STUDI E DOCUMENTAZIONE

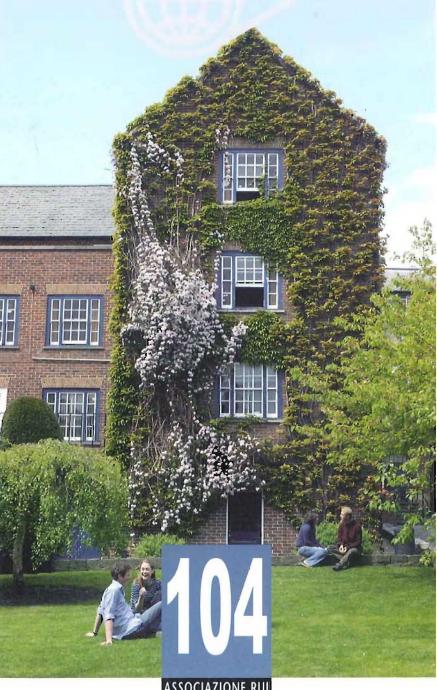
DI VITA UNIVERSITARIA











## Il Processo di Bologna

Da Bergen a Londra Il Comunicato di Londra Cronologia e linee di azione

Università, mercato e funzione pubblica Zaccaria

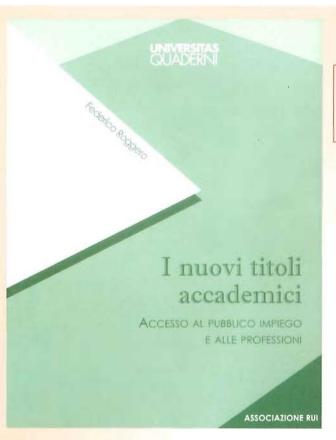
La qualità del capitale umano Tosi

## Dossier/Valutando la riforma della didattica

Masia, Moscati, Cammelli, Marino

## Venti di Erasmus

Giannini, Lenarduzzi



## ULTIMI VOLUMI PUBBLICATI

- 21. I NUOVI TITOLI ACCADEMICI
  ACCESSO AL PUBBLICO IMPIEGO E ALLE PROFESSIONI
  di Federico Roggero, aprile 2007, € 15
- 20. L'UNIVERSITÀ NELLA XII E XIII LEGISLATURA a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro, aprile 2006
- 19. LE CONDIZIONI DI VITA E DI STUDIO DEGLI STUDENTI UNIVERSITARI IV INDAGINE EURO STUDENT a cura di Giovanni Finocchietti, dicembre 2005
- 18. L'AUTONOMIA STATUTARIA DELLE UNIVERSITÀ a cura di Antonello Masia e Innocenzo Santoro, maggio 2005

Per copie saggio e acquisto copie rivolgersi a: Associazione Rui - Viale XXI Aprile, 36 - 00162 Roma Tel. 06 86321281 Fax 06 86322845 e-mail: odv@fondazionerui.it

# UNIVERSITAS QUADERNI





Questo numero

IL TRIMESTRE Il Processo di Bologna: da Bergen a Londra

Eua/Le nuove sfide per le università europee Marina Cavallini

Lo Stocktaking Report

Promotori del progresso Sir Roderick Floud

Il comunicato di Londra

Cronologia del Processo di Bologna

Le linee di azione

NOTE ITALIANE

Pensare la didattica Mario Morcellini

2005-2006. Lnumeri dell'università Paolo Turchetti

Comunicazione universitaria come e perché Antonella Maraviglia

IL DIBATTITO

Università, mercato e funzione pubblica Francesco Zaccaria

Migliorare la qualità del capitale umano Piero Tosi DOSSIER/Valutando la riforma della didattica

La revisione delle classi di laurea Antonello Masia, Andrea Lombardinilo

49

Ordinamenti didattici/Una ricerca sulla riforma Roberto Moscati, Federico Denti

Luci e ombre a sei anni dall'avvio Andrea Cammelli

60

Pro e contro la riforma Maria Luisa Marino

**OCCASIONI** Venti di Erasmus

Testimone di Erasmus Domenico Lenarduzzi

Bilancio e prospettive di un programma di successo Stefania Giannini

69

Sentirsi europei

**BIBLIOTECA APERTA** 

Recensioni a cura di Maria Luisa Marino, Roberto Peccenini, Luca Cappelletti

Le foto di questo numero illustrano l'Università di Durham (Gran Bretagna). Un particolare ringraziamento ad Alex Thomas per la gentile collaborazione

#### Comitato scientifico

Paolo Blasi, Cristiano Ciappei, Giorgio Bruno Civello, Luciano Criscuoli, Carlo Finocchietti, Stefania Giannini, Vincenzo Lorenzelli, Marco Mancini, Olimpia Marcellini, Antonello Masia, Fabio Matarazzo, Alfredo Razzano, Enrico Rizzarelli, Roberto Schmid, Guido Trombetti

## Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

#### Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione), Mario Ciampi, Giovanni Finocchietti, Stefano Grossi Gondi, Lorenzo Revojera, Emanuela Stefani

#### Editore

Associazione Rui

### Direzione, redazione, pubblicità, abbonamenti

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

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 074003000237 intestato Associazione Rui presso Banca INTESA SAN PAOLO filiale n. 93, viale XXI Aprile 24/26, 00162 Roma ABI 01025, CAB 03326, CIN A

## 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 2007 dalla Edimond srl di Città di Castello (PG)

In copertina: Università di Durham, Hatfield College

## QUESTO NUMERO

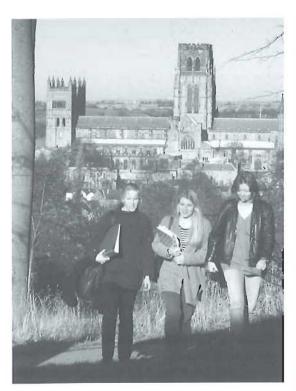
l decreto che ridisegna le classi di laurea è infine giunto in porto. L'iter del provvedimento è stato lungo e travagliato, avendo il ministro Mussi voluto includere norme modificative tese a evitare comportamenti degenerativi assunti avvalendosi dell'autonomia; ne è risultato un rilievo della Corte dei Conti che solo il 5 giugno ha registrato il decreto. Ora saranno i singoli atenei a dover recepire nei loro statuti la nuova articolazione didattica, consentendo, a far data dall'anno accademico 2008-09, l'applicazione della normativa varata quasi tre anni fa dal precedente Governo. In questo numero di "Universitas" Antonello Masia evidenzia come questo ulteriore tassello nel percorso definitorio dell'università italiana, in logica connessione con le linee di azione previste per i paesi membri dal Processo di Bologna, costituisca un meditato correttivo di alcune disfunzioni della riforma degli ordinamenti didattici approvata nel novembre1999 con il decreto 509. Proprio a una prima valutazione dei risultati di questa riforma – che con eloquente esemplificazione fu denominata "la 3+2" – abbiamo dedicato un dossier in questo numero della rivista: accanto ad alcune voci di illustri docenti universitari che si sono espressi in forma per lo più critica nei riguardi dell'applicazione del decreto 509, riferiamo il parere di due fra i maggiori osservatori delle dinamiche e dei processi del sistema universitario – Roberto Moscati e Andrea Cammelli – avvalorato dai risultati di ricerche recenti. Le disfunzioni accertate nell'applicazione della normativa riguardante gli ordinamenti didattici e la distanza riscontrata fra alcuni degli obiettivi alla base delle scelte di otto anni fa e gli esiti verificati statisticamente (durata degli studi, percentuale di fuori corso, tassi di abbandono, collocamento al lavoro dei laureati triennali, per citarne alcuni) fanno ritenere necessario un continuo monitoraggio della riforma, da realizzare anche attraverso l'Agenzia della Valutazione di recente istituzione.

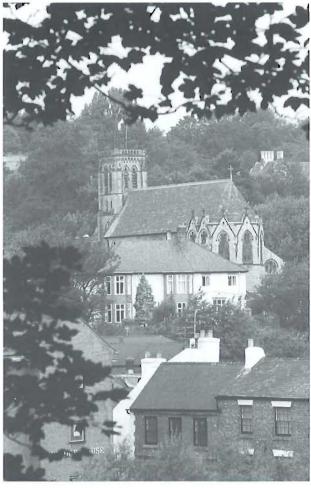
In questo numero della rivista offriamo inoltre un approfondito contributo al dibattito sulla funzione pubblica dell'università. Alla tesi di chi auspica l'applicazione di criteri di mercato al funzionamento del sistema di istruzione superiore al fine di superare la crisi finanziaria che lo investe, l'economista Francesco Zaccaria eccepisce che l'uscita dei servizi universitari dall'area pubblica e la loro regolazione come beni privati è incompatibile con la loro essenza di beni di alto interesse collettivo. Se l'università è un bene pubblico e una responsabilità pubblica che opera nell'interesse nazionale e delle comunità articolate sul territorio, da sempre sede della formazione e della trasmissione critica dei saperi, allora — afferma Piero Tosi, già presidente della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane — è preciso dovere dello Stato «alimentarne adeguatamente il sostegno», oggi invece assai carente.

Il mercato è per l'università «un processo di esplorazione delle idee in cui si cercano soluzioni innovative che possono essere usate anche da altri», ma le università non possono trasformarsi in imprese, pena la perdita della loro identità e missione.

All'ulteriore tappa del Processo di Bologna culminata nella Conferenza dei ministri dell'Istruzione superiore a Londra è dedicato il "Trimestre" di questo numero; di argomento europeo sono pure gli articoli di Stefania Giannini e Domenico Lenarduzzi sul ventennale del programma di mobilità Erasmus, che tanto successo ha riscosso e continua a riscuotere fra i giovani universitari dei paesi del Vecchio Continente.

## Università di Durham









# EUA/LE NUOVE SFIDE PER LE UNIVERSITÀ EUROPEE

#### Marina Cavallini

Responsabile dell'Ufficio Relazioni Internazionali della Crui

Europa ha fatto grandi progressi nella realizzazione dello spazio comune dell'istruzione superiore e le università lo hanno dimostrato anche in occasione della quarta convention accademica dell'EuA¹, che si è svolta a Lisbona dal 29 al 31 marzo².

L'incontro è servito per fare un'attenta analisi della situazione e per identificare obiettivi e strategie di sviluppo non solo nell'ambito del Processo di Bologna, ma soprattutto per la crescita della competitività europea: è infatti necessario mantenere una stretta coerenza e uniformità tra gli strumenti per realizzare gli obiettivi dell'Agenda di Lisbona e quelli del Processo di Bologna.

Tra gli ospiti, il commissario europeo Ján Figel, il presidente dell'American Council on Education, David Ward e il vice ministro cinese per l'Istruzione Zhang Xinsheng, che hanno esposto il loro punto di vista sul futuro dell'istruzione superiore.

Sono stati presentati gli esiti dell'indagine Trends V<sup>3</sup>, il tradizionale studio dell'EuA, che ha evidenziato – attraverso un chiaro raffronto con l'analoga indagine del 2003 – il progredire delle riforme, soprattutto a livello di implementazione nelle singole istituzioni di istruzione superiore.

Una sessione di lavoro è stata dedicata alla ricerca europea e al rafforzamento della ricerca accademica, con la presentazione dell'ERC da parte del presidente Fotis Kafatos.

I rappresentanti degli studenti<sup>4</sup> hanno posto l'accento sulla necessità di ampliare e migliorare la partecipazione studentesca ai processi di riforma e di governance delle istituzioni di istruzione superiore: un approccio basato su un ampio partenariato – quindi coinvolgendo in un dialogo sinergico tutti i portatori di interesse – permette migliori risultati nell'applicazione del Processo di Bologna<sup>5</sup>.

