartenenza al processo per il miglioramento della qualità nelle istituzioni di istruzione superiore. Per questo motivo il progetto prevede di raggruppare le istituzioni in sei piccole reti impegnate su temi specifici (cfr. tab. 1). Ad esse viene chiesto di discutere e di ottenere dai partner di rete riscontri riguardanti i piani di azione istituzionali basati sulle analisi Swor². Prima di ogni riunione i partecipanti sono esortati a organizzare dibattiti interni alla propria istituzione per cercare un consenso interno sul materiale presentato e assicurare sia un'ampia visibilità al progetto che una efficiente realizzazione del proprio piano di azione.

- **Filosofia.** L'accettare – come presupposto – che la definizione di qualità sia contestuale richiede di porre l'accento sui *principi*, più che sulle prassi corrette, lasciando che ogni istituzione cerchi il modo di tradurre tali principi in prassi, mentre l'istituzione prende in considerazione tre elementi contestuali fondamentali per delimitare la propria specifica cultura della qualità, ovvero:

- in termini di *contesto interno*, ogni istituzione deve sviluppare misure consone alla propria cultura storica, alla propria struttura organizzativa, alla missione e agli obiettivi che le sono propri;
- in termini di *contesto esterno*, il dibattito sulla valutazione di qualità contiene spesso implicazioni politiche, cui le istituzioni rispondono in modi diversi legati a vari fattori quali la robustezza o l'ingerenza del sistema di controllo nazionale, il rapporto tradizionale con le autorità di governo, la politica culturale nazionale, etc.
- in termini di *vettore temporale*, ogni istituzione

Tabella 1 – I temi della cultura della qualità

Fase I: 2002-2003 ³	Fase II: 2003-2004	Fase III: 2004-2005 ⁴
Gestione della ricerca	Gestione della ricerca e delle carriere accademiche	Ricerca: Favorire l'accesso delle donne in ambito scientifico
Attuazione del Processo di Bologna	Attuazione del Processo di Bologna	Attuazione del Processo di Bologna
Insegnamento e apprendimento	Insegnamento e apprendimento	Insegnamento e apprendimento
Accordi di collaborazione (<i>partnership</i> internazionali)	Accordi di collaborazione (università e altre tipologie di istituzioni di istruzione superiore)	Sviluppo del personale accademico e amministrativo, sviluppo della <i>leadership</i> studentesca
Servizi di sostegno agli studenti	Servizi di sostegno agli studenti	Servizi di sostegno agli studenti
Flusso comunicazionale e strutture decisionali	Valutazione interna dei programmi	Valutazione interna dei programmi

deve valutare attentamente la maturità della propria cultura della qualità. Un'istituzione nuova a tali prassi potrebbe scegliere di avere dei "campioni di qualità", mentre quelle più rodute faranno altri tipi di richieste.

- **Direttive.** Sulla base dei risultati delle molte valutazioni condotte in seno al Programma di Valutazione Istituzionale dell'EUA, le linee guida del progetto hanno offerto i seguenti principi e pre-condizioni, validate dalle istituzioni partecipanti, i quali hanno confermato che una concreta cultura della qualità affonda le proprie radici in una *leadership* salda e nell'effettiva costituzione di una comunità:
 - favorendo l'identificazione del personale accademico e amministrativo con l'istituzione attraverso una comunicazione efficiente, sia dal vertice verso la base che dalla base verso il vertice, tanto a livello formale che informale;
 - sviluppando la partecipazione degli studenti alla comunità accademica;
 - diffondendo una cultura della qualità mediante la comunicazione interna, le discussioni e la delega di responsabilità, nella comprensione dei fattori di resistenza al cambiamento e con lo sviluppo di strategie per superarli;
 - coinvolgendo i giusti interlocutori, sia all'interno che all'esterno delle istituzioni;
 - concordando un quadro di riferimento in materia di standard e di processi di revisione qualitativa;
 - identificando i dati istituzionali fondamentali (storici, comparativi, nazionali e internazionali), che saranno sistematicamente rilevati e analizzati;
 - presentando la fase di autovalutazione come esercizio collettivo per l'entità in esame volto a garantire la messa in pratica dei cambiamenti necessari (tale fase coinvolgerà il personale accademico e amministrativo e gli studenti);

- garantendo un *follow up* della valutazione interna: in altre parole, il miglioramento delle opportune raccomandazioni e il suo *feedback* si innestano nel *management* strategico.

Cosa abbiamo appreso: autonomia ed equilibrio finanziario⁵

Entrambe le attività in precedenza descritte hanno confermato che devono sussistere diverse condizioni per poter introdurre e sviluppare efficacemente una cultura della qualità:

- l'importanza di costruire una *governance* istituzionale e un senso della comunità (contrapposti alla mera gestione) e l'attenzione data a una efficace strategia di comunicazione;
- l'importanza del pensiero strategico, basato su una attenta analisi dell'istituzione e del suo ambiente;
- il legame causale tra una forte autonomia istituzionale e l'efficace sviluppo di una cultura della qualità come garante della libertà accademica per i singoli professori e ricercatori;
- il legame tra sviluppo della qualità e adeguate risorse finanziarie e umane, tra cui gli schemi di sviluppo del personale.

Non possono essere i centri del potere politico e amministrativo, spesso ben distanti, a garantire tali condizioni; devono invece farlo le istituzioni superiori autonome, impegnate a costruire forti comunità accademiche, sforzandosi di apprendere attraverso la cooperazione interistituzionale e lo scambio tra pari.

Uno sguardo al futuro

L'esperienza maturata in questi progetti ha contribuito al rafforzamento della posizione dell'EUA nello sviluppo di una dimensione europea per la valutazione di qualità in seno al Processo di Bologna.

Il Comunicato di Berlino⁶ ha ribadito l'esigenza di sviluppare "Direttive, procedure e standard per la valutazione di qualità". Vi è chi sostiene che questi standard devono essere applicati alle istituzioni europee di istruzione superiore. L'EUA ha assunto al riguardo un atteggiamento di netta opposizione. Essendo l'unico organismo europeo impegnato in attività transnazionali di valutazione (con l'eccezione di EQUIS che fornisce l'accredito alle *business school* e alle facoltà economiche), l'EUA sa, per esperienza diretta, che avere standard di dimensione europea per l'istruzione superiore non è cosa agevole né auspicabile.

Per sviluppare una dimensione europea per la valutazione di qualità, l'EUA propone che le procedure di valutazione siano basate su sei obiettivi fondanti:

- *conseguire una maggiore compatibilità pur nel rispetto della diversità delle procedure di valutazione.* Esiste una grande disparità di procedure nazionali in Europa di cui bisogna tenere conto: tale diversità riflette lo specifico nazionale in cui ogni sistema di valutazione di qualità tenta di inserirsi. L'adozione di una serie di standard ampiamente condivisi all'interno dei processi di valutazione di qualità garantirebbe la compatibilità riducendo le ingerenze nei contesti nazionali;
- *ottenere fiducia.* Risulta chiaro dal dibattito tra i diversi protagonisti, che alcuni ritengono che si riscuoterà fiducia a livello europeo solo se tutti gli organismi preposti alla valutazione di qualità seguiranno procedure e direttive simili. L'EUA ritiene che la fiducia si ottiene molto di più attraverso le modalità e lo spirito con cui sono gestite le procedure e le direttive di valutazione di qualità che non attraverso la somiglianza dei protocolli procedurali o l'affinità delle direttive. In altre parole, la fiducia si basa sulla professionalità, che affonda le sue radici nella serie di standard;
- *promuovere istituzioni innovative e dinamiche in un contesto caratterizzato dalla diversità di missioni, obiettivi e curricula.* Il Comunicato di Berlino fa riferimento agli "standard delle procedure per la valutazione di qualità". Se è vero che devono esistere degli standard per l'istruzione superiore, è pur vero che l'EUA ritiene che essi debbano essere sviluppati da ogni istituzione nel contesto della sua specifica missione e degli obiettivi che le sono propri. Sulla base degli obiettivi di Lisbona, all'istruzione superiore viene richiesto un contributo fondamentale a una società europea del sapere competitiva, ossia di garantire sia l'eccellenza che l'ampiezza di accesso, di promuovere la ricerca di base e di rispondere alle esigenze della ricerca applicata. Il contrasto tra questi obiettivi e funzioni richiede una diversità

di standard per l'istruzione superiore;

- *tutelare ed estendere l'autonomia istituzionale rispondendo al contempo a requisiti di equilibrio gestionale.* È essenziale che lo sviluppo di una dimensione europea della valutazione di qualità vada passo passo con l'autonomia istituzionale e la rafforzi, per garantire che la valutazione di qualità non sia solo un'operazione di facciata o un esercizio dovuto. Il Comunicato di Berlino riconosce il ruolo chiave che le istituzioni dovranno svolgere al riguardo;
- *evitare l'adozione di gravosi e costosi meccanismi burocratici per la valutazione di qualità promuovendo procedure più snelle e proficue.* Occorre prestare attenzione a non sciupare fondi per gravami burocratici o per procedure di valutazione troppo onerose per le risorse umane o finanziarie;
- *assicurare il ruolo del settore dell'istruzione superiore in qualsiasi meccanismo futuro di controllo.* In considerazione dell'enfasi posta dal Comunicato di Berlino sul ruolo delle istituzioni di istruzione superiore in materia di promozione della qualità, è essenziale che questo settore abbia un ruolo in qualsiasi meccanismo futuro di controllo al fine di garantire la salvaguardia dei valori accademici fondamentali e, cosa ancor più importante, di assicurare l'adesione della comunità accademica.

Attraverso la CRUI e le attività CampusOne, le università italiane si sono poste all'avanguardia nello sviluppo della propria qualità. L'EUA non può che incoraggiare e sostenere simili iniziative e sperare che le università italiane siano capaci di mantenere anche in futuro questo slancio e di fungere da esempio di istituzioni autonome, responsabili e solide a livello europeo.

Traduzione di Raffaella Cornacchini

Note

¹ Andrée Surssock è un'esperta di antropologia politica con *licence* in Filosofia presso l'Università di Paris I Panthéon-Sorbonne e BA, MA e PhD in antropologia presso la University of California di Berkeley. Dotata di un'esperienza venticinquennale nel campo dell'istruzione superiore in Europa e negli USA, è attualmente vice segretario generale dell'Associazione delle Università Europee ed è responsabile delle attività per il miglioramento della qualità e per lo sviluppo delle politiche europee in materia di valutazione di qualità. Su tali tematiche ha fornito numerosi contributi sia scritti che orali.

² Swor è acronimo per Strengths, Weaknesses, Opportunities e Threats (punti di forza e di debolezza, opportunità e minacce) che portano allo sviluppo di un piano d'azione strategico.

³ Il report del progetto è disponibile su www.eua.be.

⁴ Ove finanziate, si avrà il bando per le candidature nel settembre del 2004.

⁵ Per dare un ulteriore sostegno ai propri membri, l'EUA offre *workshop* e seminari tematici basati sullo studio di casi concreti e incentrati su specifici aspetti della *governance* universitaria. Maggiori informazioni su tali seminari si trovano sul sito www.eua.be.

⁶ Il Comunicato di Berlino (settembre 2003) fu emesso a conclusione dell'ultimo incontro interministeriale che ha preso in esame i progressi del Processo di Bologna fissando al contempo il piano di azione in vigore fino al successivo incontro interministeriale, previsto nel giugno 2005.

UN GIRO ATTRAVERSO L'EUROPA

Natalia Paganelli

Responsabile attività CRUI Europa, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane

Il processo di costruzione europea include anche l'impegno verso una futura appartenenza dei sistemi di istruzione nazionali ad uno spazio condiviso dell'istruzione e della ricerca; un obiettivo che dovrebbe trovare piena attuazione entro il 2010 e che ha stimolato in Europa un processo di convergenza sui principi e le (buone) prassi relativi alla garanzia di qualità (*quality assurance*)¹ dei sistemi di istruzione nazionali. Tali principi tuttavia devono inevitabilmente essere contestualizzati nei singoli paesi, in modo da risultare compatibili con i sistemi nazionali nei quali vengono applicati; ciò non solo perché le responsabilità delle procedure di garanzia della qualità risultano essere ancora nazionali, ma anche perché le culture e sensibilità organizzative di ciascun paese costituiscono una variabile non trascurabile del processo.

All'interno dei processi di *quality assurance* nel settore dell'istruzione si usa collocare anche l'accREDITAMENTO universitario. Il processo di accREDITAMENTO è gestito e attuato a livello nazionale, anche se esistono esperimenti e tentativi di accREDITAMENTO congiunto fra paesi ed enti diversi; la responsabilità delle procedure di accREDITAMENTO risiede generalmente in organismi governativi o comunque formalmente legittimati dall'autorità competente a livello nazionale². Tuttavia, paradossalmente, i comportamenti nazionali relativi all'accREDITAMENTO appaiono alquanto variegati.

Con l'obiettivo di fornire alcuni esempi (ovviamente non esaustivi) di come l'accREDITAMENTO sia "declinato" in alcuni paesi europei, accenneremo brevemente alle caratteristiche dei sistemi esistenti in Austria, Danimarca, Germania, Paesi Bassi, Ungheria³. Un discorso a parte meriterebbe il Regno Unito, paese che ha sviluppato un approccio alla qualità fra i più articolati e complessi, fra i più studiati e fra i più controversi (anche internamente), il cui approfondimento richiederebbe molto spazio. Non si può parlare propriamente di accREDITAMENTO⁴ nel sistema universitario anglosassone, le cui università hanno fra l'altro uno *status* particolarissimo: autonome, indipendenti e

non di proprietà dello Stato (*not owned by the State*), e quindi responsabilizzate circa standard e qualità dei corsi erogati e dei titoli rilasciati; l'articolato schema di *quality assurance* anglosassone mira a fornire una pubblica garanzia che gli standard di qualità siano mantenuti e migliorati⁵. Si è ritenuto opportuno dunque focalizzare l'attenzione su paesi relativamente meno indagati e che abbiano un sistema di accREDITAMENTO consolidato o avviato. Un'avvertenza preliminare deve essere fatta tuttavia nell'affrontare una panoramica sui paesi menzionati, relativamente alla specificità dei sistemi di istruzione superiore nazionali di ognuno: il numero delle università, l'esistenza o meno di un sistema binario (gli istituti cosiddetti professionalizzanti, che coesistono accanto alle università vere e proprie, in Austria, Germania e Paesi Bassi), l'esistenza di diversi tipi di inquadramento giuridico che regolano l'erogazione della formazione a livello universitario, l'esistenza di articolazioni territoriali (i *länder* tedeschi, per citare l'esempio più noto) che hanno un ruolo e delle responsabilità precise nella definizione delle politiche universitarie e anche nelle procedure di valutazione e accREDITAMENTO, sono tutti fattori di cui si dovrebbe tenere conto. In questa sede non sarà possibile ovviamente approfondire tali elementi e tendenzialmente verrà preso in considerazione, per ogni paese, unicamente il settore specificamente universitario. Per avere un'idea della variabilità delle dimensioni dei sistemi universitari nei paesi considerati, si tenga presente a titolo esemplificativo che un paese come la Germania conta un centinaio di università (pubbliche e private) e una popolazione studentesca complessiva⁶ di circa 1.300.000 studenti; la Danimarca conta invece 12 università in senso proprio e una popolazione studentesca complessiva di circa 47.000 studenti.