I gruppi di lavoro che si sono alternati allo svolgimento delle sessioni plenarie, hanno affrontato cinque ambiti tematici<sup>6</sup>:

1) implementazione dei principi del Processo di

Bologna e creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore;

- 2) politiche per promuovere la ricerca e l'innovazione;
- 3) responsabilità delle università europee in ambito globale:
- promozione della cultura della qualità e della creatività;
- 5) finanziamento delle università: diversificazione, trasparenza e gestione.

A conclusione dei lavori, il presidente della Commissione europea José Manuel Barroso ha sottolineato con forza l'importanza delle università nel raggiungimento degli obiettivi europei dettati dall'Agenda di Lisbona.

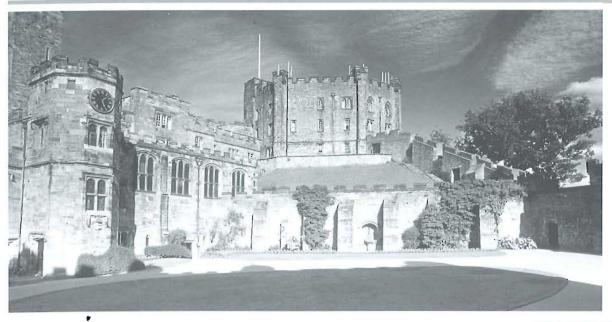
## Bilanciare la cooperazione e la competizione internazionale

Il commissario Figel, nel suo intervento, ha evidenziato come l'Europa e le sue università abbiano compiuto enormi passi avanti sulla via delle riforme, ma è necessario andare oltre e rendere stabili e sostenibili la modernizzazione e il grado di competitività raggiunto.

Per rispondere adeguatamente alle esigenze di una società in continua evoluzione, le università devono professionalizzare il proprio management, diversificare le fonti di finanziamento e aprirsi ad una più vasta base di studenti (con riferimento non solo all'inclusione sociale, ma anche alla formazione continua), nonché al mondo del lavoro e alla società nel senso più ampio, tanto in Europa quanto al di fuori di essa, in una logica che leghi cooperazione e competizione. L'università deve incrementare il proprio grado di autonomia e contemporaneamente la sua capacità di rendere conto alla società di ciò che fa e dei finanziamenti che usa: in questo senso, un'università più responsabile si rivela anche più competitiva.

Barroso, nel concludere la *convention*, si è richiamato ai macro obiettivi europei (sviluppare l'economia

## il processo di bologna: da bergen a londra



e l'industria, assicurare le risorse energetiche, affrontare i cambiamenti demografici) e ai principi chiave che devono guidare l'Europa nell'affrontare le sfide della globalizzazione: integrazione, condivisione di obiettivi, innovazione, valorizzazione delle diversità. Si tratta degli stessi principi cui si richiama il mondo accademico nel suo cammino di costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca, a ulteriore riprova che le università costituiscono effettivamente i pilastri della società.

È dunque cruciale identificare le prospettive di sviluppo e di consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore oltre il traguardo del 2010, data chiave del Processo di Bologna<sup>7</sup>. Dall'incontro di Lisbona ne sono emersi alcuni:

- la dimensione sociale dell'università, ovvero la sua capacità di coinvolgere gli studenti e di allargarne la base sociale, di sviluppare l'integrazione sociale e di facilitare l'accesso all'istruzione superiore;
- il dialogo con il mondo del lavoro, per migliorare gli aspetti di occupabilità dei laureati, facendo comprendere appieno il significato e il valore delle riforme e dei nuovi titoli introdotti;
- l'adeguamento degli obiettivi e degli strumenti in rapporto al mutare della società e del mercato globale del lavoro, soprattutto in termini di lifelong learning e di attrattività verso i paesi terzi;
- il legame tra università, innovazione e sviluppo della società;
- il collegamento tra qualità, finanziamenti, autonomia e governance;
- la governance delle istituzioni di istruzione superiore e la professionalizzazione del management

accademico:

 la necessità di individuare fonti di finanziamento adeguate e sostenibili, integrando quelle pubbliche con quelle private. Università di Durham: il castello che ospita il college universitario

## Diversità con un obiettivo comune

"Università forti per l'Europa" è l'imperativo che sottende alla Dichiarazione<sup>8</sup> di Lisbona, che ha raccolto gli esiti dei lavori di Lisbona e che l'Eua ha presentato all'incontro dei ministri dell'Istruzione superiore a Londra (17-18 maggio 2007), quale contributo alla discussione.

Il documento riassume le convinzioni, le osservazioni, gli spunti di riflessione e le raccomandazioni dell'EuA sul ruolo e sul futuro delle istituzioni di istruzione superiore in Europa dopo il 2010 e – insieme al Trends V – rappresenta uno degli strumenti di riflessione strategica del mondo universitario europeo.

Il cuore della Dichiarazione di Lisbona è che le istituzioni di istruzione superiore costituiscono il perno della creazione dell'Europa della conoscenza; è però necessario che i governi e la società civile forniscano loro gli strumenti per adempiere a questa missione in maniera tale da renderle competitive con i sistemi di istruzione superiore degli altri continenti. Sarà quindi necessario un costante riesame degli obiettivi e degli strumenti per affrontare tutte le necessità di una società in continua crescita e trasformazione: università forti saranno sicuramente in grado di cogliere le opportunità che si offrono per contribuire a modellare il futuro dell'Europa.



Università di Durham: due studentesse in un momento di relax La Dichiarazione si sofferma su sei aspetti chiave:

1) un sistema universitario forte e diversificato: è fondamentale valorizzare le differenti missioni di ciascu-

na università, in rapporto alla diversificazione dei sistemi formativi, pur nell'ambito dell'obiettivo comune di sviluppo e crescita della società;

- 2) il raggiungimento degli obiettivi complessivi della riforma: l'attenzione agli studenti, l'occupabilità, la mobilità, l'attrattività e l'inclusione sociale devono integrarsi per costituire una solida base dello spazio europeo dell'istruzione superiore;
- 3) l'internazionalizzazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore: è necessario promuovere un "marchio Bologna" che identifichi un preciso modello in cui l'istruzione superiore, ispirata a valori condivisi, costituisce un bene pubblico;
- 4) la promozione della ricerca e dell'innovazione: rafforzare i legami tra formazione e ricerca (anche sul piano della formazione alla ricerca), sviluppare la capacità innovativa, stimolare la collaborazione università-impresa e rendere più agevole la disseminazione dei risultati della ricerca, sono gli obiettivi verso cui indirizzare le strategie istituzionali e introdurre approcci gestionali di tipo strategico;
- 5) la qualità: è oramai evidente che i processi per la qualità – che devono essere commisurati alle differenti missioni istituzionali – concorrono anche a stimolare la creatività, l'innovazione e la cultura del rischio. La collaborazione internazionale sui meccanismi di valutazione e accreditamento garantirà una base comune di trasparenza e fiducia;
- 6) l'autonomia e il finanziamento: l'autonomia delle

istituzioni di istruzione superiore dovrebbe fondarsi sul finanziamento pubblico, ma anche facilitare una gestione strategica e trasparente delle entrate, sia pubbliche che private.

Dare concretezza allo spazio europeo dell'istruzione superiore

Il rapporto Trends V è stato condotto (questa, come le volte precedenti) attraverso la somministrazione di questionari alle istituzioni di istruzione superiore e alle conferenze nazionali dei rettori, nonché attraverso visite

in loco a un ristretto campione di istituzioni.

Le risposte delle conferenze dei rettori e delle oltre 900 istituzioni che hanno partecipato all'indagine, hanno dimostrato che – complessivamente – sono stati fatti grandi progressi nell'applicazione delle riforme: ad esempio, se nel 2003 circa il 50% delle istituzioni aveva introdotto il sistema a due cicli, oggi queste sono più dell'80%.

Contemporaneamente, però, il Trends V ha evidenziato che c'è ancora molto da lavorare sul raggiungimento degli obiettivi sociali ed economici, in particolare rispetto all'occupabilità dei laureati, alla capacità di allargare la base socio-economica della popolazione studentesca, alla promozione dell'uguaglianza sociale e allo sviluppo di occasioni di formazione lungo tutto l'arco della vita. Per completare il raggiungimento degli obiettivi, e soprattutto per raggiungerli in maniera omogenea in tutti i paesi aderenti, sarà ovviamente necessario un deciso e forte impegno dei governi a sviluppare strategie adeguate e intraprendere concrete azioni di sostegno per lo sviluppo e il mantenimento dei risultati.

L'indagine si basa su una comparazione con l'analoga edizione del 2003, in modo da evidenziare l'impatto che i cambiamenti hanno avuto su un'ampia gamma di processi di sviluppo. Gli ambiti analizzati sono stati:

- la percezione del grado di responsabilità nella costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore;
- l'applicazione della struttura in tre cicli;
- l'attenzione all'occupabilità dei laureati;
- il passaggio a un modello formativo basato sulla centralità dello studente;
- l'uso degli strumenti di base: Ecrs, supplemento

## il processo di bologna: da bergen a londra

al diploma, quadro dei titoli;

- il potenziamento dei servizi per gli studenti;
- l'implementazione dei sistemi per la qualità;
- la gestione della mobilità;
- lo sviluppo di strategie per la formazione continua:
- la capacità di attrattività internazionale.

A parte è stata analizzata la situazione dei paesi che hanno aderito di recente al Processo di Bologna (dal 2003: Albania, Andorra, Bosnia e Erzegovina, Vaticano, Russia, Serbia e Montenegro, Macedonia; dal 2005: Armenia, Azerbaijan, Georgia, Moldavia, Ucraina).

Le conclusioni dello studio evidenziano l'importanza che assume ora la diffusione dei risultati e di ciò che le riforme strutturali e curriculari attuate implicano, soprattutto nei confronti dei portatori di interesse: mondo del lavoro, organizzazione dei lavoratori, famiglie, studenti, interlocutori europei, partner dei paesi terzi. In particolare, è fondamentale riuscire a comunicare adeguatamente il valore dei nuovi corsi di laurea e dei learning outcomes su cui sono basati.

Lo sviluppo dei processi per la qualità crea quel clima di reciproca fiducia, che è a sua volta requisito fondamentale per lo sviluppo della mobilità, del riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio e dell'applicazione dell'Ecrs.

Tra i punti di debolezza del sistema, il Rapporto evidenzia una diffusa carenza sul versante dello sviluppo delle strategie per la formazione continua e del raggiungimento degli obiettivi "sociali", su cui invece è necessario concentrare gli sforzi, sempre nell'ottica di un raggiungimento omogeneo e completo degli obiettivi prefissati.

In conclusione, l'EuA incoraggia le istituzioni di istruzione superiore a riflettere sul proprio ruolo e su quello dello spazio europeo dell'istruzione superiore oltre il traguardo del 2010 e a porre costante-

mente attenzione alla mobilità, ai percorsi di formazione alla ricerca, alle opportunità di carriera per i ricercatori, alle esigenze della società e del mercato del lavoro, alla qualità dei sistemi e all'accesso a fonti diversificate di finanziamento.

Le università devono poter essere in grado responsabilmente e autonomamente di prendere le decisioni e sviluppare le strategie su ciò che vogliono fare, nel rispetto delle proprie differenti missioni.

#### Note

- <sup>1</sup> La European University Association-Eua, rappresenta le istituzioni di istruzione superiore di 46 paesi: www.eua.be.
- <sup>2</sup> 4th EuA Convention of Higher Education Institutions "Europe's universities beyond 2010 Diversity with a common purpose" (Lisbon, 29-31 March 2007) http://www.eua.be/index.php?id=lisbon.
- <sup>3</sup> David Croisier, Lewis Purser, Hanne Smidt, *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area. An Eua Report*, Brusssel, 10 May 2007 http://www.eua.be/fileadmin/user\_upload/files/Publications/Final\_Trends\_Report May 10.pdf.
- <sup>4</sup> Interlocutore dell'EuA è l'ESIB, National Unions of Students in Europe (http://www.esib.org), un'organizzazione non governativa di rappresentanza di 45 strutture di coordinamento nazionale di studenti universitari.
- <sup>5</sup> La visione dell'EsiB sul Processo di Bologna, è espressa nello studio Bologna with students eyes 2007, presentato in occasione dell'incontro interministeriale di Londra (http://www.esib.org/index.php?option=com\_docman&t ask=cat\_view&gid=129&Itemid=263)
- <sup>6</sup> Gli interventi svolti nelle sessioni plenarie e gli esiti dei gruppi di lavoro sono disponibili online sul sito dell'Eua: http://www.eua.be/index.php?id=358.
- "...Ministers reaffirmed their commitment to the objective of establishing the European Higher Education Area by 2010..." (Prague Communiqué, Prague, May 19th 2001).
- <sup>8</sup> Eua, Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose, Bruxelles, 13 April 2007, http://www.eua.be/index.php?id=128#c398.

## LO STOCKTAKING REPORT E IL GIUDIZIO OTTENUTO DALL'ITALIA

#### Stocktaking Report 2005

All'incontro dei ministri dell'istruzione superiore a Bergen (2005) fu presentato il Rapporto Bologna Process Stocktaking (il cosiddetto "inventario dei risultati"), che dava conto dei progressi ottenuti dai vari paesi nell'ambito delle tre dimensioni fondamentali individuate nella precedente riunione del 2003 a Berlino e il cui raggiungimento era stato fissato come obiettivo intermedio del 2005:

- assicurazione della qualità;
- sistema di istruzione in due cicli;
- riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

Per ciascuna dimensione erano stati individuati dei criteri chiave, misurati sulla base di una scala a cinque valori (excellent performance, very good performance, good performance, some progress has been made, little progress has been made yet): sono stati utilizzati dati di tipo sia qualitativo che quantitativo, forniti principalmente dalla rete Eurydice (Information Network on Education in Europe, http://www.eurydice.org) e dai Rapporti nazionali predisposti dai vari paesi. Il punteggio ottenuto dall'Italia nel 2005 è stato complessivamente di medio livello (good periormance): infatti, anche se risultava essere stato fatto poco nel settore dell'assicurazione di qualità, migliori risultati erano stati raggiunti nell'introduzione dei due cicli di istruzione e nel riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

### Stocktaking Report 2007

sono uniformi (né rispetto agli ambiti, né rispetto ai paesi). Lo Stocktaking 2007 è stato incentrato su cinque dimensioni:

- sistema dei cicli;
- assicurazione della qualità;
- riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio;
- formazione continua;

**DIMENSIONE CRITERI CHIAVE** 

- corsi congiunti.

L'Italia ha dimostrato di aver compiuto notevoli progressi nei tre ambiti già oggetto del precedente rapporto (con l'eccezione per lo sviluppo nazionale dei principi della Convezione di Lisbona) e di avere una buona situazione anche per quanto riguarda i due aspetti aggiuntivi. Anche se questa volta non sono stati indicati dei giudizi complessivi finali, possiamo facilmente desumere che l'Italia ha dimostrato nel complesso una performance very good.

Gli sviluppi principali rispetto al 2005 hanno riguardato una semplificazione dei passaggi dal primo al secondo ciclo, l'adozione di misure per la promozione dell'internazionalizzazione, il miglioramento dei collegamenti con il mondo produttivo, l'istituzione di nuove scuole di dottorato, e l'istituzione dell'Agenzia per la Valutazione (ANVUR) e l'avvio del lavoro per la definizione del national qualifications framework.

M. C.

GIUDIZIO OTTENUTO

Le conclusioni dello Stocktaking R		Sistema dei titoli 1. Stadio di implementazione del prin	
all'incontro dei ministri dell'Istruz – rispetto alla precedente edizion		e del secondo ciclo	excellent performance
nella realizzazione degli obiettivi,		2. Accesso al ciclo successivo	excellent performance
	, , , , , , , , , , , , , , , , , , ,	3. Implementazione del quadro nazionale dei titoli	good performance
DIMENSIONE CRITERI CHIAVE	GIUDIZIO OTIENUTO	A coloniario a della succliati	- '
Assicurazione della qualità	Good performance	Assicurazione della qualità	misiti a dalla Linoa
Stadio di sviluppo del sistema di assicurazione di qualità	good performance	<ol> <li>Implementazione nazionale dei Rec guida di assicurazione della qualità europeo dell'istruzione superiore</li> </ol>	
2. Elementi chiave dei sistemi di valutazione	some progress has been made	5. Stadio di sviluppo del sistema interi di assicurazione della qualità	no very good performance
Livello di partecipazione degli studenti	some progress has been made	6. Livello di partecipazione degli studenti	very good performance
4. Livello di partecipazione intern cooperazione e attività di rete	azionale, good performance	7. Livello di partecipazione internazionale	very good performance
Sistema di istruzione in due cicli	Very good performance	Riconoscimento dei titoli e dei period	li di studio
5. Stadio di implementazione del sistema basato sui due cicli	excellent performance	8. Stadio di implementazione del Diploma Supplement	excellent performance
<ol><li>Livello di partecipazione del sistema</li></ol>	very good performance	9. Implementazione nazionale dei prin della Convenzione di Lisbona	little progress
7. Accesso dal primo al secondo o		sul riconoscimento	has been made yet
	has been made	10. Stadio di implementazione del sistema Ects	very good performance
Riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio	Very good performance	Formazione permanente	very good penormance
8. Stadio di implementazione del Diploma Supplement	good performance	11. Riconoscimento dell'apprendimen informale	to very good performance
9. Ratifica della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento	excellent performance	Titoli congiunti	, ,
10. Stadio di implementazione del sistema ECTS	very good performance	<ol> <li>Introduzione e riconoscimento dei titoli congiunti</li> </ol>	excellent performance









Progetto finanziato dall'Assessorato Industria della Regione Sicilia nell'ambito del POR Sicilia 2000-2006, misura 3.15, azione C Potenziamento delle infrastrutture e dei laboratori esistenti per la realizzazione di centri per il testing di nuove tecnologie

# CORFAD e-learning

Fai del web il tuo alleato nell'insegnamento

Il Corfad, Centro di competenza e il testing di metodologie e prototipi di ambienti per l'ORientamento e la Formazione A Distanza, ti fornisce gli strumenti per ottimizzare l'uso della rete.

Con l'ausilio di piattaforme tecnologiche all'avanguardia, i docenti impareranno a gestire il web con una straordinaria opportunità per migliorare le proprie competenze e quelle degli allievi.

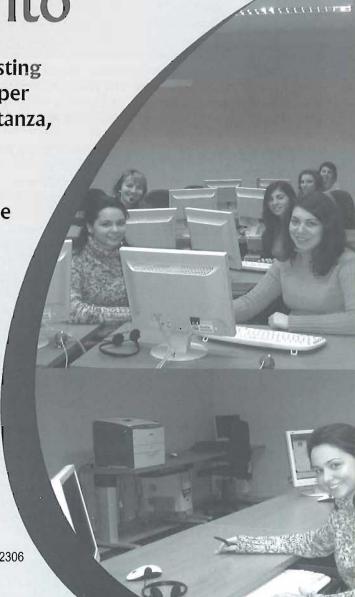
## A tua disposizione

- seminari e workshop
- convegni e incontri nelle scuole e nelle facoltà
- cinque ambienti virtuali per la didattica e l'e-learning

#### Enti coinvolti:

Fondazione RUI (RUME): Largo San Josemaría Escrivá, 1 - Palermo - 091/6822306 CNR-ITD di Palermo: Via Ugo La Malfa, 153 - Palermo - 091/6809200 Techsystem S.p.A.: Via Principe di Granatelli, 28 - Palermo - 091/8430375

Per maggiori informazioni: www.corfad.it - info@corfad.it



## PROMOTORI DEL PROGRESSO

#### Sir Roderick Floud

Vice Presidente dell'Associazione delle Università Europee (EuA)

na settimana fa il presidente Barroso ha commemorato a Berlino, insieme ai capi di Stato e di governo dell'Unione Europea, il cinquantesimo anniversario del Trattato di Roma, istitutivo dell'Unione\*. In mezzo secolo di esistenza l'Unione ha fatto molta strada, ma è ancora assai giovane a confronto delle università europee, che di anni ne hanno almeno 17 volte tanto. Infatti ne sono trascorsi quasi 850 da quando l'Alma Mater Studiorum, l'Università di Bologna, ha ricevuto il proprio statuto dall'imperatore Federico Barbarossa.

Noi siamo gli orgogliosi eredi di quella tradizione; non possiamo tuttavia non commemorare anche un'epoca più recente - contrassegnata da costanti e profondi cambiamenti e da un immenso sviluppo – che spesso non ha incontrato l'apprezzamento dei governi e dell'opinione pubblica europea in generale. Mi ricordo che, quando nel 1988 iniziai a partecipare agli incontri della Conferenza dei Rettori Europei, l'Europa stava vivendo i primi fremiti della rivoluzione destinata a spazzar via alcuni regimi politici allora esistenti. Le università, che sempre hanno cercato di salvaguardare le tradizioni della libera ricerca, sono state in prima linea nella ricostruzione delle società e nella lotta per introdurre la democrazia in diversi paesi europei. Come molte altre istituzioni, esse hanno sperimentato radicali mutamenti nei propri quadri direttivi, nel personale e negli obiettivi.

Subito dopo, negli anni Novanta, si è verificato un altro mutamento che ha interessato l'intera Europa, da est a ovest e da nord a sud, ossia la crescita della popolazione studentesca con la conseguente transizione da un sistema accademico elitario a un sistema di istruzione superiore davvero democratico e di massa.

Infine, dal 1999 in poi, le università, insieme ai governi europei, hanno fatto proprio il Processo di Bologna che, partito come riforma strutturale, in meno di otto anni ha portato a profondi mutamenti curricolari e a una rinnovata attenzione agli esiti formativi e all'apprendimento incentrato sullo studente.

Vi sono stati altri cambiamenti altamente significativi. Quello che mi fa più piacere è ciò che ho definito "un trionfo al femminile". In meno di 30 anni abbiamo sconfitto tre millenni di discriminazione contro le donne nell'istruzione superiore. Oggi, in quasi tutti i paesi rappresentati in questa convention, il numero delle studentesse supera quello degli studenti. Questa è una risposta a una società in mutamento; altre risposte sono, ad esempio, il ruolo sempre crescente delle università nello sviluppo regionale e l'attenzione sempre maggiore verso l'innovazione e il trasferimento di conoscenza. Ora ci troviamo di fronte alle sfide poste dalla contrazione numerica della popolazione giovanile e dalla riconversione e riqualificazione delle generazioni adulte.

## Risposte lente a cambiamenti veloci

A fronte di questi cambiamenti rapidi e quasi violenti, nessuno può ragionevolmente accusare le università, o chi vi opera, di essere conservatori o lenti nell'adattarsi alle nuove esigenze espresse dalla società e dall'economia. A rispondere con lentezza al cambiamento sono stati invece i governi e l'industria privata, che hanno mantenuto un'immagine antiquata e obsoleta dell'università europea. Troppi ministri, troppi esponenti del mondo industriale credono che le università oggi siano le stesse università che hanno frequentato da giovani.

L'università moderna non è, come si suol dire, una turris eburnea. Anzi, di norma, essa rappresenta uno dei maggiori datori di lavoro della propria città o regione, con forti legami con gli altri datori di lavo-

<sup>\*</sup> Il testo è tratto dall'intervento presentato da Sir Roderick Floud a Lisbona nel corso della IV *Convention* accademica dell'Eua (29-31 marzo 2007). Traduzione di Raffaella Cornacchini.