Un'altra distinzione fondamentale è quella fra i processi di accREDITAMENTO di tipo sistematico e ciclico e quelli di tipo "iniziale", che consistono nella verifica di alcuni requisiti preliminari e rappresentano in realtà un'approvazione (generalmente ministeriale)

accordata al momento dell'attivazione di un corso o di un'intera istituzione. Generalmente, nelle metodologie dei vari paesi, i due obiettivi vengono distinti. Iniziando dall'**Austria**, l'organismo deputato all'accreditamento è l'*Akkreditierungsrat* (Consiglio di Accreditazione), creato nel marzo 2000. Il sistema austriaco di accreditamento si rivolge tuttavia all'accreditamento di università private o di nuovi corsi attivati presso università private, secondo un set di standard e una procedura basata su una valutazione interna (autovalutazione) e una valutazione esterna, con visita *in loco*. L'accreditamento viene concesso per cinque anni. L'intento della procedura è primariamente quello di fornire agli utenti diretti, gli studenti, una garanzia adeguata circa la qualità dei corsi erogati da istituti privati (che negli ultimi anni hanno avuto una proliferazione notevole, in diretta concorrenza con l'offerta formativa delle università pubbliche). Poiché l'Austria ha un sistema binario di istruzione superiore, esistono inoltre procedure di accreditamento specifiche per i programmi offerti dalle *Fachhochschulen*, condotte da un apposito organismo (il *Fachhochschulrat*, Consiglio di accreditamento per gli istituti di istruzione superiore).

In **Danimarca** l'accreditamento è destinato agli istituti di istruzione superiore privati che vogliono garantire un supporto finanziario ai propri studenti. Infatti, il sistema nazionale assicura un supporto finanziario (seppure in quote variabili) a tutti gli studenti iscritti in istituzioni di istruzione superiori pubbliche. L'organismo deputato all'accreditamento è il *Danmarks Evalueringsinstitut-Eva* (Istituto di valutazione), con competenze per la produzione e divulgazione delle informazioni e politiche nazionali e internazionali sulla valutazione. Fino al 2004, tuttavia, le procedure di accreditamento in senso proprio non sono state parte integrante delle attività dell'Eva, poiché i nuovi corsi di studio, nonché i relativi contenuti e strutture, erano approvati centralmente dal Ministero. Per garantirne la qualità veniva considerata sufficiente l'attività sistematica di valutazione condotta dall'Eva. Nel 2004, il nuovo piano programmatico dell'Eva ha tuttavia in parte modificato il quadro esistente. Con il nuovo piano di azione è stato introdotto un accreditamento su base ciclica dei corsi professionalizzanti erogati nel quadro del sistema di istruzione superiore nazionale (*professional higher education programmes*). I relativi accreditamenti verranno attuati su base ciclica nei prossimi 5 anni. L'accreditamento si baserà tuttavia su criteri già formulati dall'Eva nel 2001, in seguito all'introduzione del livello bachelor professionalizzante (si tratta del settore non universitario) con un decreto ministeriale del 2000. La procedura si baserà

su una fase di autovalutazione da parte dei corsi, da un'analisi condotta dall'Eva, una valutazione esterna con visita *in loco* (se ritenuto necessario). La decisione di accordare l'accreditamento spetterà comunque al Ministero, sulla base del rapporto stilato dall'Eva. Nei **Paesi Bassi**, l'organismo deputato alle procedure di accreditamento è la *Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie in oprichting (NVAO)*. L'accreditamento viene inteso come assegnazione di un "marchio di garanzia" che indica il soddisfacimento di determinati standard di qualità, e rappresenta un requisito indispensabile per l'erogazione di finanziamenti da parte del governo ai programmi Bachelor e Master. Una volta conseguito l'accreditamento, un corso di studi lo conserva per sei anni, al termine dei quali deve nuovamente sottoporsi ad una valutazione. Schematicamente, il processo di accreditamento per i corsi già attivati valuta: finalità e obiettivi, contenuti e struttura, impegno dello staff, servizi, *quality assurance* interna, risultati. Il prodotto sul quale si basano le decisioni della NVAO è il rapporto di un gruppo di valutatori esterni nominati da una cosiddetta *Visiting and Assessing Institution (VAI)*. Le VAI sono organizzazioni (sia nazionali che straniere) approvate dalla NVAO sulla base di un protocollo contenente i requisiti che tali organizzazioni devono rispettare per condurre le visite (ad esempio capacità di costituire *panel* competenti e di garantire la loro indipendenza); annualmente la NVAO pubblica la lista aggiornata delle VAI "autorizzate". Il sistema di accreditamento olandese infatti si caratterizza come sistema "aperto", facendo corrispondere alla varietà dell'offerta formativa, una parallela opportunità di scelta fra diverse organizzazioni in grado di condurre la procedura di verifica. La NVAO stabilisce se il rapporto è una base sufficiente per determinare l'accreditamento o meno, accertandone la corrispondenza con quanto contenuto nell'*Accreditation framework for existing degree courses in higher education* e la corretta applicazione delle indicazioni per la valutazione. Il sistema di *quality assurance* olandese distingue fra *visitation* (esaminare un corso di studi *in loco* fornendo una valutazione della qualità), *verification* (verificare la correttezza della presentazione delle informazioni fornite), *validation* (valutare la validità del rapporto del VAI) e *accreditation* (accordare un "marchio" di qualità se determinati standard di qualità sono stati raggiunti). La NVAO si occupa specificamente di queste due ultime procedure, basando le sue decisioni sulle informazioni prodotte dall'istituzione da accreditare e sul rapporto del VAI, il cui ruolo è quindi cruciale.

Un approccio per certi versi simile, almeno nello schema organizzativo del sistema di accreditamen-

to, è quello esistente in Germania. I processi di valutazione e di accreditamento sono disciplinati dal Consiglio di Accreditamento Nazionale (*Akkreditierungsrat*) ma vengono svolti da Agenzie da questo riconosciute, secondo criteri stabiliti (fra cui l'indipendenza e la rappresentatività). Il ruolo del Consiglio di Accreditamento è dunque di programmazione, controllo, riconoscimento e coordinamento delle attività delle Agenzie di Valutazione (attualmente sei) costituite su criteri disciplinari o su base territoriale. L'accREDITamento, distinto dall'approvazione governativa che si riferisce alla garanzia di finanziamento e al mantenimento di requisiti strutturali, tende a garantire il mantenimento degli standard minimi richiesti per i contenuti accademici e professionalizzanti. La durata dell'accREDITamento di una istituzione o di un corso di studio è variabile a seconda dell'agenzia che conduce la procedura (mediamente 4-5 anni).

Lo *Hungarian Accreditation Committee* (HAC) è stato fondato in Ungheria con la prima legge sull'istruzione universitaria del 1993. Nel giugno 2000 l'HAC ha terminato l'accREDITamento di tutte le istituzioni di istruzione superiore del paese esaminando, nell'ambito della valutazione dell'istituzione, tutti i corsi di studio. Una volta accreditate, le istituzioni restano tali per un periodo che può arrivare fino a otto anni. Tale operazione si è resa probabilmente necessaria anche in virtù dei cambiamenti nel sistema di istruzione intervenuti nel decennio precedente, che ha visto la fusione di molte istituzioni e anche la nascita di nuovi corsi, spesso finanziati attraverso fondi comunitari (es. PHARE). Lo schema di accREDITamento della HAC prevede diverse misure e set di requisiti minimi per le varie tipologie di soggetti e i diversi livelli di corsi da accreditare (*undergraduate, postgraduate, doctoral schools*), nonché per i programmi a distanza o per le istituzioni straniere che intendano operare in Ungheria. Il nuovo Piano strategico del Comitato, dell'aprile 2002, prevede un'ottimizzazione e semplificazione dei processi di accREDITamento istituzionale, restringendo il set di dati da inserire nel rapporto di autovalutazione, e rafforzando invece il versante analitico e valutativo, con lo scopo di integrare un approccio *fitness for purpose* (adeguatezza rispetto agli obiettivi)⁷ comprensivo della capacità di rispondere efficacemente alle aspettative e alle esigenze dei soggetti interessati al processo formativo (i cosiddetti *stakeholders*). Per quanto riguarda l'accREDITamento istituzionale, il Piano prevede che, a differenza del precedente ciclo, non vengano esaminati tutti i corsi, ma solo parte di essi secondo determinati criteri (fra questi, i corsi risultati deboli nel primo ciclo di accREDITamento o quelli di nuova istituzione). L'accREDITamento

invece specificamente dedicato ai corsi (*programme accreditation*) continuerà inalterata, ma focalizzandosi sui nuovi percorsi formativi. Le attività della HAC si configurano quindi su un doppio binario: l'accREDITamento, mirato a definire la qualità di istituzioni, corsi, facoltà in relazione a standard minimi (con un giudizio di tipo positivo/ positivo condizionato/negativo) e una valutazione dettagliata con raccomandazioni per il miglioramento della qualità: lo HAC dunque non intende limitarsi a una funzione di controllo, ma assicurare anche una funzione di consulenza e supporto per promuovere il miglioramento della qualità delle istituzioni di istruzione superiore del paese (attività che il Comitato intende rafforzare progressivamente).

Note

¹ In questa sede intenderemo per *quality assurance* (assicurazione o garanzia di qualità) l'insieme delle attività attraverso le quali un organismo più o meno complesso (il sistema universitario di un paese, un'istituzione di istruzione superiore, un corso di studio) garantisce l'esistenza di determinati standard di qualità relativamente alla propria offerta di servizi (nel nostro caso la formazione) o alla propria organizzazione, garantendo altresì che essi vengano mantenuti e migliorati nel tempo.

² Diverse sono le definizioni del termine accREDITamento che vengono riportate nella letteratura dedicata all'argomento. In linea generale il processo di accREDITamento si riferisce al raggiungimento di uno *status* o di un "livello", formalmente riconosciuto ad una istituzione (o a una sua articolazione, ad esempio un corso di studio) da un organismo a tal fine autorizzato e legittimato.

³ In Francia e Spagna sono in corso riforme strutturali dei relativi sistemi di istruzione superiore, per allinearli agli obiettivi del Processo di Bologna. I relativi sistemi di assicurazione della qualità sono dunque in fase di revisione e legati a tali riforme, pertanto i due paesi non sono stati inseriti. In Francia, la messa in opera dello schema *Licence/Master/Doctorat* prevede criteri di valutazione per il *diplôme national*, non solo formali ma legati ai suoi contenuti e risultati reali, il cui valore deve essere riconosciuto e assicurato dallo Stato. In particolare, le procedure di valutazione – *habilitation* per i *diplômes* e *accréditation* per le *écoles doctorales* – si intendono come frutto di lungo scambio con le istituzioni che devono fornire per questo dei progetti particolareggiati anche nella descrizione delle attività scientifica dei membri del gruppo che gestirà l'offerta formativa. In Spagna l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) è un ente statale creato dal Ministero dell'Istruzione nel luglio 2002, conseguentemente alla nuova Ley Organica de Universidades (dicembre 2001). Il programma di accREDITamento verrà gestito dall'Aneca e si fonderà principalmente sul raggiungimento di standard minimi individuati per diversi ambiti scientifico-disciplinari. L'Aneca ha impostato una sperimentazione pilota del modello identificato, nelle cinque grandi aree disciplinari universitarie, per l'anno 2003-04. Su tale base, la metodologia verrà affinata e infine validata, in un processo partecipativo che consenta alle università di sottoporre proprie osservazioni e correttivi.

⁴ Il sistema anglosassone è centrato sul concetto di *degree awarding power* (l'autorizzazione a erogare titoli) rilasciato da un organismo governativo, il Privy Council; il Department for Education and Skills-DfES si occupa dello studio, dello sviluppo e della pubblicazione dei requisiti minimi richiesti per l'acquisizione dei *degree-awarding powers*.

⁵ Il compito di garantire la qualità è affidato alla Quality Assurance Agency attraverso le sue dettagliate procedure di valutazione.

⁶ Inclusi anche gli istituti non universitari di istruzione superiore.

⁷ Con tale termine si intende la capacità di una istituzione di raggiungere risultati adeguati rispetto a obiettivi iniziali da essa dichiarati.

ricordo di umberto massimo miozzi

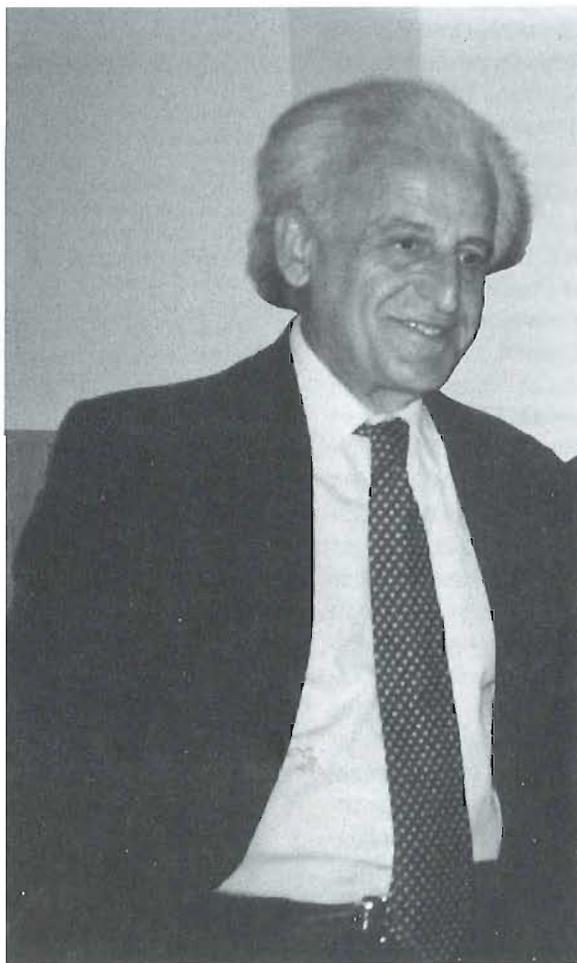
IN MEMORIA DI UN AMICO

Umberto Massimo Miozzi se ne è andato in fretta. Il 18 maggio ha varcato la soglia della vita in Dio in cui credeva fermamente, nel pieno dell'attività docente, quando stava programmando un seminario per gli allievi di Storia contemporanea e seguiva con solerte cura gli studenti, in particolare i laureandi.

Nelle prime settimane di immobilità, colpito da un ictus, lo crucciava non poter essere presente alla discussione delle tesi di alcuni suoi alunni, lo preoccupava non essere in grado di predisporre le prove di esame: Massimo era fatto così, riversava con generosità le sue doti – a volte i suoi eccessi affabulatori – nell'insegnamento, ritenendo che il compito principale del docente dovesse essere quello della didattica, consapevole, per averlo a lungo sperimentato, che i giovani gradiscono sì la chiarezza dell'esposizione, la ricchezza dei contenuti trasmessi, ma anche e molto la comunicazione umana di chi sa porsi in relazione con loro.

Giornalista pubblicitista da oltre 35 anni, aveva saputo unire la passione per l'informazione con l'altro suo grande interesse, l'università. Quando era già ricercatore a Magistero, allievo dello storico Massimo Petrocchi, collaborò all'ufficio stampa del Ministero della Pubblica Istruzione con i ministri Pedini e

Spadolini, seguendo il tormentato iter – agli inizi degli anni Ottanta – della riforma conosciuta come la 382. Da allora continuò ad occuparsi di politica universitaria sia come giornalista che come storico.



Sotto il primo profilo, già nel 1982 iniziò a collaborare con "Universitas", partecipando attivamente al rilancio della rivista come membro del comitato di redazione e come amministratore della cooperativa che gestiva allora la testata.

Nel corso di più di un decennio scrisse soprattutto di autonomia, di dottorato, di procedure concorsuali. Come storico, nel 1993 pubblicò una storia dell'università italiana, frutto di una ricerca finanziata dal Cnr e che ebbe ampi riconoscimenti.

Lo scorso anno aveva pubblicato un ponderoso volume di 700 pagine, nel quale minuziosamente ricostruiva il percorso del nostro sistema universitario negli anni dell'autonomia, dal 1988 al 1997.

Del 2000 è il volume *Il problema della docenza fra cronaca e storia* nel quale ripercorreva i tanti tentati-

vi volti a dare trasparenza ai procedimenti concorsuali sino al varo dell'attuale sistema di valutazioni comparate.