## il processo di bologna: da bergen a londra



ro e con gli organismi di governo regionali. I suoi studenti – che nella maggior parte dei sistemi universitari rappresentano una percentuale che va da un terzo fino alla metà dei giovani – sono profondamente inseriti nelle loro comunità e sono molto richiesti.

Oggi sono numerose le università attive tanto nel campo della formazione permanente quanto in quello dell'istruzione e della formazione iniziale. La creazione e la trasmissione di sapere attraverso la ricerca, l'insegnamento e i legami diretti con l'industria rendono le università - per unanime riconoscimento della Commissione Europea e di tutti i governi – determinanti per la rigenerazione e la crescita delle nostre economie. Dovremmo essere - e lo siamo – orgogliosi di quanto abbiamo fatto. Ciò che auspichiamo è che il presidente Barroso e i commissari Figel e Potocnik – perfettamente coscienti della situazione - cooperino con noi per diffondere questa consapevolezza nell'opinione pubblica europea. In questa convention, oltre a ricordare questi successi e questi cambiamenti, abbiamo anche riflettuto sulle loro conseguenze e sul nuovo ruolo richiesto dalla società - e da noi tutti - alle università europee.

Accenno soltanto ad alcuni temi generali tra le tantissime raccomandazioni e riflessioni scaturite dai gruppi di lavoro e che sono tutte integrate nella Dichiarazione di Lisbona presentata ai ministri dei 46 paesi del Processo di Bologna. Il nostro sguardo si muoverà così sulle università europee dopo il 2010 dando con ciò risalto al sottotitolo di questa convention: "Diversi, ma con uno scopo comune".

Il primo di tali temi è l'internazionalizzazione. Nei primi anni del Processo di Bologna il nostro sguardo era necessariamente appuntato sul contesto europeo; ora, però, com-

Università di Durham: la passeggiata accanto agli edifici del John Snow College

prendiamo che la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore è uno dei nostri più grandi successi, che viene considerato con interesse crescente – venato a volte di preoccupazione – in tutto il mondo. Esso rappresenta un "marchio" europeo. Ne è la riprova la presenza alla nostra riunione del ministro dell'Università della Repubblica Popolare Cinese - che ha la responsabilità di 23 milioni di studenti – e del presidente dell'American Council of Education. L'Europa attrae sempre più studiosi e studenti extraeuropei; la mia stessa università – la London Metropolitan - accoglie studenti di 150 paesi. Dobbiamo rafforzare questo nostro successo non solo per far tornare i ricercatori europei nelle nostre università - che deve costituire uno degli obiettivi del Consiglio Europeo delle Ricerche - ma anche per rendere l'Europa la destinazione prescelta dai ricercatori di eccellenza. Naturalmente tutto ciò richiede un'azione in materia di adeguamento delle normative sull'immigrazione da parte dei governi e un sostegno duraturo e coerente da parte della Commissione e di altri organismi. Accogliamo con soddisfazione l'invito formulato dal ministro Zhang a sviluppare la collaborazione tra la nostra Associazione e la Cina e auspichiamo l'aiuto della Commissione per sviluppare tanto questa proposta quanto proposte analoghe che dovessero pervenirci da altre parti del mondo. Come dimostra questo

esempio, l'operato delle università ha grande rilevanza sotto diversi aspetti per l'Unione Europea e noi siamo pronti a fare la nostra parte collaborando con la Commissione su qualunque aspetto della sua politica estera, dagli aiuti allo sviluppo fino alla competitività.

Il secondo tema generale è la ricerca perché, anche in questo caso, la creazione e la trasmissione di conoscenza da parte delle università a servizio della scienza, dell'economia e della politica pubblica sono alla base di larga parte del lavoro dei governi europei e dell'Unione. A causa dell'importanza fondamentale della ricerca per il futuro dell'Europa e la sua posizione nel mondo, auspichiamo l'imminente rilancio dell'Area Europea della Ricerca. Confidiamo nel fatto che le università saranno ritenute partner strategici in seno allo Spazio Europeo della Ricerca e avranno, per lo sviluppo delle sue istituzioni, lo stesso ruolo fondamentale che hanno avuto per l'evoluzione del Consiglio Europeo delle Ricerche e del VII Programma quadro, promuovendo sia la ricerca di base che il trasferimento di tecnologia. Tali strumenti sono componenti importanti dei piani strategici che quasi tutte le università hanno sviluppato negli ultimi dieci anni e della conseguente gestione strategica della ricerca.

La qualità costituisce il terzo tema. A volte sembra quasi che i governi pensino di dover imporre alle proprie università standard elevati o miglioramenti qualitativi. Non è così. La qualità nella didattica, nella ricerca e in tutti i servizi erogati agli studenti e alla collettività è fondamentale per il nostro lavoro e per la nostra fede in noi stessi. Siamo quindi orgogliosi del fatto che in moltissimi Stati europei la valutazione della qualità e i sistemi per migliorarla vengano sviluppati in stretta collaborazione tra governi e università. Le valutazioni rivelano costantemente l'alto livello qualitativo del nostro lavoro, ma devono anche individuare le diversità e incoraggiare, più che frenare, l'innovazione e la creatività nella docenza e nell'apprendimento. Il nuovo Registro europeo di agenzie di certificazione della qualità che i ministri dovrebbero varare a maggio è stato sviluppato con una partnership innovativa tra i portatori di interesse. In tale campo esso rappresenta un elemento costitutivo molto importante e una componente essenziale dell'attrattiva dell'istruzione superiore europea a livello mondiale.

## Non è solo una questione di soldi

Anche il quarto tema richiede un intervento da parte dei governi europei. Le università hanno sicuramente bisogno di finanziamenti corrispondenti alle aspettative che l'Europa nutre verso il loro operato. Noi valutiamo in modo positivo gli sforzi volti ad aumentare la percentuale del Pil destinata all'istruzione superiore e alla ricerca per portarla a livelli competitivi sul piano internazionale. Ma c'è di più. Le università hanno bisogno di spazio per operare e svilupparsi. Devono essere in grado di determinare ciascuna il proprio diverso ambito in seno a uno scopo comune. Il micro-management o l'eccessiva regolamentazione, entrambi ancora presenti nei nostri sistemi, sono nemici dell'innovazione e dell'efficienza. Esistono ancora troppi paesi europei dove un ministro o un ministero reputano di sapere cosa sia la cosa giusta da fare. I vertici delle università vogliono essere in grado di gestire le proprie risorse e sono frustrati quando non possono controllare le spettanze del proprio personale o l'utilizzo dei propri fabbricati e quando non ne conoscono neppure i costi di esercizio. Si tratta di uno spreco terribile del tempo e delle energie di persone intelligenti e altamente motivate.

Francamente è un insulto quando ci sentiamo dire che dobbiamo spendere con oculatezza il denaro pubblico – è evidente che dobbiamo agire in questo modo e, da cittadini responsabili, non potremmo voler fare diversamente. Ma i governi o i revisori della Commissione non ci consentiranno di operare al meglio precludendoci l'accesso alle informazioni necessarie o trattandoci come bambini indisciplinati. In particolare dobbiamo assicurarci che il Consiglio Europeo delle Ricerche non sia soffocato da una immotivata burocrazia.

Per il quinto punto, che è anche l'ultimo, tornerò al tema del continuo mutamento. Il Processo di Bologna ha dimostrato che le università possono sposare il cambiamento, che esse sono ricche di inventiva e di innovazione anche quando i governi non forniscono loro le risorse necessarie. Vogliamo far proseguire, dopo il 2010, il Processo di Bologna e vogliamo concentrarci sulle aree dove un cambiamento è ancora necessario come, ad esempio, la formazione permanente e la partecipazione allargata. L'Europa della conoscenza non può confidare solo sull'incremento percentuale dei giovani iscritti all'università, per quanto vitale esso sia. Dobbiamo riconoscere che – poiché i nostri sistemi in passato avevano carattere fortemente elitario, poiché la società precludeva quindi a tanti giovani di accedere ai benefici dell'istruzione superiore di cui noi, qui riuniti, abbiamo invece la fortuna di godere – per tutti questi fattori, dicevo, abbiamo sprecato o mortificato il potenziale delle generazioni più mature. Alcune università trovano che sia più facile avere a che fare con menti giovani e brillanti, ma altre – e

### il processo di bologna: da bergen a londra

qui ribadisco il tema della diversità in seno a uno scopo comune – ritengono che anche le generazioni più mature debbano avere la possibilità di apprendere e di dare il loro contributo. È per questo che il Processo di Bologna deve continuare e con esso deve crescere l'attenzione verso i suoi obiettivi sociali e la formazione permanente. Ciò che dobbiamo fare insieme è trasformare in realtà questi sogni e queste aspirazioni.

### Miti e fallimenti

Dobbiamo anzitutto sfatare i miti che ancora oggi circondano l'istruzione superiore e spiegare chiaramente in cosa consista oggi l'attività delle università europee. Le università possono cambiare e cambiano rapidamente, perché sono reattive, sono ansiose di fare meglio per sé, per i propri studenti e per le proprie società.

Una credenza dura da fugare è quella che le università siano in qualche modo restie a lavorare insieme all'industria sia nella ricerca che nella preparazione degli studenti per il mercato del lavoro. Sulla base di tale implicazione, alcuni documenti emanati di recente dalla Commissione Europea hanno richiesto la modernizzazione delle università europee. In realtà è vero proprio il contrario, come ha evidenziato Richard Lambert, già direttore del "Financial Times", quando si è messo a studiare le relazioni tra l'università e l'industria in Inghilterra. Egli ha difatti concluso che le università erano desiderose e ben disposte a collaborare con l'industria ma che in Gran Bretagna, a differenza di quanto avviene negli Usa, era l'industria che non sapeva interagire in modo efficace con le università. Questa è una delle tante ragioni per cui la spesa generale per la ricerca e l'istruzione superiore in Europa è di gran lunga inferiore a quella degli Stati Uniti.

Naturalmente non crediamo che tutto sia perfetto. Qualunque sia la nostra opinione delle varie classifiche e graduatorie delle università mondiali, è inquietante – ed è un fallimento collettivo – il fatto che siano pochissime le università europee che si collocano ai vertici di questi ranking. Questo non è un mito, ma un vero fallimento, reale e concreto, ascrivibile alla mancanza di risolutezza dell'Europa. Tuttavia non si potrà ovviare a questo stato di cose concentrando le risorse su una manciata di istitu-

zioni; al contrario è necessario che i governi abbiano il coraggio di dare libertà alle proprie università. Abbiamo bisogno dell'autonomia e delle risorse finanziarie per portare avanti la nostra opera. Non abbiamo bisogno di normative minuziose, di controlli sui curricula o sui programmi accademici, di direttive giunte dalle varie capitali in materia di risorse finanziarie o di utilizzo dei fabbricati e neanche di ispezioni costanti e sospettose sulla qualità del nostro lavoro. I governi europei non possono chiederci da un lato cambiamenti e modernizzazione e, contemporaneamente, limitare i fondi destinati all'istruzione superiore e alla ricerca, negando poi alle università la libertà di reperire quei fondi aggiuntivi di cui hanno bisogno presso gli studenti o le industrie.

Accogliamo con vivo compiacimento l'interesse personale che il presidente Barroso ha voluto mostrare verso queste tematiche e l'appoggio collettivo che, attraverso i programmi quadro, l'Unione Europea ha voluto dare ai programmi Socrates-Erasmus e Tempus, al Consiglio Europeo delle Ricerche e a molte altre azioni, all'istruzione superiore e alla ricerca sia nell'ambito dell'UE che al di fuori di essa. Ci auguriamo che l'Istituto Europeo di Tecnologia possa dare un apporto fattivo in tal senso. Sono inoltre sicuro che converrà con me che, nonostante lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca vedranno formalmente la luce nel 2010, vi è ancora molto, anzi moltissimo, che possiamo fare insieme sia in Europa che altrove. Al centro della Dichiarazione di Lisbona c'è un assunto formidabile ed è quello che le università europee, che per oltre 850 anni hanno promosso la ricerca speculativa, favorito la cultura della civiltà e della tolleranza e preparato i giovani al loro ruolo nella società e nel mondo economico, sappiano ora riconoscere e accogliere il ruolo ancora maggiore che sono chiamate a svolgere. A volte la pluralità dei compiti a cui siamo chiamati può confonderci – e siamo inoltre chiamati a svolgerli tutti bene! - ma questa è la natura delle istituzioni che sono essenziali per ciò che l'Europa è stata e per ciò che l'Europa diventerà. Mi perdonerete se concludo citando le parole di un grande inglese e di un grande europeo, Winston Churchill. Possiamo veramente dire insieme a lui: «Dateci i mezzi e completeremo la nostra opera».