Posso ricordare Umberto Massimo Miozzi da tre punti di vista. Come storico che condivideva con Massimo la passione per la ricerca e l'insegnamento della Storia contemporanea, come vicepresidente della facoltà di Sociologia della "Sapienza" in cui Massimo insegnava, e come amico di lunghe giornate di esami, di ricevimento studenti, spesso di chiacchiere defatiganti.

Di Massimo storico, prima modernista e poi contemporaneista, mi colpiva soprattutto la formazione. Un'alta, altissima formazione accanto a Gioacchino Volpe prima, a Massimo Petrocchi poi. Si sentiva che Massimo aveva respirato l'atmosfera della Scuola storica romana, che si sentiva parte di quel crocevia di alta cultura dislocato in quel pezzetto del centro di Roma tra il Vittoriano e via Caetani, dove, nel periodo tra le due guerre, la storiografia italiana, pur fra tanti condizionamenti, aveva svecchiato metodi e temi, proponendo un'integrazione tra materie storiche, economiche e giuridiche a dimensione europea. Per questo Massimo aveva sentito lo stimolo a ricostruirne il percorso, da Volpe, di cui aveva riordinato con amore l'archivio, ai suoi allievi, che poi sono tra i massimi storici del Novecento: Chabod, Maturi, Morandi. Scrivendo in questi profili le sue pagine migliori e, forse migliori tra le migliori, le pagine dedicate al difficile ma intenso rapporto tra Volpe e Nello Rosselli. Questo studio aveva lasciato in Massimo un'impronta profonda, legata alla fase più feconda del suo impegno di ricerca, e la tensione costante a recuperare un insegnamento di metodo e di stile di lavoro e di vita.

Come vicepresidente, ho sempre apprezzato, in Massimo, un altissimo senso della dignità e del ruolo del docente universitario. Giustamente orgoglioso di essere stato eletto a rappresentare i ricercatori nel Consiglio di Facoltà, lui che dei ricercatori era il decano, non mancava una riunione, di

Consiglio di facoltà come di dipartimento, sempre puntuale, attento, pronto a partecipare alle responsabilità in prima persona, e contemporaneamente a leggerne la logica istituzionale in una dimensione storica più ampia. Di qui, credo, lo stimolo a vivere da vicino, dalle origini, la stagione della grande sfida dell'autonomia universitaria, dal CUN alla CRUI, con un impegno diretto nell'organizzazione della Conferenza dei Rettori, con la penna del giornalista impegnato nella rivista "Universitas", con la ricerca sulla storia dell'università dall'Unità a oggi.

Tuttavia la cifra più genuina dell'identità di Massimo, che come collega e amico ho potuto rilevare, è stata la passione per l'insegnamento e l'amore per gli studenti. Fino alla fine, anche nelle ultime terribili settimane di sofferenza, questa era la sua preoccupazione e il suo cruccio: gli esami, le tesi di laurea. Massimo viveva per questo e di questo, dedicando agli studenti cura e attenzione, disponibilità e capacità di creare un dialogo, di metterli a loro agio, di contagiarli con il suo sorriso e i suoi racconti. Lo faceva con energia e dedizione a quel gruppo "multiculturale" e "multietnico" (un piccolo porto di mare) che è la stanza di Storia a via Salaria 113.

In questi ultimi anni, come docente di Storia contemporanea E-N (ma molti studenti il cui cognome non cominciava con una lettera tra la E e la N sceglievano ugualmente Massimo), ha tenuto una posizione difficile, con molte centinaia di esami l'anno e decine di tesi di laurea, una trincea di prima linea che è anche uno dei biglietti da visita della facoltà di Sociologia per le matricole. In questo senso, e per questo merita uno specialissimo grazie. Massimo è stato davvero una delle colonne portanti della facoltà, col suo garbo, la sua disponibilità, la sua inesauribile voglia di insegnare.

Luciano Zani

RICERCA SCIENTIFICA E FONDAZIONI BANCARIE

Giuseppe Guzzetti

Presidente dell'ACRI – Associazione fra le Casse di Risparmio Italiane

La ricerca scientifica e tecnologica riflette il livello del progresso sociale ed economico di ogni paese. Il suo sviluppo infatti riguarda il benessere e la qualità di vita di ogni individuo e rappresenta un campo di attività che interessa l'intera nazione, di cui è fenomeno non solo scientifico, ma anche culturale. Nonostante i progressi e gli sforzi anche di cooperazione tra istituzioni e centri di ricerca che si sono avuti negli ultimi anni, in Italia la ricerca scientifica sconta ancora sensibili ritardi rispetto alla situazione esistente negli altri paesi maggiormente sviluppati. Diversi sono i motivi che gli esperti adducono a questo ritardo, ma non è questa la sede per individuarli; sta di fatto che sempre più necessitano investimenti e contributi che supportino almeno in parte gli interventi dello Stato.

In tal senso un ruolo significativo è svolto dalle Fondazioni bancarie e non solo perché la ricerca scientifica rientra in uno dei settori rilevanti dell'attività istituzionale di questi istituti. Nell'azione e in tutti gli interventi svolti dalle Fondazioni è possibile riscontrare, tra le peculiarità ereditate dalle Casse di Risparmio, la vocazione alla solidarietà sociale. Negli ultimi anni, ad esempio, esse hanno sostenuto con impegno crescente la ricerca biomedica in Italia finanziando progetti mirati. Di tale attività, l'aspetto più importante risiede proprio nel ruolo che esse possono svolgere nell'applicazione di un progetto, soprattutto per le ricerche più complesse che richiedono spesso tempi lunghi e che necessitano di essere sostenute fino alla loro conclusione. Inoltre le Fondazioni possono investire in progetti ad alto rischio attraverso risorse finanziarie temporanee, affinché tali progetti dimostrino la loro efficacia e validità. È comunque difficile definire in modo netto gli interventi delle Fondazioni a sostegno della ricerca scientifica, poiché essi spaziano anche in altri settori attinenti a quello della ricerca, come ad esempio la sanità, l'istruzione o l'alta formazione. Numerosi sono, infatti, i contributi destinati dalle Fondazioni all'acquisizione di attrezzature sanitarie avanzate utilizzate sia per attività di presidio clinico-

terapeutico sia per lo svolgimento di ricerche in campo biomedico. Non bisogna infine dimenticare l'erogazione di borse di studio per studenti impegnati soprattutto nella ricerca scientifica e tecnologica.

Dati concreti

Già nel primo quinquennio di attività, dal 1993 al 1997, le Fondazioni destinarono complessivamente al solo settore della ricerca scientifica 35,2 milioni di euro, pari al 6,8% del totale erogato. Ma l'apporto più significativo scaturisce dall'esame dei dati relativi al secondo quinquennio, dal 1998 al 2002, dove – a testimonianza della sempre crescente azione delle Fondazioni nel settore – sono stati destinati ben 272,5 milioni di euro mediante i quali è stato possibile finanziare oltre 4.200 iniziative: questo significa un aumento di oltre sette volte rispetto al quinquennio precedente. Da tali considerazioni, quindi, si può ritenere che anche in futuro il *trend* sarà altrettanto positivo sia in termini di qualità dei progetti da sostenere che in termini di impegno finanziario. Infatti già per il 2004 – come emerge dalla proiezione dei documenti programmatici previsionali delle prime 16 Fondazioni per dimensione del patrimonio rappresentative del 73% del sistema – si prevedono erogazioni per oltre 812 milioni di euro e alla ricerca scientifica sarà destinato il 12%, pari a oltre 97 milioni di euro.

Per meglio comprendere l'entità dell'azione svolta dalle Fondazioni a favore della ricerca scientifica andiamo ad analizzare dati, tipologia d'intervento e destinazione, così come è emerso nell'*Ottavo Rapporto annuale sulle Fondazioni bancarie* realizzato e pubblicato a cura dell'ACRI. A tale proposito va subito precisato che all'interno del settore della ricerca sono stati individuati dei sottosectori per meglio evidenziare l'articolata attività delle Fondazioni.

Il campo medico e quello tecnologico, ad esempio, si confermano tra quelli più toccati dalle iniziative delle Fondazioni: la ricerca e lo sviluppo sperimentale in medicina ottengono nel 2002 un significativo incre-

mento dei mezzi assegnati (raggiungendo 37,4 milioni di euro contro i 22,8 dell'anno precedente); seguono le ricerche nel campo tecnologico e delle scienze naturali con 30,2 milioni di euro (24,5% sul totale del settore); tra gli altri emerge la ricerca nel campo delle scienze sociali che riceve circa 6,5 milioni di euro, pari al 6,8% delle erogazioni complessive.

Tra le tipologie di intervento le voci "realizzazione di progetti specifici" e "sostegno alla ricerca" risultano quelle con maggiore incidenza poiché si tratta di iniziative volte a finanziare specifici progetti di ricerca condotti da enti e istituti specializzati nei diversi sottosectori: esse incidono per il 59% nel caso della ricerca in campo tecnologico, per il 55% nella ricerca in campo medico e per il 53% in quella in campo sociale. Nel campo della ricerca medica e di quella sociale risulta molto diffuso il sostegno generale agli enti di ricerca (si tratta del 30% per la ricerca medica e del 20% per quella sociale); nel campo della ricerca tecnologica invece è ricorrente la destinazione di fondi per riconoscimenti a studiosi e ricercatori, quali borse di studio, premi, concorsi al cui insieme delle iniziative va il 20% del totale erogato nel comparto.

La fornitura di attrezzature e dotazioni strumentali costituisce una ulteriore modalità di sostegno: per il settore ricerca, infatti, sono stati spesi circa 8,7 milioni di euro, con incidenze nel campo della ricerca tecnologica e di quella medica uguali rispettivamente a 12% e 11%. Per quanto riguarda i soggetti beneficiari nel settore c'è un evidente equilibrio tra istituzioni pubbliche ed enti di natura privata (51% a soggetti privati, 49% a soggetti pubblici), con qualche differenziazione: nel campo della ricerca medica e di quella sociale dove si registra una prevalenza dei beneficiari privati (rispettivamente il 54% e il 79% sul totale erogato); opposta è invece la situazione relativa alla ricerca tecnologica e scientifica, dove i soggetti di natura pubblica ricevono il 66% delle erogazioni del settore.

Proseguendo nella descrizione dell'azione svolta dalle Fondazioni vediamo alcuni esempi delle modalità di intervento nel campo della ricerca scientifica; si tratta, naturalmente, solo di un piccolo sottoinsieme dei progetti attuati dalle Fondazioni.

Alcune attività

FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO DI GENOVA

Il Progetto Genova Cellule Staminali è realizzato dal centro Trapianti dell'Ospedale di San Martino, dal centro dell'Istituto Gaslini, dal dipartimento di Medicina sperimentale dell'Ateneo genovese e dal laboratorio di Genetica umana dell'Ist. L'iniziativa, finanziata dalla Fondazione Cassa di Risparmio di



Università di Swansea:
un accogliente viale
del campus

Genova e Imperia, con un contributo triennale di 2.065.000 euro, pone Genova tra le città all'avanguardia nel panorama nazionale e internazionale della ricerca scientifica. Per giungere a un impiego clinico-applicativo, il progetto persegue precisi obiettivi di ricerca tra i quali emergono la caratterizzazione delle potenzialità delle cellule staminali e la loro capacità sia di espansione che di amplificazione; la valutazione della plasticità delle cellule staminali al fine di migliorare la funzione ematopoietica e di modulare la tolleranza nel trapianto di cellule ematopoietiche; la possibilità di trasferire geni per conferire alle cellule staminali ematopoietiche nuove funzioni, o esaltare geni "vantaggiosi", o correggere difetti genetici.

FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO DELLE PROVINCE LOMBARDE

Attraverso una pianificazione strategica pluriennale, la Fondazione Cariplo è pervenuta all'articolazione di un preciso programma di intervento in tema di ricerca medico-scientifica che ha portato all'eroga-

zione di oltre 18 milioni di euro negli ultimi tre anni. Il sostegno è stato rivolto a 136 ricerche nell'ambito della genomica e proteomica e dell'utilizzo delle cellule staminali, presentate dai più autorevoli centri di ricerca lombardi. I progetti sono focalizzati su differenti bersagli patologici tra i quali è possibile segnalare il carcinoma alla mammella e il cancro ai polmoni, i morbi di Parkinson e di Alzheimer, l'infarto e il diabete. Sempre nel campo della ricerca medica di base, la Fondazione ha recentemente approvato un intervento volto a potenziare la produzione scientifica di eccellenza attraverso lo sviluppo di piattaforme tecnologiche e l'inserimento di giovani scienziati in progetti a forte carattere interdisciplinare. L'iniziativa, concepita con il contributo del Premio Nobel Renato Dulbecco, vedrà un impegno della Fondazione di circa 12 milioni di euro in tre anni.

Accanto al sostegno della ricerca medica di base, si è deciso di investire nella ricerca applicata per lo sviluppo di materiali avanzati. Questo intervento, che si situa in un settore ritenuto strategico per lo sviluppo dell'economia lombarda, prevede l'erogazione di 3 milioni di euro all'anno che si lega a una linea di azione dedicata al reclutamento di ricercatori operanti in questo settore per la quale sono stati destinati 2,5 milioni di euro. Sul versante della promozione dello sviluppo del sistema economico è doveroso citare anche il finanziamento di progetti, di carattere precompetitivo, volti alla valorizzazione dei risultati della ricerca e al trasferimento tecnologico al sistema delle piccole e medie imprese, che ha visto un impegno di 10 milioni di euro a partire dal 2000.

FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO DI TRENTO E ROVERETO

Per il centro di Ecologia alpina a Monte Bondone la Fondazione Cassa di Risparmio di Trento ha sostenuto il progetto triennale di ricerca scientifica sui flussi e depositi di carbonio negli ecosistemi forestali per oltre 700.000 euro per il triennio 2001-2003. Il progetto di ricerca pluriennale trae spunto dal protocollo di Kyoto per la riduzione delle emissioni di anidride carbonica per un livello sostenibile per gli ecosistemi climatici, e intende monitorare la situazione su scala provinciale attraverso l'integrazione dei dati inventariali con le informazioni sull'ambiente fisico e biologico.

FONDAZIONE CASSA DI RISPARMIO DI PESCARA E DI LORETO APRUTINO

Con oltre 100.000 euro erogati nel settore della ricerca scientifica, la Fondazione Caripe ha confermato la scelta di fornire un concreto sostegno alle

attività di studio e di ricerca che presentano importanti potenziali ricadute in campo economico e scientifico. Nel corso del 2003 sono state assegnate borse di ricerca in convenzione con il MIUR (tra le quali borse di ricerca per il dipartimento di Metodi quantitativi e Teoria economica sul tema "Rifoma del welfare-state e modelli socio economici e industriali locali"; borse di studio per la sezione di Oftalmologia dell'Università "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara) e con la terza edizione delle borse di ricerca intitolate al prof. Federico Caffè.

L'accordo ACRI-MIUR

A consolidare i rapporti con le istituzioni pubbliche nell'intento di individuare sempre più efficaci forme di collaborazione tra l'attività svolta nel settore dalle Fondazioni e l'attività coordinata e promossa dal MIUR, lo scorso 8 aprile è stata siglata una convenzione con il ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti, finalizzata al cofinanziamento da parte delle Fondazioni di progetti specifici di ricerca a tema libero di interesse nazionale. Il contributo economico delle Fondazioni è previsto nella misura del 20% del costo del progetto e sarà a valere sul 70% della quota di spettanza del MIUR, per i progetti, sviluppati nell'ambito delle aree di intervento definite da un Tavolo tecnico ACRI-MIUR, che avranno avuto una valutazione positiva e che rientrano nella graduatoria di quelli finanziati dal Ministero. La graduatoria di merito sarà effettuata da una Commissione di garanzia che, successivamente alla validazione della graduatoria stessa da parte del ministro, la trasmetterà all'ACRI. Saranno inoltre comunicati all'Associazione i progetti che, pur valutati positivamente, non sono compresi nella graduatoria di quelli finanziati dal Ministero; in tal caso le Fondazioni interessate dovrebbero farsi carico del 70% del costo del progetto. L'ACRI porterà a conoscenza delle Associate interessate sia i progetti da cofinanziare al 20%, che quelli da cofinanziare al 70%. Allo scopo di mettere a punto le modalità dell'operazione e per studiare aree di intervento per ulteriori forme di collaborazione sarà istituito un Tavolo tecnico composto da due rappresentanti dell'ACRI, due del MIUR e da un presidente nominato di comune accordo. Grazie a questa convenzione si accresce il contributo delle Fondazioni alla ricerca.