## il comunicato di londra

## VERSO LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE: RISPONDERE ALLE SFIDE DI UN MONDO GLOBALIZZATO

Conferenza dei ministri dell'Istruzione superiore Londra, 17-18 maggio 2007

l summit ministeriale di Londra del Processo di Bologna, il quinto nella serie ufficiale prima del 2010, si è svolto il 17 e il 18 maggio a Londra. Vi hanno partecipato le delegazioni ministeriali dei 45 paesi firmatari, la Commissione Europea, le organizzazioni consultive (Consiglio d'Europa, EuA, Unione Europea degli Studenti, Unione dei Docenti e Business Europe) e rappresentanti dei governi non europei. Sono stati riesaminati i passi principali compiuti dall'incontro di Bergen (2005) e fissati gli obiettivi per i prossimi due anni (e oltre). Degna di nota nel comunicato è l'enfasi posta sulla "dimensione esterna" del Processo di Bologna. I partecipanti all'incontro hanno commentato che uno degli argomenti di discussione prevalente è stata la nozione di "oltre il 2010", in quanto il cambiamento demografico e tecnologico modificherà la percezione del ruolo dell'istituzione universitaria, a chi serve e come. Il prossimo incontro ministeriale si terrà a Leuven/Louvain-la-Neuve il 28 e il 29 aprile 2009.

## 1. Introduzione

1.1 Noi, ministri responsabili dell'istruzione superiore nei paesi partecipanti al Processo di Bologna, ci siamo riuniti a Londra per valutare i risultati ottenuti dal nostro incontro di Bergen del 2005.

1.2 Sulla base dei criteri già concordati per l'adesione di nuovi paesi, siamo lieti di accogliere la Repubblica del Montenegro fra i membri del Processo di Bologna.

1.3 Le azioni intraprese negli ultimi due anni ci hanno fatto fare un significativo passo in avanti verso la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Ehea-European higher education area). Edificando sul nostro ricco e diversificato patrimonio culturale, stiamo sviluppando un'Ehea incentrata su autonomia istituzionale, libertà accademica, pari opportunità e principi democratici che faciliteranno la mobilità, incentiveranno l'occupazione e potenzieranno l'attrattività e la competitivi-

tà dell'Europa. Guardando al futuro, ci rendiamo conto che, in un mondo in continua evoluzione, permane come una costante la necessità di adattare continuamente i nostri sistemi di istruzione superiore, così che l'Ehea resti sempre competitiva e in grado di fronteggiare efficacemente le sfide della globalizzazione. A breve termine, consideriamo un compito di rilievo l'implementazione delle riforme del Processo di Bologna, e apprezziamo il sostegno e l'impegno continuativo di tutti i paesi aderenti al Processo. Accogliamo favorevolmente il contributo dei gruppi di lavoro e dei seminari che contribuiscono a raggiungere dei risultati. Concordiamo sull'utilità di continuare a collaborare, fornendoci reciproca assistenza e promuovendo lo scambio di buone pratiche.

1.4 Riconfermiamo il nostro impegno ad aumentare la compatibilità e comparabilità dei nostri sistemi di istruzione superiore, rispettandone al tempo stesso la diversità. Riconosciamo l'importanza dell'influenza che le istituzioni di istruzione superiore esercitano sullo sviluppo delle nostre società grazie alle proprie tradizioni quali centri di sapere, di ricerca, di creatività e di trasferimento delle conoscenze: ne apprezziamo anche il ruolo chiave nella definizione e trasmissione dei valori su cui si fondano le società stesse. Il nostro scopo è di assicurare che le istituzioni di istruzione superiore dispongano delle risorse necessarie per continuare a perseguire tutta l'ampia serie dei loro obbiettivi, che includono: preparare gli studenti alla vita attiva di cittadini chiamati a operare in una società democratica; preparare gli studenti alla loro futura carriera professionale e renderli capaci del proprio personale sviluppo; creare e conservare una base di conoscenze ampia e di livello avanzato; stimolare la ricerca e l'innovazione.

1.5 Sottolineiamo pertanto l'importanza di avere delle istituzioni di istruzione superiore forti, diverse, adeguatamente finanziate, autonome e affidabili. I principi di non-discriminazione e di equità di accesso dovrebbero essere rispettati e incentivati in

## il processo di bologna: da bergen a londra

tutta l'EHEA. Ci impegniamo a sostenere tali principi e ad assicurare che né gli studenti né il personale abbiano a subire discriminazioni di alcun tipo.

## 2. Progressi in direzione dell'EHEA

2.1 Il nostro Rapporto di verifica 2007 (Stocktaking Report 2007), insieme al rapporto dell'Eua Tendenze V (Trends V), a quello dell'Esib Il Processo di Bologna visto dagli studenti (Bologna with student eyes) e a quello di Eurydice Il punto sulla struttura dell'istruzione superiore in Europa (Focus on the structure of higher education in Europe), conferma che negli ultimi due anni si sono fatti complessivamente dei buoni progressi. Vi è una diffusa, crescente consapevolezza che un risultato significativo del processo sarà l'affermarsi di un'istruzione superiore incentrata sempre più sugli studenti, e ben lontana dal modello con i docenti come fulcro di interessi e decisioni. Continueremo a promuovere quest'importante elemento di sviluppo.

#### MOBILITÀ

2.2 La mobilità di docenti, studenti e laureati è uno degli elementi fondamentali del Processo di Bologna in quanto crea opportunità di crescita personale, favorisce lo sviluppo della cooperazione internazionale fra individui e istituzioni, potenzia la qualità dell'istruzione superiore e della ricerca, e riempie di contenuti il concetto di "dimensione europea" dell'istruzione superiore.

2.3 Dal 1999 sono stati fatti progressi, ma restano ancora molte sfide da affrontare. Fra gli ostacoli alla mobilità si evidenziano in forma preminente i problemi relativi all'immigrazione, al riconoscimento degli studi, a incentivi insufficienti e a norme pensionistiche rigide. Riconosciamo la responsabilità dei singoli governi a facilitare il rilascio di visti, di permessi di soggiorno e di lavoro. Ove tali misure esulino dalla nostra competenza di ministri dell'istruzione superiore, ci impegniamo a operare con i nostri rispettivi governi per ottenere un miglioramento decisivo in questo settore. A livello nazionale, ci impegneremo per la piena implementazione degli strumenti e delle procedure di riconoscimento già concordate, e a trovare nuove vie per incentivare ulteriormente la mobilità dei docenti e degli studenti. Ciò significa anche incoraggiare un aumento rilevante del numero di programmi di studio congiunti, e la creazione di curricula flessibili, come pure sollecitare le nostre istituzioni di istruzione superiore ad assumersi maggiori responsabilità in materia di mobilità studentesca e dei docenti,

secondo modalità più equilibrate ed eque tra i diversi paesi dell'Ehea.

#### STRUTTURA DEI TITOLI ACCADEMICI

2.4 Si sono ottenuti buoni risultati sia a livello nazionale che delle singole istituzioni con riferimento all'obbiettivo di un'EHEA articolata in tre cicli. Il numero di studenti iscritti a corsi di studio dei primi due cicli è aumentato considerevolmente e sono stati ridotti i vincoli strutturali fra cicli. Si è verificato anche un incremento nel numero di corsi strutturati di dottorato di ricerca. Sottolineiamo l'importanza di attuare una riforma dei curricula che porti a titoli più rispondenti sia alle esigenze del mercato del lavoro, sia alla prosecuzione degli studi. Gli sforzi futuri si dovrebbero concentrare sulla rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra cicli, e a un'adeguata implementazione del sistema Ecrs (European credit transfer and accumulation system) fondato sui risultati dell'apprendimento e il carico di lavoro degli studenti. Riaffermiamo l'importanza di migliorare l'occupabilità dei laureati, e al tempo stesso osserviamo che la raccolta di dati su questo settore dev'essere ulteriormente sviluppata.

#### RICONOSCIMENTO

2.5 Elementi costitutivi dell'EHEA, sia nel contesto interno che in quello globale, sono l'equo riconoscimento dei titoli di istruzione superiore, dei periodi di studio e di ogni tipo di apprendimento, includendo l'apprendimento informale e non-formale. Titoli accademici di facile comprensione e comparazione, e informazioni accessibili sui sistemi educativi e i quadri nazionali delle qualifiche costituiscono altrettanti prerequisiti per garantire la mobilità dei cittadini e la persistente attrattività e competitività dell'EHEA. Mentre apprezziamo che trentotto membri del Processo di Bologna, Montenegro incluso, abbiano ratificato la Convenzione Consiglio d'Europa/Unesco sul riconoscimento delle qualifiche di istruzione superiore nella Regione europea (LRC - Lisbon recognition convention), ai membri che ancora non vi abbiano provveduto raccomandiamo la ratifica come una priorità.

2.6 Si registrano progressi nell'implementazione della LRC, del sistema ECTS e del Supplemento al diploma ma occorre razionalizzare secondo criteri di maggiore coerenza la varietà degli approcci nazionali e delle singole istituzioni alla questione "riconoscimento". Allo scopo di migliorare le prassi di riconoscimento chiediamo pertanto al Gruppo di

studio sugli esiti del Processo di Bologna (Brug-Bologna follow-up group) di provvedere a che le reti ENIC/NARIC analizzino i nostri piani di azione e diffondano buone pratiche.

#### QUADRI DELLE QUALIFICHE

2.7 I quadri delle qualifiche (Qualification frameworks) sono strumenti importanti per ottenere trasparenza e comparabilità all'interno dell'EHEA e per facilitare la mobilità degli studenti all'interno e fra i sistemi di istruzione superiore. I quadri nazionali delle qualifiche dovrebbero anche aiutare le istituzioni di istruzione superiore a sviluppare moduli e corsi di studio basati sui risultati attesi di apprendimento e strutturati in crediti, e a facilitare il riconoscimento delle qualifiche come anche di tutte le forme di apprendimento pregresso (prior learning). 2.8 Prendiamo atto che qualche passo iniziale verso l'implementazione dei quadri nazionali delle qualifiche è stato fatto ma riteniamo che sia necessario un impegno molto maggiore. Ci impegniamo a realizzare compiutamente entro il 2010 i quadri nazionali, certificati rispetto al Quadro riassuntivo delle qualifiche dell'EHEA. Rendendoci conto che si tratta di un compito impegnativo, chiediamo al Consiglio d'Europa di sostenere la condivisione di esperienze nell'elaborazione dei quadri nazionali. Richiamiamo l'attenzione sul fatto che i quadri nazionali delle qualifiche dovrebbero essere disegnati in modo tale

Università di Durham: nel tempo libero è possibile fare del canottaggio

da promuovere la mobilità di studenti e docenti e migliorare l'occupabilile tà dei laureati.

2.9 È motivo di soddisfazione che i quadri nazionali compatibili con il

Quadro riassuntivo delle qualifiche dell'EHEA risultino compatibili anche con la proposta della Commissione Europea relativa al Quadro europeo delle qualifiche dell'apprendimento permanente (European qualifications framework for lifelong learning).