Molto c'è ancora da fare, e sono certo che le Fondazioni continueranno a contribuire in modo determinante al sostegno e allo sviluppo della società civile attraverso programmi di ampio respiro e con obiettivi di lungo termine, quali quelli sopra descritti nel campo della ricerca scientifica.

comunicazione universitaria

PAROLA CHIAVE: CAMBIAMENTO

Alessandro Ciarlo

Presidente dell'AlCUN (Associazione Italiana dei Comunicatori d'Università)

Il cambiamento è stato il tema di fondo del seminario annuale dell'AlCUN, l'Associazione Italiana dei Comunicatori d'Università, che si è tenuto a Roma il 19 e 20 aprile nella sede della Conferenza dei Rettori. Il titolo che gli operatori della comunicazione universitaria hanno voluto dare alla loro riflessione è "La nuova università e i suoi pubblici: strategia, forme e contenuti della comunicazione", per indicare che le mutazioni in corso – vuoi per iniziative esterne, vuoi per ragioni endogene – negli atenei investono la comunicazione in tutte le sue forme e in tutti i suoi passaggi progettuali.

I relatori che si sono susseguiti nelle due giornate – soci dell'AlCUN, docenti universitari, direttori amministrativi e giornalisti – hanno segnalato e descritto, ciascuno dal proprio punto di vista, le trasformazioni profonde che hanno investito l'università negli ultimi anni. Cambiamento: questa dunque la parola chiave, e comunicare il cambiamento, ma anche comunicare nel cambiamento e per il cambiamento, è la sfida per i comunicatori d'università.

Da turris eburnea a... operatore sul mercato?

Negli ultimi 35 anni – un lasso di tempo così breve per un'istituzione così longeva – si è passati dall'università di *élite* all'università di massa, e poi da questa a quella che si può definire l'università dell'autonomia. Le implicazioni sul piano della comunicazione sono state conseguenti: da un'istituzione essenzialmente autoreferenziale, per la quale non era avvertita l'esigenza di un'attività di comunicazione strutturata e organizzata in funzione di obiettivi strategici, a una che si apre alla società ed è quindi costretta a ripensare il modo di comunicare con i suoi pubblici; inizia quindi a porsi il problema della legittimazione sociale, della valutazione sul buon utilizzo del pubblico denaro. Siamo ora entrati in una nuova fase, quella della competizione fra università per aggiudicarsi "quote di mercato" di potenziali studenti e di risorse pubbliche e private.

Negli anni le università hanno acquisito professionalità e strumenti di comunicazione tipici del mondo delle imprese, anche se la cultura interna alle istituzioni – rimasta nel suo cuore ancora almeno in parte autoreferenziale e refrattaria al confronto – ne ha impedito finora un pieno utilizzo.

Verso l'ateneo-azienda?

"Universities' Communication: torn between Academia and Business?" era il titolo del convegno internazionale organizzato nel 2000 dall'AlCUN insieme all'EUPRIO (European Public Relations and Information Officers association) presso l'Università di Lecce. Il Convegno prendeva atto di un processo di aziendalizzazione della comunicazione universitaria che – tradizionalmente più avanzato nelle isole britanniche, ma anche nel nord Europa – stava estendendosi negli altri paesi europei e anticipava tendenze che abbiamo visto affermarsi negli anni seguenti e trovare conferma, sia pure parziale, anche a livello normativo.

I termini azienda e aziendalizzazione sono risuonati ripetutamente nella sala splendidamente affrescata della Conferenza dei Rettori. Nel prossimo futuro, o addirittura qua e là nel presente, ci attende l'ateneo-azienda che opera sul mercato con gli strumenti della comunicazione di marketing? Una provocazione? Solo in parte, forse. È stato richiamato un altro fattore del cambiamento: gli studenti, la ragion d'essere e la sostanza stessa dell'università. Gli studenti di oggi non sono quelli di alcuni anni fa in termini di attitudini cognitive e percettive; gli stimoli a cui sono esposti i giovani cambiano in modo disordinato e accelerato e portano all'università persone che forse hanno bisogno di imparare e di vedere verificata la loro preparazione in maniera differente. Che cosa significa – si è domandato uno dei relatori – invecchiare insegnando, venendo a contatto con sempre nuove generazioni? Un problema non nuovo, certo, ma drammatizzato oggi dalla rapidità dei cambiamenti, dalla crescente distanza fra generazioni anche assai vicine.

Comunicazione e riforma universitaria

Altro tema assai discusso è stato quello della riforma universitaria, che, a prescindere da qualunque giudizio di valore (tutte le innovazioni, proprio in quanto tali, offrono il fianco a critiche), aumenta di molto il grado di complessità del sistema.

In questo quadro, la comunicazione universitaria è chiamata a scrollarsi di dosso ogni residuo complesso di Cenerentola. Ai comunicatori – a chi altri? – spetta il compito di spiegare ai potenziali studenti e ai loro genitori la nuova struttura della didattica e ciò che questo comporta in termini di preparazione e di impiegabilità (ammesso che qualcuno lo sappia); sempre loro dovranno relazionarsi con il mondo del lavoro e illustrare agli *employers* le caratteristiche delle lauree triennali, di quelle specialistiche (o magistrali?), dei master universitari.

Un compito estremamente impegnativo perché si tratta di cambiare percezioni depositate e cristallizzate nel tempo: la struttura dei corsi di laurea è la stessa da tantissimi anni; qualcuno afferma che questa è la prima riforma di grande portata nella storia dell'università italiana, la prima che consente l'offerta di nuovi prodotti formativi. Se si tiene conto che esistono studi che mostrano che nella scelta del corso di laurea da parte degli studenti delle scuole medie superiori giocano un ruolo importante, quando non decisivo, le informazioni raccolte presso genitori, amici di famiglia, fratelli maggiori e loro amici, si ha un'idea delle dimensioni del problema. Occorre raggiungere una pluralità di soggetti che non vengono abitualmente in contatto con la pur necessaria *brochure* o che non partecipano all'altrettanto necessaria giornata di orientamento, tanto per citare soltanto due degli strumenti di informazione più utilizzati.

Il lavoro è appena iniziato e si preannuncia lungo e impegnativo, mentre la revisione imminente della riforma costringerà a cambiare nuovamente rotta con il rischio che la confusione dei nostri interlocutori superi il livello di guardia. Come ha rilevato un relatore, esagerando per meglio esemplificare il suo pensiero, le università non hanno quasi ancora iniziato a comunicare che cosa significa realmente l'istituzione della laurea triennale, con il pericolo che si consolidi l'interpretazione più facile e immediata, che la equipara alla "laurea breve" del precedente ordinamento.

Da professione a cultura organizzativa

La ricerca sullo stato della comunicazione nelle università italiane realizzata dall'Aicun nel 2003 ha

messo in luce i grandi progressi compiuti da questa attività negli ultimi dieci anni in termini di qualità e quantità delle risorse umane dedicate, così come in termini di budget e di attenzione da parte delle autorità accademiche.

Si è passati da un'attività di comunicazione basata essenzialmente sulla comunicazione interpersonale dei singoli docenti, integrata successivamente da uffici stampa, prima improvvisati e poi via via più professionali, alla strutturazione professionale dell'attività di orientamento e informazione, alle relazioni con le imprese, ai tentativi di dare alle comunità di laureati obiettivi concreti di sostegno dell'Alma Mater.

L'investimento in comunicazione, tuttavia, è ancora largamente insufficiente e, per una volta, non si parla soltanto di allocazione di risorse finanziarie, ma anche di risorse culturali: l'autoreferenzialità ancora esistente fra i docenti, spesso purtroppo fra quelli più autorevoli e rappresentativi, va definitivamente abbandonata in favore del concetto di "cliente", di "servizio" e – perché no? – di marketing. Una concezione di questo tipo non deve contrastare, anzi, con un'interpretazione del ruolo dell'istituzione universitaria come comunità cui è affidata la trasmissione della cultura, luogo della mediazione culturale del cambiamento.

Due sono gli obiettivi prioritari della comunicazione universitaria:

- rendere più accessibile e comprensibile la struttura universitaria e soprattutto l'offerta formativa a quelli che potremmo definire i clienti primari (gli studenti e loro famiglie);
- incrementare e migliorare le relazioni fra gli atenei e la società civile, approfondendo un rapporto troppo spesso superficiale e approssimativo e valorizzando il ruolo chiave che le università hanno nello sviluppo.

A questo fine, l'università deve aprirsi ulteriormente ai suoi interlocutori, la comunicazione deve divenire un "modo di essere" dell'istituzione universitaria. Perché questo si avveri, le università devono dedicare una particolare attenzione a un pubblico finora colpevolmente trascurato: il pubblico interno, che significa il personale, ma anche i docenti e gli studenti.

Serve infatti un'attività di comunicazione integrata a tutto campo, che informi gli interlocutori ma sappia al tempo stesso raccogliere le reazioni e gli stimoli del mondo esterno, non trascurando il mondo del lavoro; un'attività di comunicazione non riservata ai comunicatori, anche se da essi coordinata e governata in nome e per conto delle autorità accademiche, ma che pervada l'insieme dell'istituzione universitaria e che coinvolga tutti coloro che vi operano.

ERASMUS MUNDUS NEL SISTEMA ITALIANO

Maria Sticchi Damiani
Membro del Comitato Erasmus Mundus

Il programma Erasmus Mundus si caratterizza innanzi tutto per la specificità dei suoi obiettivi. Si rivolge, infatti, ai prodotti più avanzati della cooperazione europea, i corsi di studio integrati; si concentra sul secondo dei tre cicli previsti nel Processo di Bologna; si propone di incentivare la partecipazione di studenti e docenti di paesi terzi a questi corsi. Data la sua dimensione relativamente limitata – circa 100 corsi e alcune migliaia di studenti finanziati in cinque anni – si caratterizza inoltre per una marcata capacità di selezione, che consentirà di attribuire il marchio di “master europeo” ai migliori corsi attivati in Europa e di reclutare i migliori studenti. Su queste basi Erasmus Mundus presenta quindi il profilo di un programma di nicchia, impegnato nel perseguimento della qualità piuttosto che della quantità.

In secondo luogo, il programma presenta in maniera esplicita e sistematica tutti gli elementi che contribuiscono alla realizzazione di un corso di studio integrato di qualità – sia in termini accademici che organizzativi – riassumendo efficacemente le varie esperienze ad oggi effettuate nel settore. Propone criteri per l'ammissione degli studenti e l'integrazione dei *curricula*, la strutturazione dei periodi di mobilità e l'uso della lingua, il rilascio dei titoli finali e il riconoscimento di titoli e periodi di studio. Così facendo, offre uno schema di riferimento molto utile a qualsiasi istituzione intenzionata a percorrere questa strada nell'ambito della cooperazione con *partner* di altri paesi. La ricaduta di Erasmus Mundus è quindi molto più ampia degli obiettivi – già per sé ambiziosi – che il programma si propone. I modelli di candidatura prodotti possono svolgere una funzione valida anche al di fuori dell'effettiva partecipazione al programma, in quanto forniscono una base di riflessione su tutti gli aspetti dell'integrazione dei percorsi formativi.

Da ultimo, Erasmus Mundus si presenta come sintesi concreta del percorso effettuato in Europa nell'ambito del Processo di Bologna e ulteriore stimolo,

sia per i paesi firmatari che per le istituzioni coinvolte, a proseguire sulla strada di convergenza intrapresa. Il Processo di Bologna si fonda, infatti, su un'architettura articolata in due cicli di base, sull'uso del sistema di crediti europeo, sulla comparabilità dei diplomi, sulla dimensione europea degli studi, sulla mobilità di docenti e studenti e sulla cooperazione nell'ambito della qualità, tutti elementi ritenuti non solo essenziali per la realizzazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore ma anche di forte richiamo per gli studenti dei paesi terzi. Poiché tali elementi sono presenti in Erasmus Mundus, non sfugge la funzione di catalizzatore e acceleratore dei processi in corso svolta dal programma.

Prospettive italiane

In base alle considerazioni precedenti, il programma può essere molto rilevante per le università italiane non solo nell'ottica di una candidatura sull'arco dei prossimi anni, ma anche come orientamento per tutte le iniziative tendenti ad accrescere il livello della loro cooperazione curricolare con i *partner* europei e ad incoraggiare la partecipazione degli studenti dei paesi terzi.

Essendo corsi integrati di secondo ciclo cui si accede con un titolo di primo ciclo, i master europei di Erasmus Mundus a prima vista possono trovare riscontro nel sistema italiano sia nei corsi di laurea specialistica (120 crediti) che in quelli di master universitario di primo e secondo livello (60 crediti). Occorre sottolineare, tuttavia, che, nell'architettura a tre cicli delineata nel processo di Bologna, il termine “master” utilizzato da Erasmus Mundus deve essere compiutamente inteso come “titolo di secondo ciclo cui si accede con un titolo di primo ciclo e che dà accesso agli studi di terzo ciclo”.

Nell'ordinamento italiano è solo la laurea specialistica il titolo ufficiale di secondo ciclo che dà accesso al dottorato di ricerca, mentre i master universitari attivati dalle singole università rilasciano un

titolo che non consente tale accesso. È comprensibile che, in attesa della piena attuazione dei corsi di laurea specialistica, le università italiane abbiano trovato nel master universitario uno strumento flessibile per la realizzazione di corsi integrati, specialmente con quei *partner* europei appartenenti a sistemi il cui secondo ciclo ha la durata di 60 crediti. È auspicabile però che i nuovi corsi di laurea specialistica da 120 crediti utilizzino appieno l'opportunità di sviluppare *curricula* integrati con altri *partner* europei, al fine di rilasciare un titolo, doppio o congiunto, che dia anche accesso al dottorato.

È indubbio, altresì, che un titolo congiunto, piuttosto che un doppio titolo, sia la conclusione coerente di un corso di studi integrato. A tale riguardo può essere utile precisare che nel nostro paese esistono condizioni particolarmente favorevoli al rilascio di titoli congiunti, in quanto il Dm 509/99 lo prevede esplicitamente ove recita: «Sulla base di apposite convenzioni, le università italiane possono rilasciare i titoli di cui al presente articolo anche congiuntamente con altri atenei italiani e stranieri» (art. 3/9). Le università italiane hanno quindi potuto includere nei loro Regolamenti ridattici di ateneo una norma generale in tal senso, rinviando alle convenzioni tra i *partner* la definizione delle procedure di rilascio. In assenza di ostacoli formali spetta quindi alle strutture didattiche responsabili accogliere, nella loro autonomia, la sfida accademica della progettazione di corsi di studio integrati cui attribuire un titolo congiunto, e all'ateneo nel suo insieme sostenerne le proposte non solo sotto il profilo accademico ma anche amministrativo.

È importante ricordare che nel nostro paese le iniziative finalizzate all'organizzazione di corsi di studio integrati rientrano tra le priorità politiche espresse a livello nazionale e sono state incentivate dai programmi di internazionalizzazione proposti negli scorsi anni dal MIUR. Il lancio di Erasmus Mundus sostiene la linea finora seguita e fornisce ulteriori stimoli per il miglioramento qualitativo

delle attività intraprese. Sarebbe opportuno, tuttavia, che gli atenei italiani avviassero un'attenta valutazione delle esperienze effettuate, sia per valorizzarle alla luce del programma Erasmus Mundus che per assumersene ancor più pienamente la responsabilità istituzionale di riconoscimento e gestione. Non è infatti trascurabile il decisivo contributo che i corsi integrati di studio di qualità possono offrire al processo di internazionalizzazione dell'ateneo e alla sua visibilità in Europa e nel mondo.