2.10 Riteniamo che il Quadro riassuntivo delle qualifiche dell'Ehea, su cui avevamo raggiunto pieno accordo a Bergen, costituisca un fattore di primaria importanza per promuovere l'istruzione superiore europea in un contesto globale.

#### APPRENDIMENTO PERMANENTE

2.11 Il Rapporto di verifica 2007 mostra che esistono elementi di flessibilità nei sistemi di apprendimento della maggioranza dei paesi ma che siamo ancora a livelli iniziali per quanto riguarda lo sviluppo sistematico di percorsi di apprendimento flessibili finalizzati all'apprendimento permanente. Chiediamo dunque al Brug di incrementare lo scambio di buone pratiche e di perseguire il raggiungimento di un modo comune di intendere il ruolo dell'istruzione superiore nell'apprendimento permanente. Attualmente solo in pochi paesi dell'Ehea si può dire che il riconoscimento dell'apprendimento pregresso abbia raggiunto buoni risultati. Invitiamo il Brug a elaborare proposte per migliorare il riconoscimento di questo tipo di apprendimento, operando in collaborazione con le reti Enic/Naric.

Assicurazione della qualità e Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità

2.12 I Requisiti e linee-guida per l'assicurazione della qualità nell'EHEA (ESG-Standards and guidelines for



## il processo di bologna: da bergen a londra

quality assurance in the EHEA) adottati a Bergen si sono dimostrati uno strumento efficace di innovazione in rapporto all'assicurazione della qualità. Tutti i paesi hanno incominciato a utilizzarli e alcuni hanno fatto progressi considerevoli. L'assicurazione esterna della qualità, in particolare, è molto meglio sviluppata di un tempo. Dal 2005 è anche aumentato il coinvolgimento della componente studentesca a tutti i livelli, sebbene occorra ancora procedere in tal senso. Dal momento che le istituzioni di istruzione superiore sono le principali responsabili della qualità, dovrebbero continuare a sviluppare i propri sistemi di assicurazione della qualità. Riconosciamo i progressi fatti riguardo al reciproco riconoscimento di decisioni in materia di accreditamento e assicurazione della qualità, e incoraggiamo una cooperazione internazionale continuativa fra le agenzie nazionali del settore.

2.13 Nel 2006 il primo Forum europeo sull'assicurazione della qualità organizzato congiuntamente dal Gruppo E4 (Eua-European university association, Enqa-European association for quality assurance in higher education, Eurashe-European association of institutions in higher education, Esib-The national unions of students in Europe), creò l'occasione per discutere dello sviluppo dell'assicurazione della qualità in Europa. Incoraggiamo le organizzazioni del Gruppo E4 a proseguire l'iniziativa del Forum su base annuale allo scopo di promuovere la diffusione di buone pratiche e di garantire l'ulteriore miglioramento della qualità nell'Ehea.

2.14 Ringraziamo il Gruppo E4 per aver risposto alla nostra richiesta di sviluppare ulteriormente le azioni pratiche per l'istituzione di un Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore. Scopo del Registro è di consentire a tutti i portatori d'interesse e al pubblico in generale il libero accesso a informazioni obiettive sulle agenzie di assicurazione della qualità affidabili che operino in linea con gli Esg. Ciò rafforzerà la fiducia nell'istruzione superiore nell'EHEA e oltre i suoi confini, e faciliterà il reciproco riconoscimento delle decisioni in materia di assicurazione della qualità e di accreditamento. Accogliamo con piacere l'istituzione di un Registro da parte del Gruppo E4, frutto di una collaborazione e basato sul modello operativo da esso proposto. Tale Registro si dovrà auto-finanziare e opererà in termini di volontarietà, indipendenza e trasparenza. Le domande di inserimento nel Registro dovranno essere valutate in base all'effettivo rispetto degli Esg, evidenziato da un processo di revisione indipendente approvato dalle autorità nazionali nei casi in cui esse richiedano tale approvazione. Chiediamo al Gruppo E4 di presentarci attraverso il Brug un rapporto regolare sugli sviluppi della situazione, e di assicurarsi che dopo due anni di attività il Registro sia sottoposto a una valutazione esterna che tenga conto dei punti di vista i tutti i portatori di interesse.

#### STUDI DOTTORALI

2.15 Resta importante l'obiettivo di stabilire un rapporto più stretto fra l'Ehea e lo Spazio europeo della ricerca. Riteniamo valido sviluppare e conservare un'ampia varietà di corsi di dottorato in relazione al Quadro riassuntivo delle qualifiche dell'Ehea, evitando però un eccesso di regolamentazione. Al tempo stesso affermiamo che potenziare gli studi di terzo ciclo e migliorare lo status giuridico, le prospettive di carriera e le opportunità di finanziamento dei giovani ricercatori sono condizioni preliminari essenziali per raggiungere gli obiettivi europei di rafforzare la capacità di ricerca e migliorare la qualità e competitività dell'istruzione superiore europea.

2.16 Invitiamo pertanto le nostre istituzioni di istruzione superiore a dedicare sempre maggior impegno all'inquadramento dei corsi di dottorato di ricerca nelle politiche e nelle strategie istituzionali, e a creare opportunità di carriera appropriate per i dottorandi e i giovani ricercatori.

2.17 Invitiamo l'Eua a continuare nella sua opera di sostegno alla condivisione di esperienze fra le istituzioni di istruzione superiore sulla gamma di corsi dottorali innovativi che stanno emergendo in tutta Europa come pure su altri fattori di cruciale rilievo quali la trasparenza dei meccanismi di accesso, le procedure di supervisione e di valutazione, lo sviluppo di abilità trasferibili e i modi per incentivare l'occupabilità. Cercheremo opportunità appropriate per incoraggiare un maggiore scambio di informazioni sulle possibilità di finanziamento e su altri temi non solo fra i nostri governi ma anche con altri enti che finanziano la ricerca.

#### DIMENSIONE SOCIALE

2.18 L'istruzione superiore dovrebbe svolgere un ruolo molto forte nel favorire la coesione sociale, riducendo le disuguaglianze e innalzando il livello di conoscenza, abilità e competenze nella società. Le strategie politiche dovrebbero quindi mirare a massimizzare il potenziale dei singoli in termini di sviluppo personale e il loro contributo alla costruzione di una società sostenibile e democratica, fondata sulla conoscenza. Condividiamo l'aspirazione delle nostre società a che l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi parte-

cipano e che la completano a qualsiasi livello debba riflettere la molteplice diversità delle nostre rispettive popolazioni. Riaffermiamo l'importanza del fatto che gli studenti siano in grado di completare i loro studi senza ostacoli connessi alle proprie condizioni sociali ed economiche. Proseguiamo perciò i nostri sforzi per fornire agli studenti servizi adeguati, per creare percorsi di apprendimento più flessibili sia per l'accesso all'istruzione superiore che per la mobilità all'interno di questa, per estendere la partecipazione a tutti i livelli secondo il principio delle pari opportunità.

#### L'EHEA IN UN CONTESTO GLOBALE

2.19 Siamo lieti di constatare che in molte parti del mondo le riforme determinate dal Processo di Bologna hanno suscitato un interesse considerevole e hanno stimolato il confronto fra istituzioni europee e quelle di altri continenti su una serie di temi, fra i quali figurano il riconoscimento delle qualifiche, i vantaggi della collaborazione basata su accordi di partenariato, sulla mutua fiducia e conoscenza e sui valori basilari del Processo di Bologna. Riconosciamo inoltre che in alcuni paesi del mondo sono stati compiuti sforzi per avvicinare i sistemi all'architettura dell'istruzione superiore delineata dal Processo di Bologna.

2.20 Adottiamo la strategia L'EHEA in un contesto globale e intendiamo proseguire nell'impegno su strategici settori fondamentali: migliorare l'informazione sull'EHEA e promuoverne l'attrattività e la competitività; rafforzare la cooperazione fondata sul partenariato; intensificare il dialogo sulle politiche strategiche; migliorare il riconoscimento delle qualifiche. Tale impegno dovrebbe essere visto in relazione alle indicazioni contenute nelle Linee-guida per la qualità nell'erogazione dell'istruzione superiore transnazionale dell'Ocse/Unesco.

## 3. Priorità per il 2009

3.1 Nei prossimi due anni conveniamo di concentrarci sul completamento delle linee di azione già concordate, incluse le priorità attuali del sistema a tre cicli, dell'assicurazione della qualità, del riconoscimento dei titoli accademici e dei periodi di studio. Ci concentreremo in particolare sulle seguenti aree di azione.

#### **M**OBILITÀ

3.2 Nei rapporti nazionali per il 2009 riferiremo sulle azioni intraprese a livello nazionale per pro-

muovere la mobilità degli studenti e dei docenti, includendo le misure di valutazione futura. Ci concentreremo sulle principali sfide nazionali indicate nel paragrafo 2.3. Concordiamo inoltre di creare una rete di esperti nazionali per facilitare lo scambio di informazioni e l'identificazione e il superamento degli ostacoli relativi alla portabilità delle borse di studio e dei prestiti.

#### DIMENSIONE SOCIALE

3.3 In modo analogo riferiremo sulle nostre politiche e strategie nazionali relative alla dimensione sociale, includendo piani d'azione e provvedimenti per valutarne l'efficacia. Inviteremo tutti i portatori di interesse a partecipare e a sostenere tali attività a livello nazionale.

#### RACCOLTA DATI

3.4 Riconosciamo la necessità di migliorare la disponibilità di dati sulla mobilità e sulla dimensione sociale in tutti i paesi aderenti al Processo di Bologna. Pertanto chiediamo alla Commissione Europea (Eurostat) di elaborare congiuntamente a Eurostudent degli indicatori e dei dati comparabili e affidabili, allo scopo di valutare i progressi verso l'obbiettivo generale della dimensione sociale e della mobilità degli studenti e dei docenti in tutti i paesi coinvolti nel Processo di Bologna. I dati in quest'ambito dovrebbero riguardare l'equità nella partecipazione all'istruzione superiore e l'occupabilità dei laureati. Questo compito dovrebbe essere realizzato insieme al Brug e un rapporto dovrebbe essere presentato alla Conferenza ministeriale del 2009.

#### **OCCUPABILITÀ**

3.5 A seguito dell'introduzione del sistema di qualifiche su tre cicli, chiediamo al Brug di approfondire in maggiore dettaglio come si possa migliorare l'occupabilità in relazione a ciascuno dei tre cicli e anche nel contesto dell'apprendimento permanente. Ciò richiederà il coinvolgimento di tutti i portatori di interesse. I governi e le istituzioni di istruzione superiore avranno necessità di comunicare maggiormente con i datori di lavoro e altri referenti sui fondamenti logici alla base delle proprie riforme. Opereremo convenientemente con i nostri governi per garantire che l'impiego e la strutturazione delle carriere nella pubblica amministrazione siano del tutto compatibili con il nuovo sistema di titoli accademici. Raccomandiamo vivamente alle istituzioni di istruzione superiore di incentivare

## il processo di bologna: da bergen a londra

ulteriormente i partenariati e le collaborazione con i datori di lavoro nel processo attualmente in corso di innovazione curricolare sulla base dei risultati attesi di apprendimento.

#### L'EHEA IN UN CONTESTO GLOBALE

3.6 Chiediamo al Brug di presentarci una relazione sugli sviluppi complessivi in questo settore a livello europeo, nazionale e istituzionale entro il 2009. Tutti i portatori di interesse hanno al riguardo un proprio ruolo entro i rispettivi ambiti di responsabilità. Nel riferire sull'attuazione della strategia per l'EHEA in un contesto globale, il BFUG dovrebbe tenere in conto due principali priorità: primo, migliorare le informazioni disponibili sull'EHEA sviluppando il sito internet del Segretariato di Bologna e facendo tesoro del Manuale del Processo di Bologna dell'EuA; secondo, migliorare la situazione "riconoscimento". Invitiamo le istituzioni di istruzione superiore, i centri Enic/Naric e le altre autorità competenti in materia di riconoscimento all'interno dell'EHEA a valutare le qualifiche di altre parti del mondo con la stessa apertura mentale con cui auspicherebbero che venissero valutate altrove le qualifiche europee, e di fondare tale riconoscimento sui principi della Convenzione di Lisbona.