Per quanto riguarda le modalità di realizzazione dei master europei, il nostro sistema già dispone di molti degli strumenti di trasparenza necessari. Il sistema di crediti adottato a livello nazionale ricalca perfettamente il sistema europeo ECTS che occorre per la strutturazione dei *curricula* congiunti. Molti atenei, inoltre hanno già adottato lo schema ECTS per la descrizione dell'offerta formativa, così come raccomandato dal Gruppo di lavoro CRUI-MIUR e fanno uso della scala dei voti ECTS negli scambi internazionali di studenti. Quanto al Diploma Supplement, la normativa nazionale già ne richiede l'attribuzione generalizzata a tutti i laureati dei nuovi corsi.

Alla luce di quanto sopra, le università italiane potrebbero particolarmente beneficiare dei nuovi stimoli proposti dal programma Erasmus Mundus per meglio definire le proprie strategie in tema di corsi integrati. In particolare, potrebbero impegnarsi a cogliere tutte le opportunità offerte dalla normativa vigente in termini di titoli congiunti, a valorizzare le esperienze fatte nell'ambito dei programmi di internazionalizzazione del MIUR e ad utilizzare pienamente tutti gli strumenti di trasparenza attualmente disponibili nel nostro sistema. In previsione di un più ampio coinvolgimento in questi ambiti potrebbe anche essere utile perseguire degli obiettivi intermedi, quali l'acquisizione dei Label ECTS e DS, che costituirebbero un'indiscutibile garanzia di trasparenza e affidabilità per potenziali *partner* europei ed extra-europei.

UN PROGRAMMA CHE GUARDA OLTRE

La costituzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca nel 2010 si sta avvicinando a grandi passi. Per quella data l'Unione Europea si è prefissa l'obiettivo di avere un sistema di istruzione dinamico e competitivo. Se l'istruzione sembra occupare un posto di primo piano in una strategia di crescita a lungo termine, quella superiore, in particolare, svolge un ruolo cruciale incoraggiando l'innovazione, la creazione di posti di lavoro e la competitività in un contesto di crescente internazionalizzazione. È necessario investire nel capitale umano, nei sistemi e nelle infrastrutture se l'Europa vuole conquistare una posizione di eccellenza a livello mondiale: solo così potrà attirare i migliori studenti e i migliori docenti da ogni parte del mondo.

Negli anni Ottanta l'Europa era una delle mete preferite dagli studenti di tutto il mondo, oggi invece la maggior parte degli studenti privilegia gli Stati Uniti: nel 2000-01, ad esempio, 550.000 studenti di diversi paesi hanno scelto gli Usa, contro i 400.000 che hanno preferito l'Europa; gli studenti asiatici e sudamericani in cerca di una formazione internazionale vanno in gran parte negli Usa; il numero di studenti europei che si reca in America è doppio rispetto agli americani che vengono a studiare in Europa. Da questi pochi dati si arguisce quanto siano importanti e urgenti le riforme del sistema di istruzione superiore in chiave europea. In questa ottica si inserisce Erasmus Mundus, un nuovo programma europeo di cooperazione e mobilità nel campo dell'istruzione superiore concepito specificamente per stimolare la convergenza dei sistemi educativi e per sviluppare l'attrattiva dell'insegnamento superiore europeo, concretizzando in tal modo due punti fondamentali emersi dal Processo di Bologna. Con questo programma si vuole pertanto promuovere nel mondo l'immagine dell'Europa come centro di eccellenza per l'apprendimento. Erasmus Mundus intende rafforzare la cooperazione europea e i legami internazionali nell'istruzione superiore: a questo scopo sostiene master europei di grande qualità, permettendo – con un sistema di borse di studio finanziate dall'Unione Europea – a studenti, ricercatori e docenti di tutto il mondo di accedere più facilmente alle università europee e incoraggiando la mobilità dall'Europa al resto del mondo.

Il modello di cooperazione previsto in Erasmus Mundus rappresenta un grande passo in avanti rispetto a Erasmus: questo è stato un programma di massa, grazie al quale si sono stabiliti rapporti di cooperazione tra atenei europei che hanno permesso la mobilità di moltissimi studenti. Erasmus Mundus guarda oltre: non si tratta solo di aumentare il numero di studenti o di allargare la mobilità ad altri paesi, ma di rafforzare il concetto di corso di studio integrato e di consolidare in tal modo il

profilo europeo dell'istruzione superiore. Questo programma non è una risposta assoluta a tutte le domande, ma sicuramente è un importante strumento a nostra disposizione per accelerare i cambiamenti necessari.

Per il periodo 2004-2008 è previsto un budget di 230 milioni di euro, la maggior parte dei quali andrà a finanziare studenti e atenei dei paesi terzi: i mezzi a disposizione purtroppo sono modesti, ma non per questo deve venire meno l'impegno di tutti gli Stati membri e delle loro università per realizzare un obiettivo così ambizioso. Il Programma comprende quattro linee di attività, dette "azioni":

- Azione 1 – *Corsi Erasmus Mundus*: si tratta di corsi integrati di elevata qualità organizzati da un consorzio di almeno tre università di tre diversi paesi europei; i corsi "integrati" prevedono un periodo di studio in almeno due università in due paesi e rilasciano titoli di studio congiunti, doppi o multipli, riconosciuti.
- Azione 2 – *Borse di studio Erasmus Mundus*: ai corsi selezionati sarà associato un sistema di borse di studio per sostenere la mobilità in entrata dai paesi terzi di studenti, ricercatori e docenti.
- Azione 3 – *Partenariati*: i consorzi europei potranno istituire partenariati con istituzioni di istruzione superiore dei paesi terzi; tali partenariati renderanno possibile la mobilità in uscita di studenti, ricercatori e docenti europei che partecipano ai corsi.
- Azione 4 – *Aumento dell'attrattiva*: sono sostenute iniziative e attività miranti a conferire maggior profilo, visibilità e attrattiva all'istruzione superiore europea, nonché a migliorarne l'accessibilità, e inoltre attività centrate su questioni chiave per la dimensione internazionale dell'istruzione superiore.

Il programma è destinato a: istituti di istruzione superiore; studenti che hanno ottenuto un titolo di istruzione superiore di primo ciclo; universitari o professionisti che tengono lezioni o effettuano ricerche; personale direttamente impegnato nell'istruzione superiore; enti pubblici o privati che operano nel settore dell'istruzione superiore. Erasmus Mundus può promuovere una migliore comprensione della cultura e dei valori europei, e incoraggiare il dialogo interculturale: un modo perché l'Europa sia un punto di riferimento etico e non solo educativo.

Per saperne di più:

- PNC Punto Nazionale di Contatto-Italia: viale XXI Aprile 36, I – 00162 Roma; e-mail: info@erasmusmundus.it; web: <http://www.erasmusmundus.it>
- pagina in italiano nel sito della Commissione Europea: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/mundus/index_eu.html

GLI STUDENTI E IL PROCESSO DI BOLOGNA

Fabio Murizzi

Il recente allargamento a 25 dei paesi facenti parte dell'Unione Europea è un'occasione per riflettere sull'intensità del "sentimento europeo". Messo alla prova da tecnicismi una volta contabili (la convergenza verso i parametri di Maastricht) e ora normativi (il varo della Costituzione), il sentimento europeo avanza a fatica nelle coscienze di chi abita alle nostre latitudini.

Attraversata da conflitti religiosi, tensioni geopolitiche, temperie culturali, totalitarismi e guerre, l'idea di Europa si riaffaccia, prima timidamente, poi, con sempre maggiore vigore, occupa una parte fondamentale della nostra storia. Fattori strategici ed economici ne alimentano lo sviluppo e avviano un processo complesso e inesorabile dove la dimensione interculturale – che comprende anche i programmi di azione comune mirati alla mobilità studentesca – assume un ruolo rilevante.

Comett ed Erasmus, che nascono rispettivamente nel 1986 e nel 1987, favoriscono le occasioni di mobilità, contribuendo a fare delle giovani generazioni quelle più pronte e sensibili ad accogliere e far lievitare il sentimento europeo. Bisognerà però aspettare la dichiarazione della Sorbona del 25 maggio 1998 per far assurgere le università europee da supporto agli studenti che si muovono in uno spazio europeo a costruttrici di un'Europa come spazio comune della conoscenza.

L'armonizzazione dei sistemi formativi

Tale costruzione prevede il varo di un sistema di istruzione armonizzato a livello europeo sulla base dei due cicli formativi. Si avvia così, nella consapevolezza del ruolo strategico che l'istruzione ricopre nelle società contemporanee, quel processo che rende protagoniste le istituzioni universitarie.

Con la dichiarazione di Bologna del 19 giugno del 1999, le istituzioni universitarie sono chiamate ad aumentare e diversificare la formazione superiore, incrementare l'occupabilità dei laureati, contrastare

la diminuzione delle abilità nelle aree cruciali, espandere l'educazione transnazionale, attrarre studenti extraeuropei, costruire entro il 2010 lo spazio europeo dell'istruzione. Impegni di cui i paesi firmatari verificano le caratteristiche attuative, gli esiti e i profili attraverso occasioni di incontro a cui partecipano i ministri dell'Istruzione, la Commissione Europea, l'Associazione delle Università Europee, il Consiglio d'Europa, l'European Association of Institutions in Higher Education e le organizzazioni nazionali degli studenti europei (ESIB).

Il punto di vista degli studenti sul Processo di Bologna si ricava dal Rapporto che l'ESIB ha redatto analizzando i dati raccolti attraverso sei diversi questionari somministrati a 43 membri dell'ESIB che rappresentano 37 paesi diversi. Ne emerge una mappa dei punti di forza e dei punti critici, delle attese e dei timori, ma il quadro che ne risulta sembra ancora disomogeneo.

Quali indicazioni trarre?

Con una metodologia di raccolta dei dati come l'intervista standardizzata a testimoni privilegiati è però difficile trarre indicazioni univoche. Sarebbe stato infatti utile poter disporre di una tabella sinottica con le posizioni di ogni paese su ognuna delle questioni sollevate. Questo perché l'ipotesi che le risposte fornite siano frutto di una particolare percezione del problema in relazione alla nazione di appartenenza e alle dinamiche istituzionali e legislative in quella sede sviluppate, appare tutt'altro che infondata. In più occasioni la lettura del Rapporto non consente di attribuire posizioni (siano esse critiche o favorevoli) a membri come espressione di un particolare contesto nazionale. E questo in un *panel* che racchiude studenti rappresentanti di organizzazioni che vanno dall'Albania, all'Islanda, dai Paesi Bassi alla Georgia sembra un aspetto non secondario.

Il quadro, quindi, si presta a diverse chiavi di lettura e, come in altri complessi processi di riforma, il pen-

dolo oscilla tra la qualità delle intenzioni enunciate e le difficoltà registrate nella fase di realizzazione. Non mancano poi le legittime preoccupazioni di chi teme, anche nell'istruzione, la doppia velocità già registrata nel più generale processo di convergenza europea. Comunque, il Rapporto Esib, pur se non dotato di una spiccata efficacia descrittiva, ci aiuta a comprendere il punto di vista degli studenti. Punto di vista che la "nuova università" sta imparando ad ascoltare (valutazione della didattica, valutazione dei servizi, etc.).

I temi affrontati

I temi affrontati nel Rapporto vanno dal vissuto studentesco (il diritto allo studio, la mobilità, il riconoscimento dei crediti) a questioni di *policy* (le architetture formative, il coinvolgimento degli studenti nell'attuazione del processo, di cui si analizzano punti di forza e di debolezza). Cerchiamo di evidenziarne gli aspetti più interessanti.

Emerge dal Rapporto come la mobilità internazionale, coesistente al Processo di Bologna, sia, al contempo, un'occasione per le aree più sviluppate e un rischio per i nuovi *partner* dell'area orientale, che temono la fuga di cervelli verso zone d'Europa con uno stile di vita più attraente. Si fa inoltre notare che solo una maggiore compatibilità e trasparenza nei criteri che presidono la trasferibilità dei crediti universitari maturati potrà incrementare la partecipazione a programmi di mobilità studentesca.

L'analisi relativa ai costi dello studio, ai benefici finanziari fruibili e alla generica condizione di vita degli studenti evidenzia una forte differenziazione interna. In questo scenario, emerge però la coesione dei paesi scandinavi nell'elevato tasso di investimento finanziario (in proporzione al Pil) finalizzato alla concessione di prestiti e borse di studio.

Per quanto riguarda la mobilità studentesca, i comportamenti degli studenti risultano meglio compresi alla luce di alcune variabili di riferimento. Appare ad esempio evidente l'attrazione (linguistica e culturale) esercitata su studenti dei paesi terzi da quei paesi con i quali esiste un rapporto storicamente consolidato dalle politiche coloniali.

Oltremodo forte appare la spinta, sia in termini di accoglienza che di propensione all'uscita, manifestata da paesi come Germania, Francia, Spagna e Italia. Il dato non è confermato per il Regno Unito, dove emerge solo una spiccata capacità di attrazione.

I programmi più avanzati relativamente a integrazione culturale, linguistica ed erogazione dei servizi vengono attuati in Finlandia, Austria e Bulgaria.

Il dato trasversale (che dovrebbe essere preso in considerazione dai decisori) è che la mobilità internazionale è effettivamente ostacolata dalla mancanza di adeguati investimenti finanziari. E un altro elemento di riflessione scaturisce dal livello di coinvolgimento della componente studentesca nella gestione politico-istituzionale degli atenei.

Il Rapporto rileva una forte disomogeneità dei profili nazionali, pochi casi di evidente soddisfazione (tra gli studenti svedesi, cechi e austriaci) e il dato, affatto incoraggiante, che solo in quattro casi (Malta, Spagna, Bulgaria, Bosnia-Erzegovina) si segnala come l'attuazione del Processo di Bologna farà da leva ad un incremento del peso decisionale degli studenti. Considerato che è proprio sull'ampiezza tra quanto enunciato nella carta di Bologna e le dinamiche normative e regolamentari effettivamente realizzate o almeno poste all'attenzione dell'agenda politica nei singoli paesi che si gioca la qualità del processo innovativo, il dato citato non può non preoccupare.

Non mancano le critiche nella parte che descrive il processo di allineamento dell'architettura formativa secondo il principio dei due cicli. Ad un'agenda politica in cui il rinnovamento degli assetti organizzativi della formazione universitaria appare come prioritaria, si associano una preoccupante incertezza strategica e un'inadeguata sensibilizzazione e informazione a beneficio della popolazione studentesca.

Il trasferimento dei crediti

La complessità della definizione del Processo di Bologna è testimoniata anche dallo stato di attuazione di uno dei capisaldi del Processo: l'adozione del sistema dei crediti incardinato sui protocolli ECTS. Questo può passare attraverso un doppio livello, quello regolamentare (a livello meso, regolamenti e statuti di ateneo) e quello normativo (a livello macro, legislazione nazionale). Se ne desume che la varietà dei metodi in uso nelle varie nazioni rende difficile una perfetta trasferibilità dei crediti ai fini di una mobilità orizzontale e/o verticale. La situazione peggiora quando si tenta di spendere crediti formativi su percorsi di riqualificazione e aggiornamento professionale. L'ostacolo principale deriva dalla definizione dell'unità di conversione tra ore di lavoro e credito universitario, quello che il Dm 509 ha individuato pari ad un credito per 25 ore di lavoro.

Il dato significativo è che, a fronte di una lacuna di ordinamento, specie nell'ambito delle compatibilità legate ai programmi Erasmus, in diversi paesi si assiste a una convergenza naturale verso il sistema ECTS.