#### VERIFICA

3.7 Chiediamo al Brug di proseguire il processo di verifica, sulla base di rapporti nazionali, in tempo utile per la nostra Conferenza ministeriale del 2009. Ci attendiamo un ulteriore sviluppo dell'analisi qualitativa in tale processo, con particolare riferimento alla mobilità, al Processo di Bologna in un contesto globale e alla dimensione sociale. I temi presi in considerazione nel processo di verifica dovrebbero continuare a includere il sistema dei titoli accademici e l'occupabilità dei laureati, il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio, l'implementazione di tutti gli elementi concernenti l'assicurazione della qualità in linea con gli Esg. Allo scopo di sviluppare un apprendimento più focalizzato sugli studenti e basato sui risultati, il prossimo Rapporto di verifica dovrebbe prendere in considerazione in modo integrato anche i quadri delle qualifiche, i risultati dell'apprendimento, i crediti, l'apprendimento permanente e il riconoscimento dell'apprendimento pregresso.

#### 4. Guardando al 2010 e oltre

- 4.1 Dal momento che l'EHEA prosegue nel suo sviluppo e nel dare risposta alle sfide della globalizzazione, prevediamo che la necessità di collaborare continuerà oltre il 2010.
- 4.2 Siamo decisi a cogliere il 2010, che segnerà il passaggio dal Processo di Bologna all'EHEA, come un'occasione imprescindibile per riaffermare il nostro impegno nel campo dell'istruzione superiore quale elemento chiave per fare delle nostre società delle realtà sostenibili a livello nazionale ed europeo. Considereremo il 2010 come un'opportunità per riformulare la visione che ci spinse nel 1999 a mettere in moto il Processo di Bologna e a creare un'EHEA fondata su valori e visioni che vanno ben oltre le questioni di strutture e strumenti. Vogliamo fare del 2010 l'occasione per riorganizzare i nostri sistemi di istruzione superiore in una direzione che vada al di là delle questioni contingenti e li renda idonei ad affrontare le sfide decisive per il nostro futuro.
- 4.3 Chiediamo al Bfug di voler ulteriormente riflettere su come potrebbe svilupparsi l'Ehea dopo il 2010 e di riferirci sul tema nel prossimo incontro ministeriale del 2009. Tale riflessione dovrebbe anche contenere proposte di strutture di sostegno adeguate, considerando comunque che gli attuali accordi informali di collaborazione stanno funzionando bene e hanno prodotto trasformazioni mai verificatesi in precedenza.
- 4.4 Prendendo spunto dai precedenti rapporti di verifica, dai rapporti dell'Eua e dal rapporto dell'Esib, invitiamo il Bfug a prendere in considerazione la preparazione entro il 2010 di un rapporto che comprenda una valutazione indipendente, in partenariato con i membri consultivi, che si esprima sui progressi complessivi del Processo di Bologna nell'intera Ehea a partire dal 1999.
- 4.5 Deleghiamo al Bruc la decisione sulla natura, i contenuti e la sede di un eventuale incontro ministeriale nel 2010; la decisione dovrà essere presa entro la prima metà del 2008.
- 4.6 Il nostro prossimo incontro sarà ospitato dai paesi del Benelux e si svolgerà a Leuven/Louvain-la-Neuve il 28-29 aprile 2009.

Traduzione a cura del Cimea della Fondazione Rui

## CRONOLOGIA DEL PROCESSO DI BOLOGNA

Parigi, 25 maggio 1998 – I ministri dell'Istruzione superiore di Francia, Germania, Italia e Regno Unito firmano all'Università della Sorbona (Parigi) una dichiarazione sulla «armonizzazione delle architetture dei sistemi di istruzione superiore in Europa». Nella conclusione i ministri auspicano che «altri paesi membri dell'Unione e altri paesi europei» si uniscano al progetto.

Bologna, 19 giugno 1999 – I ministri dell'Istruzione superiore di 29 paesi europei si incontrano a Bologna per sottoscrivere una dichiarazione congiunta. Da tale documento, noto come Dichiarazione di Bologna, deriva un imponente e oramai irreversibile processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore europei, noto come Processo di Bologna\*, il cui principale obiettivo è la creazione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore (Ehea) e la promozione su scala mondiale del sistema universitario europeo al fine di aumentarne la competitività internazionale.

Salamanca, 29-30 marzo 2001 – A Salamanca viene costituita l'Eua (European University Association), cui aderiscono 700 istituzioni di istruzione superiore di vari paesi europei. In questa occasione viene sottoscritto un documento, noto come Messaggio di Salamanca, in cui le istituzioni dichiarano la loro piena disponibilità a seguire i principi stabiliti nella Dichiarazione di Bologna.

Praga, 18-19 maggio 2001 — 33 ministri dell'istruzione superiore si riuniscono a Praga per valutare i progressi ottenuti e i successivi passi da intraprendere. Viene anche costituito il Bologna Follow-up Group, composto dai rappresentanti di tutti gli Stati sottoscrittori e dalla Commissione Europea.

Graz, 29:31 maggio 2003 – Si svolge a Graz, in Austria, la seconda *Convention* dell'Eua. Al termine della conferenza viene approvata una Dichiarazione quale contributo delle università alla Conferenza dei ministri di settembre.

Berlino, 19 settembre 2003 — I ministri dell'Istruzione superiore di 40 paesi europei, di cui 25 comunitari, si riuniscono a Berlino. Il Gruppo di Follow-up viene incaricato di realizzare un rapporto dettagliato (Bologna Process Stocktaking) sullo stato di attuazione del Processo di Bologna e sui risultati

ottenuti nei vari paesi rispetto alle priorità intermedie stabilite.

Glasgow, 31 marzo-2 aprile 2005 — Si svolge a Glasgow la terza *Convention* dell'Eua, in cui si traccia un bilancio dei progressi realizzati dal Processo di Bologna fino a quel momento. La Dichiarazione si conclude con un appello ai governi perché considerino il *budget* destinato all'istruzione superiore e alla ricerca «un investimento per il futuro».

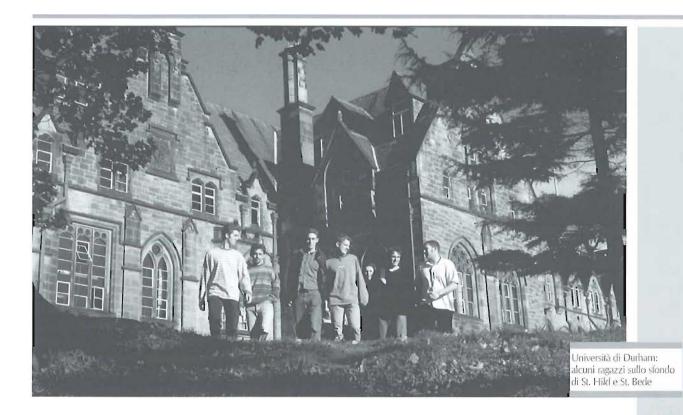
Bergen, 20 maggio 2005 — I ministri europei dell'Istruzione superiore di 45 paesi firmano a Bergen un Comunicato congiunto. Tale documento constata la realizzazione di progressi significativi riguardo agli obiettivi del processo e sottolinea la centralità del ruolo delle istituzioni, dello staff accademico e degli studenti in tutto il processo.

Lisbona, 29-31 marzo 2007 — Si svolge a Lisbona la quarta *Convention* accademica dell'Eua, dedicata all'analisi dell'istruzione superiore in Europa per identificare obiettivi futuri e strategie di sviluppo non solo nell'ambito del Processo di Bologna, ma anche per la crescita della competitività europea. La prossima Conferenza dell'Eua si svolgerà in ottobre in Polonia e sarà dedicata ai temi della governance (Governance of the European university system after 2010, Wroclaw, 25-27 ottobre 2007).

Londra, 17-18 maggio 2007 — I ministri dell'Istruzione superiore di 46 paesi si riuniscono a Londra. Nel Comunicato di Londra vengono messi in evidenza i progressi compiuti verso la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, le criticità che restano da affrontare e vengono definite le linee d'azione prioritarie che verranno messe in atto entro il 2009.

' I 46 paesi del Processo di Bologna sono Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-jugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

il processo di bologna: da bergen a londra



## LE LINEE DI AZIONE

#### Dichiarazione di Bologna (1999)

- Adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, anche tramite l'uso del diploma supplement
- Adozione di un sistema essenzialmente basato su due cicli principali
- Adozione di un sistema di crediti didattici, sul modello dell'Ecrs
- Promozione della mobilità
- Promozione della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità
- Promozione della dimensione europea dell'istruzione superiore

#### Comunicato di Praga (2001)

- Formazione continua (lifelong learning)
- Coinvolgimento attivo delle istituzioni di istruzione superiore e degli studenti in quanto partner a pieno titolo nella costruzione dello spazio europeo della formazione superiore
- Promozione dell'attrattività dello spazio europeo dell'istruzione superiore

#### Comunicato di Berlino (2003)

 Promozione di legami più stretti tra lo spazio europeo dell'istruzione superiore e lo spazio europeo della ricerca – inclusione del dottorato come terzo ciclo nel Processo di Bologna La dimensione sociale dell'istruzione superiore viene intesa come linea di azione trasversale.

#### Comunicato di Bergen (2005)

I ministri hanno concordato di non aggiungere nuove linee d'azione, ma di dedicare il biennio 2005-2007 all'implementazione e al consolidamento delle riforme introdotte, con particolare attenzione agli aspetti della qualità, al quadro dei titoli, ai percorso congiunti e alla formazione continua.

#### Comunicato di Londra (2007)

I ministri hanno concordato di concentrare gli sforzi del successivo biennio per completare le Linee di Azione già decise (confermando la priorità nell'applicazione dei tre cicli, nell'assicurazione della qualità e nel riconoscimento dei periodi e dei titoli di studio), ma focalizzando l'attenzione su:

- Mobilità
- Dimensione sociale
- Raccolta dei dati
- Occupabilità dei laureati
- Strategie di sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore nel contesto globale

## per sviluppare il sistema universitario

## PENSARE LA DIDATTICA

#### Mario Morcellini

Portavoce dell'Interconferenza

e preside della facoltà di Scienze della Comunicazione nell'Università di Roma "La Sapienza"

I nodo di interazione fra cambiamento e università va attentamente esaminato entro una cornice interpretativa capace di rinunciare alla suggestione degli slogan e, soprattutto, finalmente attenta ai tempi e ai ritmi della formazione. Questo mi sembra il messaggio più penetrante rilanciato dalla giornata di lavoro su "Università italiana, università europea", svoltasi all'Università di Camerino il 1° febbraio di quest'anno.

Come ha ricordato il rettore Fulvio Esposito, citando Piero Tosi, «l'università ha imparato la progettazione del nuovo». Possiamo dire che questo è avvenuto con scarsi aiuti dalla politica, molto più attenta agli effetti di annuncio e alle cornici dei processi piuttosto che ai contenuti e agli attori del cambiamento: i docenti, il personale e soprattutto gli studenti. È difficile negare che soprattutto questi ultimi avrebbero invece diritto a un minimo di stabilità delle cornici culturali e formative di riferimento e, di fatto, a un'adeguata "manutenzione" della riforma didattica, invece delle continue "inaugurazioni" che abbiamo dovuto fronteggiare negli ultimi anni.