AEGEE: sotto il segno dell'eupeismo

Intervista a Luca Pucci

Presidente della sezione romana dell'AEGEE - Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe

Il Processo di Bologna non coinvolge solo governi e atenei, ma anche le associazioni studentesche, enti senza scopo di lucro, apolitici e aconfessionali organizzati e gestiti da studenti che svolgono una funzione di sensibilizzazione a vari livelli sulle questioni europee. Una delle associazioni principali è l'AEGEE, nata nel 1985 con sede a Bruxelles e con sezioni presenti in circa 300 città europee tra cui Roma. AEGEE ha ottenuto il riconoscimento comunitario e lo *status* di osservatrice presso il Consiglio d'Europa.

La squadra di rugby dell'Università di Swansea durante un allenamento

Come l'AEGEE di Roma si fa portatrice del discorso europeo?

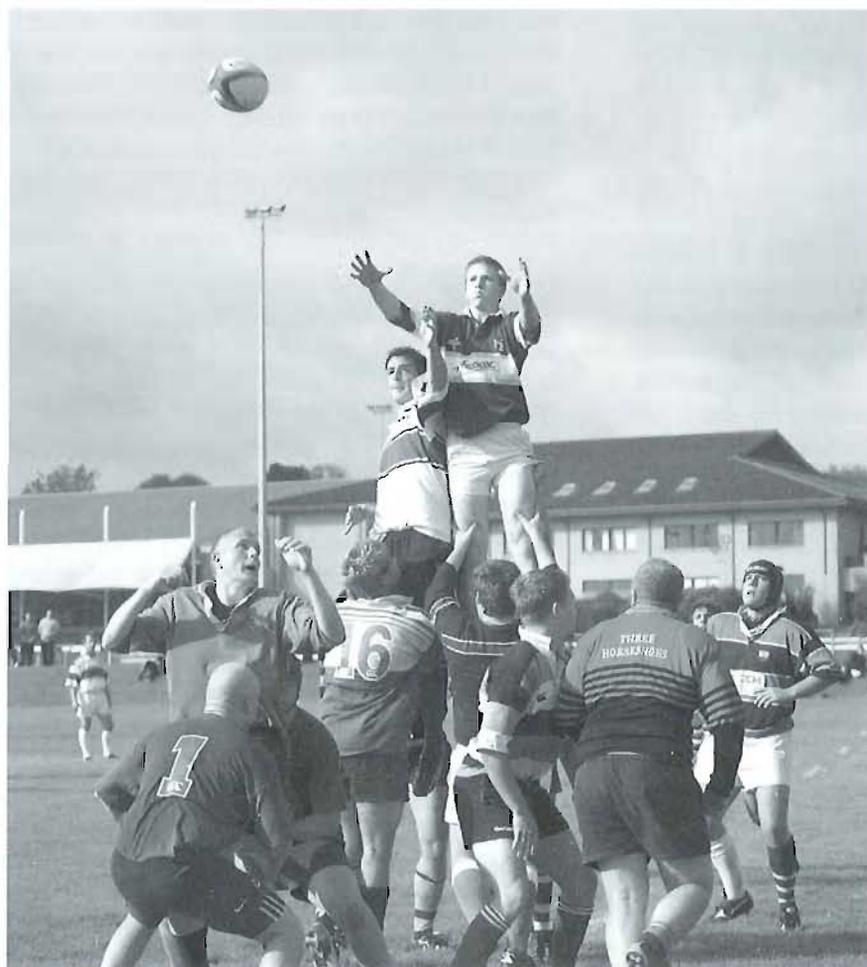
Le nostre attività hanno come denomina-

tore comune l'eupeismo, il valore base dell'Associazione, sia che si tratti di attività culturali come corsi di lingua e cultura italiana, cineforum, etc., che di conferenze su tematiche come allargamento, Costituzione, mobilità, globalizzazione.

Cosa fa l'AEGEE per la costruzione dello spazio educativo europeo?

AEGEE a livello europeo e locale organizza molte attività, tra cui le conferenze. Il 21-25 febbraio 2003, ad esempio, si è svolta a Maribor in Slovenia una riunione per verificare i passi compiuti dai paesi allora candidati nello sforzo di allinearsi ai principi della Dichiarazione di Bologna. Inoltre, da marzo 2004 la sede di Cagliari (la più grande d'Italia per numero di iscritti) sta organizzando degli incontri che hanno per tema la standardizzazione dei titoli di studio europei e il mutuo riconoscimento di essi. Ciò rappresenta un argomento chiave per la mobilità degli individui, dapprima come studenti e poi come lavoratori.

Quali sono le sedi italiane più coinvolte nel Processo? Bologna è molto attenta riguardo al tema dell'istruzione superiore e delle riforme attualmente in corso in Europa. Tale attività implica in genere la cooperazione e lo scambio tra universitari. Così il 7-10 aprile 2003 tale sede ha discusso de "L'istruzione universitaria in un contesto globalizzato. I rischi e le opportunità del Bologna Process": si è trattato di un incontro di circa 30 studenti europei nel quale si è cer-



cato di mettere in luce particolari aspetti del Processo.

Come interagisce l'ÆGEE con le altre associazioni studentesche europee?

Le Associazioni hanno firmato un protocollo per creare un "gruppo di contatto" che ne rappresenta la voce e consente loro di partecipare alle varie iniziative a livello europeo. Inoltre, ÆGEE organizza attività ludiche e conferenze sulle comuni tematiche europeistiche.

Cosa fa l'ÆGEE per la mobilità?

L'Associazione organizza attività che costituiscono occasioni di mobilità: mi riferisco soprattutto a eventi (dai tre ai ventuno giorni) e attività culturali come visite guidate, conferenze, ecc. che creano un sentimento di appartenenza all'Europa e l'acquisizione di una coscienza europea. Tra le attività dell'ÆGEE ci sono le *Summer universities*: si tratta di occasioni informali per l'apprendimento delle lingue e di scambio culturale, quindi di mobilità. Inoltre, l'ÆGEE fa attività di informazione relativa-

mente ai programmi comunitari, ed è particolarmente attenta ad aspetti come la rimozione degli ostacoli che ancora impediscono la completa realizzazione della mobilità studentesca.

Lei è stato studente in mobilità: qual è il Suo giudizio sull'esperienza?

Nello scorso anno accademico ho vinto una borsa "Leonardo" per la Finlandia dove ho effettuato uno stage di 3 mesi in un'azienda del settore dell'ingegneria informatica, e ho seguito un corso intensivo di cultura finlandese nell'Università locale.

L'esperienza è stata importante a livello professionale, ma ciò che voglio sottolineare è che ha contribuito ad allargare i miei orizzonti personali e a farmi sentire veramente cittadino dell'Europa.

Come pensa di intervenire l'ÆGEE all'incontro che si terrà a Bergen, in Norvegia, nel maggio 2005?

Ancora non c'è niente di definitivo, ma c'è l'interesse a partecipare e si stanno vagliando le modalità di intervento.

a cura di Chiel Monzone

ESN: migliorare la qualità della mobilità

Luigi Cocco

Erasmus Student Network

Erasmus Student Network è la maggiore organizzazione studentesca europea rivolta al supporto e allo sviluppo dell'interscambio universitario; è una rete non-gerarchica con tre livelli (locale-nazionale-internazionale) ed è costituita da più di 160 sezioni di 24 paesi. Dal 1990 promuove la mobilità cercando di migliorare la qualità dello *status* di studente fuori dai propri confini: l'integrazione linguistica, sociale e culturale appare una salita meno ripida se affrontata con il sostegno di coetanei dell'ateneo ospitante, che spesso hanno già vissuto un periodo di studio all'estero. Le iniziative culturali, gli appuntamenti ludici e gli eventi in genere organizzati da ESN hanno un comune denominatore: l'opera di divulgazione dei programmi comunitari di mobilità e dei correlati finanziamenti, seppure di carattere regionale o nazionale.

La selezione meritocratica non è l'unica prova che

l'aspirante "studente mobile" deve superare: infatti, la copiosità dell'esborso economico necessario ad un programma di mobilità esclude a priori la fascia meno abbiente della popolazione studentesca. In Italia la legge 170 dell'11 luglio 2003, prevede lo stanziamento di un fondo per la promozione della mobilità, da distribuire alle università. ESN Italia auspica il potenziamento del supporto finanziario ministeriale e non solo: gli enti locali dovrebbero investire nella formazione studentesca e nell'internazionalizzazione del territorio, le imprese dovrebbero essere sponsor entusiasti della mobilità e fautori di un *brain sharing* tutto europeo.

Gli studenti europei ad aver aderito al programma Socrates/Erasmus sono più di un milione, gli accordi bilaterali e i relativi flussi d'interscambio continuano a crescere sensibilmente, ma attenzione a non confondere il successo numerico con quello



L'edificio che ospita la facoltà di Arte della Manchester Metropolitan University

qualitativo. La qualità della mobilità studentesca non deve essere un'entità difficilmente dimensionabile, ma basata su uno standard comune che tiene conto dell'accoglienza, dell'alloggio, del tutoring e degli altri servizi erogati durante il soggiorno. La ricetta è dunque migliorare la vivibilità affinché lo studente possa agevolmente apprendere i profili culturali, le metodologie di studio/ricerca/lavoro del paese ospite. In quest'ottica, ESN Italia coopera con alcuni *partner* commerciali per offrire vantaggi ai 7.000 soci sparsi nelle 23 sezioni italiane. Alle convenzioni esistenti nei setto-

ri telefonico, alberghiero e della ristorazione, si spera di aggiungere a breve termine collaborazioni con società dei rami bancario, assicurativo e del trasporto aereo. L'offerta di questi *benefit* rende più attraente il nostro paese e rafforza l'identità dello studente Erasmus.

Il Caffè Erasmus

Per quanto concerne i servizi offerti agli studenti italiani interessati alla mobilità, ESN Italia, assieme ad altre cinque associazioni (AEGEE, BEST, AIESEC, Magellano, Sportello Erasmus), contribuisce a un'importante iniziativa dell'Istituto di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa e dell'Agenzia Nazionale Socrates: "Il Caffè Erasmus" (www.caf-feerasmus.it). Si tratta di un portale interamente dedicato all'esperienza Erasmus. È una comunità virtuale che a pochi mesi dalla nascita conta circa 4.000 iscritti che possono scambiarsi informazioni utili e considerazioni relative ai 30 paesi aderenti all'azione Socrates/Erasmus. Gli ESN'ers si impegnano per la buona riuscita delle attività del network ma soprattutto acquisiscono un ricco bagaglio di esperienze, riconducibile senza alcun dubbio al *lifelong learning* menzionato nella Dichiarazione di Praga (2001). Per questa ragione, il Consiglio direttivo di ESN Italia 2003-04 ha richiesto all'Agenzia Nazionale Socrates di intraprendere la valutazione di tale impegno volontario e il conseguente riconoscimento in termini di crediti ECTS; naturalmente l'acquisizione di crediti fuori dal contesto didattico comporta la collaborazione delle università.

Il "National Report on the Implementation of the Bologna Process – July 2003" definisce fondamentale la dimensione sociale della riforma ed evidenzia l'importanza di raggiungere migliori relazioni con gli studenti. Erasmus Student Network Italia interpreta questa posizione ministeriale come un invito al confronto e lo accetta senza riserve; inoltre intende coltivare il dialogo con il Punto Nazionale di Contatto del programma Erasmus Mundus e proietta nuovi contatti con la CRUI e il CNVSU.

INSIEME PER L'INNOVAZIONE

Emanuela Stefani

Direttore operativo della CRUI

Nell'ultimo decennio di cambiamento del sistema universitario si è compreso come fosse di importanza prioritaria il ruolo dell'università per lo sviluppo economico e tecnologico del paese e la sua alleanza con l'impresa. Per diventare una reale risorsa strategica l'università deve disfarsi di ogni autoreferenzialità e aprirsi all'esterno coinvolgendo le istituzioni locali e le aziende, che si sentiranno a loro volta più motivate a investire nella promozione di azioni congiunte con il sistema accademico. Nonostante questa consapevolezza, sono ancora tanti i settori su cui intervenire, considerando il nostro assetto universitario fondato sull'autonomia degli atenei e la frammentarietà economica e sociale del territorio italiano. Tuttavia, è proprio nell'autonomia universitaria che risiede a nostro avviso l'incentivo maggiore al miglioramento e alla crescita della competitività, sia in ambito locale che in una più ampia ottica europea e internazionale.

Il valore della ricerca

Nella progettazione di questa cooperazione tra università e mondo del lavoro un ruolo essenziale è svolto dalla ricerca, motore fondamentale e insostituibile d'innovazione e sviluppo. Solo attraverso l'interazione tra didattica e ricerca l'università può garantire una formazione completa. Un percorso formativo senza ricerca equivale a mero addestramento professionale, mentre grazie all'analisi scientifica è possibile acquisire metodo critico e consapevolezza etica e sociale.

Perché la ricerca possa vivere e crescere producendo risultati gratificanti e utili per il paese è indispensabile un impegno concreto e costante sia da parte delle istituzioni pubbliche che delle aziende private. Il panorama è piuttosto complesso: l'Italia è uno dei membri dell'Unione Europea che meno investe in ricerca, in un contesto europeo già molto svantaggiato rispetto a realtà come il Giappone e gli Stati Uniti. Ma nonostante ciò, più della metà dei ricercatori italiani sono rima-

sti a lavorare per il loro ateneo e l'Unione Europea destina al sistema accademico il 35% dei fondi per la ricerca. A fronte di questi dati, diventa improrogabile un serio sostegno da parte delle istituzioni nella definizione di misure urgenti per la detassazione dei contributi dei privati per la ricerca, la revisione delle norme sulla brevettazione e il sostegno agli *spin-off*. Da parte loro, il sistema industriale e quello accademico si stanno impegnando per costruire un solido circuito dell'innovazione tra università, istituti di ricerca e imprese. In particolare, l'impresa sta lavorando per prevedere e strutturare sistematiche attività finalizzate all'internazionalizzazione della ricerca; gli atenei, invece, stanno imparando ad agevolare il trasferimento tecnologico e a condividere i risultati della ricerca con il sistema industriale. Solo quando verrà adottato concretamente il modello dell'innovazione continua fondato sulla sperimentazione, sulla misurazione dei processi, sulla capacità di ascoltare le esigenze dei pubblici di riferimento e di verificare i risultati raggiunti, il sistema universitario potrà rispondere con efficacia alla domanda formativa che emerge dal tessuto economico e sociale.

Il Patto Crui-Confindustria

Proprio in considerazione di questi aspetti, la CRUI sta cercando di consolidare il già profondo rapporto con Confindustria, maggiore organismo di rappresentanza della componente imprenditoriale italiana, anche in funzione di una sensibilizzazione del mondo esterno al delicato tema della ricerca.

Questo continuo avvicinamento ha portato, lo scorso dicembre, alla firma congiunta del *Patto per il rilancio della ricerca e dell'innovazione*, mirato alla valorizzazione della ricerca come priorità nazionale per lo sviluppo tecnologico ed economico del paese. Nell'ambito di questo accordo, CRUI e Confindustria si impegnano a promuovere e realizzare 10 azioni per il rilancio della competitività scientifica e tecnologica

dell'Italia. Tra queste sembra importante citare: l'aumento di risorse aggiuntive per la ricerca universitaria e privata e l'allargamento di agevolazioni fiscali per le imprese che investono in progetti di ricerca con università ed enti pubblici di ricerca; la messa a punto di un sistema di valutazione della ricerca fondato su criteri oggettivi condivisi; l'istituzione di corsi di laurea congiunti, basati sull'interazione costante tra università e impresa; la costituzione di un gruppo di lavoro che si dedichi alla strutturazione del sistema del trasferimento tecnologico.

Parallelamente a questi importanti progetti, è doveroso procedere all'organizzazione di iniziative mirate all'orientamento degli studenti verso le discipline scientifico-tecnologiche, coadiuvate da un'intensa attività di *stage* e tirocini, e l'adozione di meccanismi premianti per gli atenei in grado di conseguire risultati scientifici rilevanti e utili all'innovazione del paese. L'intesa acquista ulteriore valore se collocata in un contesto europeo particolarmente motivato a investire nell'innovazione e nella ricerca, in vista della realizzazione – entro il 2010 – dell'Europa della conoscenza. Il traguardo concreto che l'Europa intende raggiungere

in questi anni è l'aumento degli investimenti in Ricerca e Sviluppo dall'1,9% al 3% del Pil, tuttavia l'Italia dovrà prima adeguarsi all'attuale media europea, rispetto alla quale si trova in netta difficoltà. Per far fronte a questa inadeguatezza, diventa ancora più importante e urgente che università e impresa collaborino nella promozione di azioni congiunte per rendere il sistema dell'alta formazione e della ricerca più appetibile e rispondente alle esigenze del mondo esterno.

L'esperienza CampusOne

Le linee d'azione indicate dal Patto intendono in qualche modo capitalizzare interventi ed esperienze maturate individualmente da CRUI e Confindustria, per trasferirne metodologie e punti di forza in un quadro più ampio, che ricongiunga con coerenza ed efficacia la ricerca di base e quella applicata.

Proprio in questa logica di cooperazione e condivisione tra realtà formative e realtà produttive, la Conferenza dei Rettori ha ideato CampusOne, il più importante progetto di innovazione universitaria mai realizzato in Italia, ormai in dirittura d'arrivo

IL CASO DELL'UNIVERSITÀ DI CATANIA

L'Università degli Studi di Catania, nell'ambito del Progetto CampusOne, ha deciso di puntare particolarmente sul rapporto con il mondo del lavoro, nella convinzione che un forte sistema di relazioni con i settori economico e sociale sia condizione indispensabile per una università che si pone obiettivi di qualità.

L'attività dei Comitati di indirizzo dei corsi di laurea è stata attentamente monitorata a livello di ateneo con il proposito di introdurre un modello organizzativo volto a dare un approccio sistematico e documentato ai numerosi rapporti intrattenuti da ogni corso con il mondo del lavoro.

Il coordinatore del Progetto CampusOne è stato affiancato da un ufficio di coordinamento delle attività che i singoli corsi di laurea coinvolti nel progetto svolgono in merito all'area "Rapporti con il mondo del lavoro".

In tal senso l'Ateneo è partito dalla procedura di consultazione proposta dalla CRUI adattandola al contesto locale, coinvolgendo nel processo i singoli Comitati di indirizzo dei corsi di laurea. I corsi di laurea hanno compilato un documento – già previsto dal modello di consultazione –

da sottoporre alla struttura di consultazione per dare avvio a un costante processo di verifica e confronto con il mondo esterno.

Contemporaneamente si è avviato il lavoro finalizzato a "informatizzare" la procedura di consultazione mediante *workflow*, con una successiva discussione degli esiti della consultazione nell'ambito di un Consiglio di corso di laurea/facoltà e quindi con la comunicazione al Comitato di indirizzo dei risultati del processo di consultazione. L'adozione del modello proposto dalla CRUI sta contribuendo a dare un approccio sistematico e documentato ai numerosi rapporti intrattenuti da ogni corso con il mondo del lavoro, ferme restando alcune inevitabili difficoltà nella fase di avvio del processo. Il continuo scambio tra università e mondo del lavoro, inoltre, sta creando una maggiore consapevolezza delle esigenze di entrambe le parti.

Un elemento che ha consentito di produrre grossi incrementi di efficienza è stata la scelta di informatizzare la procedura, socializzando tutte le informazioni e gli strumenti e consentendo un monitoraggio continuo delle attività.

dopo tre anni di sperimentazione. CampusOne, che vede coinvolti 70 atenei, si propone di ascoltare e rispondere adeguatamente alle domande provenienti dal territorio attraverso un'attività di formazione mirata e complessa, basata sulla progettazione strategica e ragionata dei corsi di studio.

Una delle caratteristiche principali del progetto risiede proprio nel coinvolgimento diretto e sistematico della componente imprenditoriale in ogni attività: rientra in questa logica l'istituzione, all'interno di atenei e corsi di laurea, dei Comitati di indirizzo, organismi di rappresentanza, formati da esponenti dell'ateneo e della realtà imprenditoriale locale.

I Comitati rappresentano pertanto uno strumento chiave per la verifica dei fabbisogni di formazione e la definizione di *curricula* per gli studenti, in quanto collegamento diretto tra la domanda proveniente dalle aziende e l'offerta formativa dell'università.

La partecipazione e l'interesse riscontrati da parte della componente accademica e degli attori esterni all'università non hanno fatto che confermare l'impegno per un confronto che conduca a risultati concreti.

Per regolamentare questo rapporto in continua crescita è stato inoltre elaborato, sempre nell'ambito di CampusOne, un programma di consultazione del mondo del lavoro, in linea con quanto già indicato nella legge 509/99, per verificare costantemente, sulla base di una procedura flessibile, il raggiungimento degli obiettivi fissati dal corso di laurea; i singoli atenei sono pertanto chiamati ad acquisire e reinterpretare le linee guida indicate dalla proposta, adattandola alla domanda proveniente dal territorio.

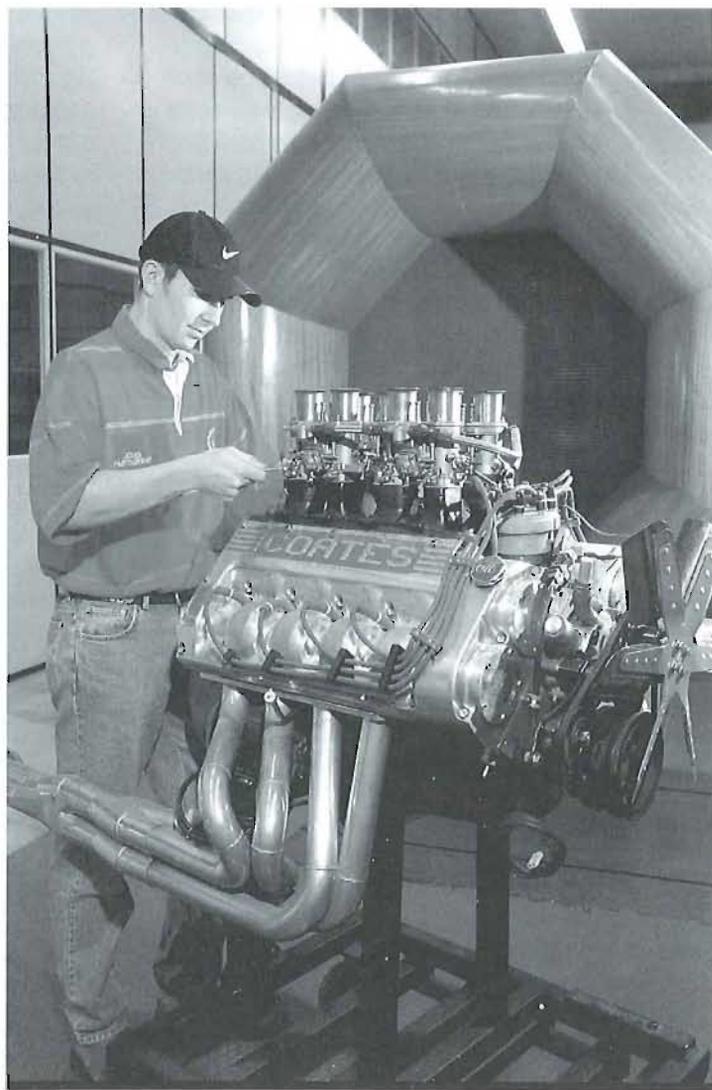
Il modello proposto, oltre a favorire l'allargamento del tessuto di collaborazione con l'esterno, contribuisce alla costruzione di un sistema di accreditamento qualitativo dei corsi di laurea, di cui si avverte sempre più la necessità, specie in relazione all'obiettivo europeo della creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

La consultazione, infatti, costituisce una sorta di certificazione esterna dei corsi di laurea, in quanto frutto di un percorso progettuale che vede coinvolti anche i soggetti in grado di orientare le scelte universitarie sulla base del fabbisogno professionale del mercato lavorativo.

A questo proposito è opportuno sottolineare che il primo passo da muovere per l'innovazione profonda del sistema universitario è sicuramente l'adozione di un sistema di valutazione comune, propedeutico all'accreditamento, unica vera garanzia di trasparenza e qualità: nell'ambito di CampusOne sono stati già valutati 500 corsi di studio, attraverso un modello articolato in due fasi di autovalutazione e valutazione esterna, che nei mesi scorsi ha anche conquistato un riconoscimento ufficiale da parte dell'EUA, il maggiore organismo europeo di rappresentanza universitaria.

L'obiettivo che la CRUI si propone di perseguire, ora che CampusOne volge al termine, è quindi di estendere le metodologie e le strategie vincenti di questa esperienza all'intero sistema universitario, per giungere a un'effettiva e sistematica collaborazione nella definizione di progetti e obiettivi, nella condivisione delle strategie, nella verifica e nella valutazione dei risultati.

L'ingegneria è una delle materie di punta dell'Università di Swansea



LIBRI

Vincenzo Lorenzelli
 L'Università
 per un nuovo umanesimo

Vincenzo Lorenzelli
**L'Università per un
 nuovo umanesimo**
 Univ Edizioni
 Genova 2003

Ha scritto Ortega y Gasset che l'università è «l'intelletto – e pertanto la scienza – come istituzione»; essa «significa la decisione misteriosa che l'europeo adottò di vivere della sua intelligenza e a partire da essa».

Della meditazione su questa misteriosa decisione, ispirata certo da una profonda esigenza interiore, dal fascino per l'intelligenza scoperta e messa alla prova e dalle progressive conferme della sua potenza interpretatrice e ricreatrice, con il libro che presentiamo viene a farsi epigono Vincenzo Lorenzelli, uomo d'università per molti titoli, da quelli didattici e scientifici a quelli di governo accademico. Il volume raccoglie interventi effettuati per pubblici differenti e in circostanze diverse: per la maggior parte si tratta di discorsi ufficiali in occasione di atti inaugurali, e in tal senso risulta valida la definizione sintetica che l'autore medesimo fornisce del suo libro allorché lo propone quale «raccolta di riflessioni sull'università».

Di questa istituzione dell'intelletto «europea e cristiana», Lorenzelli ci parla sempre con una venerazione che svela, sotto le sembianze dell'etichetta di cerimonia, il sincero affetto – se non proprio la passione – per una dimensione che, nella sua biografia, è stata totalizzante ben al di là della mera carriera professionale: s'intuisce dietro le sue parole l'entusiasmo che attinge a una profonda, intima fiducia nell'università come luogo in cui è possibile (ri)trovare l'uomo e farne scaturire la fonte di un nuovo umanesimo. Di questo sembra avere urgente bisogno la stanca civiltà occidentale, quella nel cui giovane seno nacque l'idea universitaria: «I vastissimi e acuti problemi che oggi,

nella società del XXI secolo, si confida possano essere risolti da organismi internazionali di alta rappresentatività e autonomia – che troppo spesso autonomi non sono – avrebbero la loro sede primaria di studio e di confronto aperto, critico e leale, storico e scientifico, proprio in quell'ideale di università che stiamo forse irrimediabilmente perdendo e che rappresenterebbe invece una delle più lucide espressioni di quella società civile che sta alla base di ogni successiva determinazione politica o legislativa».

In realtà, non è possibile nascondersi l'agonia in cui s'involge l'accademia odierna, sempre più distante da quel modello originario di cui Lorenzelli identifica i caratteri salienti: primo fra tutti, l'unitarietà del sapere trasmesso, contraddetto oggi più che mai dallo specialismo (che adultera la specializzazione perché sottrae all'apprendimento la prospettiva olistica); secondo, l'attitudine a una formazione, a una piena educazione dell'uomo, e non solo di un settore della sua intelligenza. «Un terzo carattere qualificante dell'università è la sua internazionalità. L'università è nata con questo spirito, ed era un fattore di solidarietà in un mondo, quello medioevale, che era già di per sé culturalmente unitario».

Disponibilità ai bisogni sociali

Vi è poi un ulteriore elemento caratteristico della buona accademia, il suo non emarginarsi nella torre d'avorio dell'indifferenza verso i problemi concreti dell'individuo e dei gruppi, e invece manifestare sincera disponibilità ai bisogni sociali, che spesso esprimono la domanda di una riflessione critica sull'innovazione e un'indagine, convincente perché disinteressata, circa il suo significato, il suo portato di bene o di male, per i singoli e per la società civile. Connesso a questo anche l'altro fattore importante, «quello della cultura dello sviluppo» (per approfondimenti, cfr. in particolare i capitoli decimo e undicesimo).

«Come è possibile affrontare temi di così ampio respiro? Si tratta di ritrovare un'antropologia integrale che non si limiti a scaricare la responsabilità di questi temi sulle istituzioni (questo è un modo per continuare a non fare nulla), bensì impegni ogni per-

sona nell'ambito delle proprie responsabilità. È l'uomo che deve riprendere il sopravvento sulle strutture e sugli avvenimenti. Dopo il mito dello scientismo, il nuovo umanesimo è tutto da costruire, e qui riscopriamo il ruolo del singolo e dell'università».

Concentrare l'attenzione sull'uomo

Questo in ultima analisi il nucleo della riflessione di Lorenzelli: se è di un nuovo, più convincente umanesimo che c'è oggi bisogno per integrare in un'armoniosa visione complessiva i problemi, le emergenze e le sfide della contemporaneità, è intorno alla (ri)scoperta dell'uomo che la meditazione universitaria dovrà tornare a concentrare la propria attenzione. Solo in questo modo sarà possibile reperire un orizzonte accomunante dei saperi specialistici, solo così sarà salvaguardata l'esigenza comunque irrinunciabile di formare i nuovi cittadini, senza anguste opzioni provincialistiche né egoistici ripiegamenti sui propri drammi, insensibili a quelli altrui. Osservato, forse con una venatura di amarezza, che «se c'è una cosa che l'università fa poco, è quella di riflettere su se stessa», Lorenzelli ripete che «l'università dovrebbe operare sempre in una visione unitaria del sapere, cioè avere sempre di fronte il fatto che più che formare lo specialista essa deve sforzarsi di formare l'uomo. Non può insegnargli tutto, gli dovrà necessariamente insegnare un ramo del sapere, ma almeno intenzionalmente è necessario farlo in una visione unitaria del sapere stesso, perché questo è il ruolo primario e insostituibile della nostra realtà». Il nemico da battere, in questo senso, non è certo la specializzazione, «necessaria e imprescindibile per l'ampliamento delle conoscenze umane e delle loro applicazioni per il bene dell'uomo», bensì «lo specialismo esasperato», e soprattutto quel che insidiosamente vi si nasconde dietro, definito da Lorenzelli alla stregua di una vera e propria «ideologia tecnocratica».

Il volumetto passa con analoga passione e al tempo stesso forza di pensiero e di convincimento a molti altri temi connessi a quelli fin qui accennati: sia in sede di riflessione generale (cfr. il saggio *Cultura e libertà*), sia su argomenti più specifici, che pure spaziano – in relazione alle molteplici competenze e cariche dell'autore – dal ruolo sociale delle iniziative di formazione e diffusione della cultura, all'educazione universitaria mediante il sistema tutoriale, all'evoluzione recente in materia tecnologica dalle pirrotecnologie (quelle che si servono di energia), alle biotecnologie, con il profondo sconvolgimento di paradigma epistemologico e poi antropologico e sociale che esse implicano. In coerenza con il messaggio essenziale dell'opera –

che ci annuncia la speranza in un ripristino dell'idea universitaria originaria, adeguato alle sfide dell'epoca postmoderna, e già inizia a tratteggiarne alcuni requisiti – ne risulta una ricca gamma di temi, saldamente arroccati, in ogni caso, intorno ad una cittadella di valori ritenuti da Lorenzelli irrinunciabili per fare università e per mantenere fede alla promessa di un nuovo umanesimo, forse davvero possibile solo rilanciando in termini educativi la missione formativa specifica delle istituzioni didattiche, e tra esse di quella più antica e prestigiosa. «Si tratta di fare di voi degli uomini capaci di affrontare qualcosa che non è mai esistito», avrebbe detto Paul Valéry a dei giovani studenti concludendo una conferenza francese, secondo quel che ci riferisce il cardinale Tarcisio Bertone nella Prefazione al volume: e piace anche a noi, come a lui, riassumere la presentazione di questo volume con le parole di un uomo di cultura e di università, San Josemaría Escrivá de Balaguer: «Non basta il desiderio di lavorare per il bene comune: la strada per rendere operante questa aspirazione è la formazione di uomini e di donne capaci di acquisire un'adeguata preparazione e capaci di comunicare agli altri i frutti della pienezza da essi raggiunta». Insegnamento assai prossimo, del resto, a quello di un altro campione della cultura e dell'umanesimo cristiano, Giovanni Paolo II, il quale anche in occasione della recente pubblicazione di *Ecclesia in Europa* ha trovato modo di ricordare l'importanza di valorizzare «il contributo dei cristiani che conducono la ricerca e insegnano nelle università: con il "servizio del pensiero", essi tramandano alle giovani generazioni i valori di un patrimonio culturale arricchito da due millenni di esperienza umanistica e cristiana».

Claudio Sartea

Eurispes
Rapporto Italia 2004
Roma 2004

Censis
**37° Rapporto sulla
situazione sociale del paese 2003**
Franco Angeli, Milano 2003

L'edizione 2004 del *Rapporto Italia* – percorsi di ricerca nella società complessa sulla rappresentanza, sulla libertà, sull'economia, sulla conoscenza, sulla competitività e sul costume realizzato dall'Eurispes-Istituto di Studi Politici Economici e Sociali costituisce una grande banca dati

attraverso la quale è possibile leggere le trasformazioni nella società, nell'economia, nel costume e nella cultura. Il *Rapporto Italia 2004* è strutturato in 6 sezioni, ciascuna delle quali è accompagnata da 10 schede tematiche di carattere fenomenologico. Grande spazio è dedicato al "sistema universitario: atenei statali e non statali"; di particolare interesse sono le parti concernenti: "la (im)mobilità degli studenti e l'attrattività delle sedi universitarie" e "la struttura degli atenei: aule, biblioteche, laboratori informatici".

Nell'analisi comparativa degli anni accademici 2000-01 e 2001-02, i dati mostrano che gli studenti universitari italiani hanno scarsa propensione ad allontanarsi da casa: nel 2000-01, infatti, la percentuale di studenti che frequentano l'università nella regione in cui risiedono era dell'80,3% e l'anno prima era pari all'81%. In testa agli atenei più attrattivi figurano quelli dell'Emilia Romagna (in particolare Bologna), con una percentuale di immatricolati non residenti pari al 45,6% nel 2001-02, e dell'Umbria, ovvero l'Università di Perugia, con attrattività pari al 44,6%, determinata in parte dalla grande disponibilità di alloggi nella Casa dello Studente. Le sedi più critiche sono quelle della Basilicata e della Calabria, che non riescono a trattenere i residenti delle rispettive regioni (il 70% degli immatricolati residenti in Basilicata si è iscritto in atenei di altre regioni, in Calabria il 41%) e attirano in misura assai scarsa gli immatricolati provenienti dalle altre regioni (rispettivamente 17,2% e 3,1%), nonostante l'esistenza di strutture adeguate (tre atenei presenti in Calabria).

Tra le forme di sostegno – sostiene il *Rapporto Eurispes* – quella principale risulta essere la borsa di studio, che nell'anno accademico 2001-02 ha assorbito il 95,1% della spesa per gli interventi finanziari diretti a favore degli studenti iscritti ai corsi di laurea e di laurea specialistica. Il numero di studenti borsisti nel 2001-02 è stato di quasi 137.000 (il 14% degli studenti iscritti regolari). Il grado di copertura degli studenti idonei (cioè di coloro che hanno diritto alla borsa di studio) è nel 2001-02 al 66% (rispetto al 54,9% del 1996-97); al centro e al nord il grado di copertura è superiore al 75%, mentre al sud il grado è inferiore al 50%. Dai dati provvisori per il 2002-03 la situazione sembra riprendere il trend di miglioramento, con un grado di copertura pari a 70%. I posti-alloggio per i bisognosi e i meritevoli in Italia sono l'1,7% del numero degli studenti, rispetto al 7% della Francia, al 10% della Germania, al 20% della Danimarca. La situazione degli alloggi in Italia è leggermente migliorata dal 1996 ad oggi: sono stati costruiti oltre 5.158 posti alloggi e ne verranno realizzati altri 10.000.

Il sistema degli atenei – secondo il *Rapporto Eurispes*

– dispone di 9.649 aule, per un totale di 948.880 posti a sedere (e sono 963.272 gli studenti in corso nel 2001-02); di questi, soltanto il 10,8% dei posti a sedere è condiviso tra più facoltà. Rispetto allo scorso anno, si è verificato un aumento complessivo del 4,3% delle aule e del 15% dei posti a sedere.

Il sistema universitario può contare su 1.338 biblioteche (che mettono a disposizione degli utenti 83.385 posti), che dispongono in totale di oltre 40 milioni di volumi e di 350.000 abbonamenti.

Per quanto riguarda i "laboratori informatici", il sistema degli atenei statali, nel complesso, dispone di 1.577 laboratori informatici (rispetto ai 1.432 disponibili a fine 2001) per un totale di 34.920 postazioni (32.243 nel 2001).

Dal 1967 la Fondazione Censis (Centro Studi Investimenti Sociali) realizza il *Rapporto sulla situazione sociale del paese*, giunto quest'anno alla sua 37ª edizione, uno dei più qualificati e completi strumenti di interpretazione della realtà italiana; il *Rapporto annuale* è nato dall'esigenza di rendere disponibile uno strumento di analisi e di interpretazione dei fenomeni, dei processi, delle tensioni e dei bisogni emergenti.

L'edizione 2003 del *Rapporto* è divisa in 4 parti: dopo le considerazioni generali, che costituiscono un modello interpretativo rivolto a riallacciare il filo analitico con gli anni precedenti e uno strumento utile per chiunque voglia approfondire la conoscenza della continua trasformazione del paese; le considerazioni vogliono mettere in evidenza «le grandi pur se silenziose novità di questo periodo, al di là della logica di declino o sviluppo. [...] Dove sembra dirigersi la società? Verso una ricerca di qualità localistica della vita; verso un implicito primato della "convivialità", nella vita in comune e nell'accoglienza reciproca; verso una crescente tendenza ad instaurare virtuosi "stili di vita"; verso una maturazione a livello individuale di un'etica della responsabilità, sempre più relazionale; e infine, sul piano economico, verso la ricerca di un "noi" operante come sottosistema: nella tendenziale convergenza di interessi delle centinaia di medie imprese a fare sinergia nella competizione internazionale; nella formazione di consistenti "geocomunità" nell'area orientale e centro-settentrionale del paese».

Nella seconda parte del *Rapporto*, "La società italiana al 2003", vi è un'analisi delle principali fenomenologie dell'anno, nel quale confluiscono tutte le analisi dei fenomeni di maggior rilievo che ne hanno caratterizzato l'evoluzione in maniera significativa, in particolare: i comportamenti di consumo, l'inflazione con effetti diseguali, la latente fragilità degli anziani, la crescita del lavoro imprenditoriale tra gli immigrati.

La terza e la quarta parte sono dedicate a: "Settori e soggetti del sociale" e "Mezzi e processi", in cui viene proposto un esauriente bilancio settoriale annuale nei campi della formazione, del lavoro, del territorio e delle reti, dei soggetti economici, del governo locale, della comunicazione e della cultura. Nel capitolo concernente i processi formativi, un interessante spazio è dedicato al mondo dell'università.

Dal rapporto del Censis risulta che la competitività delle università passa, secondo l'opinione dei presidi, per le seguenti priorità: il miglioramento del rapporto docenti/iscritti, indicato dal 18,4%; l'incremento del numero di laureati in corso (15,9%), il miglioramento della qualità dei servizi e delle strutture (15,5%). Il miglioramento del rapporto docenti/iscritti è il principale fattore competitivo su cui investire per le facoltà di ingegneria e di architettura (26,1%) e delle scienze sociali (23,3%). L'incremento dei laureati è, invece, prioritario per le facoltà umanistiche (18,2%). Infine, per le facoltà medico-scientifiche è dalla combinazione della qualità di servizi e strutture (22,1%), ricerca e accumulazione scientifica (reclutamento di docenti di prestigio 11,7% e realizzazione di ricerche di rilevanza scientifica 10,4%) che dipende il loro potenziale competitivo.

Luca Cappelletti



AA. VV.
Maturare per orientarsi.
Viaggio nel mondo
dell'orientamento
formativo
 Quaderni di Formazione
 Isfol, Franco Angeli,
 Milano 2003, pp. 448

Non solo informazione, né solo consulenza. L'orientamento è assurto ormai da decenni (si può ricordare la Raccomandazione di Bratislava del 1970) a una dimensione formativa; per questa ragione il modello operativo che mira alla connesione tra orientamento ed educazione intesa come sviluppo continuo, integrale e unitario della persona costituisce l'oggetto centrale di questa ricerca che l'Isfol ha condotto per conto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali nell'ambito del Programma operativo nazionale – Obiettivo

3 del Fondo sociale europeo. Il lavoro di ricerca è stato condotto da un gruppo congiunto Isfol – Università Cattolica del Sacro Cuore ed è stato diretto e coordinato da Claudia Montedoro, Giacomo Zagardo, Vincenzo Cesareo e Rosangela Lodigiani. Il comitato scientifico era formato da Elena Besozzi, Giorgio Bocca, Cristina Castelli e Michele Colasanto. L'indagine è stata condotta su un materiale assai ampio: sono state censite e descritte 77 esperienze di orientamento realizzate in varie regioni italiane del nord, del centro e del sud, tutte presentate nell'appendice del volume, con particolare attenzione a rilevare non solo l'ambito d'azione e la metodologia di ogni servizio o progetto esaminato, ma soprattutto l'approccio adottato nei confronti della pratica dell'orientamento.

Cinque esperienze sono state individuate come esempi di buone prassi nell'orientamento formativo e sono state presentate più ampiamente, così da costituire un intero capitolo dei quattro di cui è composto il testo.

Si tratta del progetto F.A.L.C.O., promosso dal Comune di Piacenza per comprendere e contrastare il fenomeno della dispersione scolastica; del laboratorio di orientamento formativo "Polaris", realizzato dall'Istituto V. Gambaro di Brescia nell'ambito del Progetto ministeriale "Flavio Gioia"; dei corsi di istruzione e formazione tecnica superiore del Centro Elis di Roma, che dedicano moduli specifici all'orientamento formativo e all'etica professionale; del Progetto Pilot-Aeca, attuato in Emilia Romagna, per favorire la transizione al lavoro delle donne dai 18 ai 30 anni; infine della proposta del Cross dell'Università Cattolica di Milano al servizio degli studenti universitari.

Un attento esame è dedicato anche a casi di studio esteri: vengono sottoposti ad analisi il modello francese dei Dapp (Scoperta delle attività professionali e progetti professionali); l'esempio inglese di orientamento istituzionale denominato *Careers Education and Guidance*; il *Portfolio* per lo sviluppo personale e formativo degli studenti del Canton Ticino e il metodo della "casualità pianificata" adottato a Stanford, California.

La ricerca empirica e l'analisi dei modelli sono inquadrati in una cornice storico-critica e precedute da una riflessione teorica che adotta una molteplicità di prospettive, *in primis* pedagogica, ma anche psicologica, antropologica e sociologica. L'ampia appendice bibliografica (più di duecento testi e tredici riviste specializzate segnalati) costituisce un valido strumento anche per chi, studente, docente o operatore dei servizi, vuole documentarsi sull'impostazione generale del problema dell'o-

rientamento e sui testi di riferimento per un approccio sia introduttivo sia specialistico.

Pur riconoscendo la validità del disegno della ricerca e pur giudicando condivisibile la definizione operativa di orientamento formativo che ne emerge e l'individuazione degli elementi che lo compongono, va segnalato il rischio insito in ogni proposta di "buone pratiche": il modello che si analizza e si presenta ha potuto realizzarsi solo in determinati contesti e a determinate condizioni e non è dunque riproducibile *tout court* altrove. L'analisi andrebbe perciò approfondita ai contesti e alle condizioni che lo hanno reso possibile.

Detto questo, va riconosciuto che le conclusioni della ricerca mirano proprio a far emergere un "filo rosso" che consenta di ricondurre a sistema la molteplicità delle esperienze. In ogni caso, la visibilità

concessa ad alcuni attori dell'orientamento, segnatamente all'interno del sistema della formazione professionale, l'opportunità di scambio e di incontro che la pubblicazione consente, l'apertura ad una prospettiva di *lifelong learning* per l'orientamento formativo e, soprattutto, l'istanza educativa attorno a cui si impenna la ricerca possono senz'altro offrire, nella fase di redazione dei decreti delegati previsti dalla Legge 53 e nella loro prima applicazione, significativi suggerimenti su molteplici questioni: dall'alternanza scuola-lavoro al portfolio delle competenze, dall'educazione alla convivenza civile al ruolo delle famiglie, al rapporto tra istruzione e formazione professionale e tra queste e l'università.

Roberto Peccenini

Nomine

Il 17 giugno PIERO TOSI, rettore dell'Università di Siena, è stato riconfermato presidente della CRUI per il biennio 2004-2006. Subito dopo la rielezione, ha manifestato l'intento suo e della Conferenza di «affrontare i molti temi aperti necessari a rilanciare definitivamente il sistema universitario italiano: riforma dei cicli, revisione della carriera dei professori, governo degli atenei, valutazione, programmazione, finanziamento delle attività di formazione e ricerca».

L'Assemblea dei Rettori ha eletto anche il nuovo Comitato di Presidenza composto da: ALESSANDRO BIANCHI (Reggio Calabria), PIER UGO CALZOLARI

(Bologna), ENRICO DECLEVA (Milano), GUIDO FABIANI (Roma Tre), ORONZO LIMONE (Lecce), AUGUSTO MARINELLI (Firenze), VINCENZO MILANESI (Padova), CARLO SECCHI (Milano Bocconi), GIUSEPPE SILVESTRI (Palermo), GUIDO TROMBETTI (Napoli "Federico II").

Il 14 maggio (DM n.101) è stato rinnovato il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU). Sono stati nominati membri: presidente, LUIGI BIGGERI (Firenze); GIOVANNI AZZONE (Politecnico di Milano), eletto vice-presidente nella riunione di insediamento, CARLO CALANDRA BUONAURO (Modena e Reggio Emilia),

ALESSANDRO CORBINO (Catania), GIACOMO ELIAS (Milano), LUIGI FABBRIS (Padova), GUIDO FIEGNA (Politecnico di Torino), DANIELA PRIMICERIO (Roma "La Sapienza"), PATRIZIO RIGATTI (Libera Università San Raffaele di Milano).

Il 31 marzo il CdA della Fondazione Rui ha eletto nuovo presidente per il triennio 2004-2007 CRISTIANO CIAPPEI, ordinario di Strategia d'impresa, Economia e gestione delle imprese di servizi pubblici nell'Università di Firenze.

Da questo numero il prof. Ciappei diventa membro del comitato scientifico della rivista "Universitas".



UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 92 • GIUGNO 2004 • Euro 14,00