## Didattica e sviluppo del sistema universitario

Anche dal punto di vista del percorso di convergenza europea e dell'adesione del nostro paese al Processo di Bologna, la didattica si impone oggi come un fronte strategico di sviluppo del sistema universitario. Una questione decisiva per il futuro degli atenei, non a caso già al centro della riflessione pubblica promossa il 17 gennaio scorso a Roma dall'Interconferenza (Coordinamento Nazionale delle Conferenze dei Presidi) e dal Consorzio Interuniversitario sulla Formazione): il seminario "Pensare la didattica" che, a partire da un titolo programmatico, ha inteso sottolineare l'importanza strategica che l'Interconferenza attribuisce alle "culture della manutenzione" dei processi formativi nell'università italiana. Non a caso, la stessa nascita dell'Interconferenza, come soggetto istituzionale, è

avvenuta storicamente per reazione contro l'eccesso di riformismo compulsivo che ha caratterizzato le politiche universitarie nelle ultime legislature: una tendenza a cui è corrisposta, di fatto, una sistematica trascuratezza degli attori del patto formativo, vera chiave di volta invece per una reale efficacia delle riforme.

## Il "cantiere" università

Un secondo punto-chiave è quindi la dimensione del cambiamento, alla luce delle tante risonanze che questa parola assume rispetto alla realtà dell'università italiana e, in particolare, sul terreno di un'innovazione senza precedenti delle culture didattiche nel post-riforma. Non a caso, l'analisi dei problemi degli atenei insiste tradizionalmente sul concetto di "cantiere": una metafora forse abusata, ma che resta pregnante perché in grado di sottolineare gli aspetti critici e le ambivalenze dell'attuale fase di sviluppo. Il cantiere aperto dell'università italiana identifica infatti un progetto strategico per il paese, ma anche un gigantesco laboratorio e work in progress che, come presidi, ci siamo trovati a gestire, in questi anni, alla luce di cambiamenti senza precedenti nelle emergenze e nelle routine della didattica. Perché lo sappiamo bene: il modo in cui i processi di riforma hanno sciattamente rinunciato a qualsiasi forma di accompagnamento, di comunicazione e persino di ricerca utilitaristica del consenso, è alla base delle debolezze che permangono a tutt'oggi sia nell'applicazione della riforma, sia nell'analisi di quello che giornalisticamente (e dunque in modo sbrigativo) è ormai noto come sistema 3+2. In questo scenario, l'Interconferenza ha puntato ad assumere un ruolo trainante nel governo della didattica e nell'ascolto delle autonomie, come pure nella promozione dell'attività di ricerca e documentazione. Si tratta, più in generale, di far convergere le singole esperienze nell'elaborazione di una metodologia di intervento propositiva, in grado oggi di

## NOTE ITALIANE

valorizzare l'innovazione e il fermento della didattica universitaria in una chiave strategica e di (ri)costruzione europea del sistema.

### Abbandonare l'individualismo

È una vicenda che, soprattutto, dimostra che non si può affrontare divisi la crisi - oggettiva o presunta - dell'università, per molti versi corrispondente più alla "rappresentazione" che alla realtà. Sarà invece possibile compiere un passo successivo, concreto e promettente, solo lasciando definitivamente alle spalle la tipica opinione individualistica che caratterizza la cultura professionale dei docenti universitari. Ma anche a partire dalla presa d'atto della centralità strategica della didattica nel progetto di sviluppo che, a tutti i livelli, vede protagonisti gli atenei: la didattica come superficie di contatto con il maggior numero di soggetti "portatori di interesse" e, dunque, prima impressione dell'università nell'opinione pubblica e dimensione storicamente caratterizzata dalle criticità più croniche e acute.

## I Seminari di area

Sulla qualità dei processi formativi, l'Interconferenza pensa non solo di avere qualcosa da dire, ma molto da testimoniare, anche in esplicito riferimento al ruolo che intende giocare nell'*iter* di applicazione dei nuovi ordinamenti didattici. In questa prospettiva, una tappa decisiva è rappresentata dai Seminari di area: previsti a partire dalla primavera del 2007, sono il momento culturalmente consequenziale a ciò che è stato realizzato finora sul fronte della manutenzione didattica.

In proposito, occorre sottolineare che l'Interconferenza è nata come luogo di sintesi e di non sempre facile ricomposizione fra una pluralità di anime disciplinari e soggetti caratterizzati da visioni politiche ovviamente diverse: una prova tangibile del ruolo di terzietà istituzionale che essa ha saputo consolidare negli anni. Il "movimento" dell'Interconferenza è nato, altresì, in modo polemico contro gli eccessi di riformismo compulsivo, assumendo proprio quest'ultimo come bersagliochiave. Non meno della cronica carenza di risorse, l'università italiana ha infatti sofferto in questi anni gli eccessi di cambiamento: trasformazioni spesso soltanto delle cornici, delle rappresentazioni, dello slang, con qualche concessione di troppo al "modernariato" e all'imitazione internazionale.

Proprio su questi punti si è fatta sentire la voce dell'Interconferenza, alla quale va riconosciuto il merito di aver persuaso persino il Governo precedente ad attenuare il meccanismo di revisione degli ordinamenti: è quindi riuscita in un risultato che storicamente appare tutt'altro che irrilevante, anche se si considera che c'è ancora molto da investire, in termini di sostegno reciproco, sulle relazioni con altri soggetti del sistema universitario. E, per inaugurare finalmente un nuovo ciclo riformistico, diventa oggi decisivo il messaggio all'attuale Governo di centro-sinistra.

In una realtà formativa scossa dalla "tempesta" di un cambiamento senza posa, proprio i giovani rischiano di diventare più facilmente vittime che protagonisti dell'innovazione. C'è già troppa precarietà nell'aria di questa società per infliggere solo flessibilità compulsiva anche al tempo degli studi: il modello di sviluppo di cui ha bisogno l'università italiana è invece quello che sappia intelligentemente dotarsi di *kit* di accompagnamento e di condivisione del cambiamento.

Non ci sfugge che l'Europa e il futuro implicano una riprogettazione continua. Ma non dovremmo dimenticare che questa è più facile alla disposizione dell'adulto e dell'insegnante, piuttosto che alla «testa dolce» (H. James) di chi è dentro il processo di formazione e vive l'incertezza caratteristica dell'età degli studi.

# 2005-2006. I NUMERI DELL'UNIVERSITÀ

#### Paolo Turchetti

Ufficio di Statistica del Miur

intero settore dell'istruzione superiore nel nostro paese è coinvolto ormai da qualche anno in un profondo cambiamento. Tali rifor-🏿 me hanno lo scopo di far convergere il sistema italiano con quello europeo definito dal cosiddetto Processo di Bologna in modo tale da creare in Europa entro il 2010 uno spazio comune dell'istruzione superiore. Al tempo stesso i sistemi educativi dei diversi paesi partecipanti al progetto sono sottoposti a un continuo monitoraggio per verificare lo stato di attuazione delle singole riforme. Molti degli indicatori utilizzati a questo fine provengono dalle basi di dati dell'Ufficio di Statistica che ogni anno svolge indagini su tutti gli aspetti del mondo dell'istruzione superiore in Italia. Una di tali rilevazioni è quella sull'Istruzione Universitaria che è inserita nel Programma Statistico Nazionale (Psn). Il Psn, secondo quanto indicato dall'art. 13 del decreto legislativo 322/1989 e successive integrazioni, stabilisce le rilevazioni statistiche di interesse pubblico, è predisposto dall'ISTAT, sottoposto al parere della Commissione per la garanzia dell'informazione statistica, della Conferenza unificata ed è approvato con decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, sentito il Garante per la protezione dei dati personali e previa deliberazione del CIPE. Oltre a ciò, va sottolineato che tutte le rilevazioni facenti parte del

Psn prevedono l'obbligo di risposta.

Oggi nel sistema universitario italiano sussistono corsi di studio che si riferiscono a ordinamenti differenti, uno relativo al decreto n. 509/1999 e uno relativo alla situazione precedente. Per distinguerli si usa denominarli come corsi del nuovo e corsi del vecchio ordinamento. Inoltre, a seguito del decreto n. 270/2004, nei prossimi anni avremo un terzo ordinamento per i corsi di studio che verranno istituiti. Tutto ciò, oltre a creare difficoltà nell'organizzazione dei corsi stessi e disorientamento negli studenti, di certo non facilita il reperimento delle informazioni e lo svolgimento delle indagini statistiche e, soprattutto, complica la interpretazione dei risultati ottenuti con le rilevazioni.

Come si evince dalla tabella 1, che mostra la distribuzione degli studenti secondo le diverse tipologie dei corsi di studio presenti nelle nostre università e in particolare la suddivisione tra i corsi del vecchio e del nuovo ordinamento, ormai gli ingressi sono tutti ad appannaggio del nuovo, ad esclusione dei corsi di studio in Scienze della formazione primaria che ancora sono organizzati secondo le vecchia legge; in tutti gli altri casi è possibile immatricolarsi solamente ad un corso del nuovo ordinamento. Per quanto riguarda gli iscritti, invece, nell'a.a. 2005-06 circa il 20% frequentava ancora un corso pre-riforma e, se si analizza il

Tabella 1 – Popolazione studentesca universitaria a.a. 2005-06 e laureati anno solare 2005 per tipo di corso di studio

CORSO DI STUDIO	immatricolati	iscritti	laureati
corsi di laurea del vecchio ordinamento	4.454	368.753	142.993
corsi di diploma universitario del vecchio ordinamento	-	3.552	1.689
totale corsi del vecchio ordinamento	4.454	372.305	144.682
corsi di laurea	301.683	1.172.851	138.307
corsi di laurea specialistica a ciclo unico	18.047	117.992	7.855
corsi di laurea specialistica	-	160.738	10.454
totale corsi del nuovo ordinamento	319.730	1.451.581	156.616
TOTALE	324.184	1.823.886	301.298

Fonte: MIUR-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2006

Tabella 2 – Iscritti, immatricolati e laureati, a.a. 1999-00/2005-06

a.a.	immatricolati	iscritti	laureati*
1999-00	278.379	1.673.960	152.341
2000-01	284.142	1.688.804	161.484
2001-02	319.264	1.722.457	1 <i>7</i> 5.386
2002-03	330.809	1.768.295	205.235
2003-04	338.036	1.814.048	234.939
2004-05	331.893	1.820.221	268.821
2005-06	324.184	1.823.886	301.298

<sup>\*</sup> I dati si riferiscono all'anno solare t in corrispondenza dell'a.a. Vt+1

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria

dato relativo ai laureati, sono stati un po' meno della metà coloro i quali nel 2005 hanno conseguito un titolo la cui normativa faceva riferimento al decreto 509 del 3 novembre 1999.

Se analizziamo i dati relativi agli ultimi anni riportati nella tabella 2, si nota facilmente che, dopo anni di crescita, il numero delle iscrizioni e delle immatricolazioni sta subendo un'inversione di tendenza, mentre la popolazione dei laureati è in costante aumento e nel 2005 si è registrato un raddoppiamento di coloro che hanno conseguito una laurea in confronto all'anno 1999. Tale forte incremento nel numero dei laureati è in parte legato alla riforma del sistema universitario. Nel momento in cui tale effetto si affievolirà avremo di nuovo un sistema in equilibrio con dei flussi stabili in ingresso e in uscita.

Il sistema attuale, infatti, è talmente distorto che le uscite, dovute a un successo negli studi hanno quasi superato le nuove entrate. È come se, apparentemente, si laureassero più studenti di quanti se ne iscrivono e contemporaneamente nessuno uscisse dal sistema se non dopo aver conseguito un titolo. Tutto ciò può indurre a pensare che nel nostro paese, a differenza di quanto accadeva nel recente passato, il tasso di abbandono degli studi sia prossimo allo zero. Si deve sottolineare che per studente che abbandona gli studi si intende colui che, dopo essersi immatricolato (a un qualunque corso di studio) in un certo anno accademico, non si re-iscrive l'anno successivo ed esce dal sistema universitario nazionale.

Approfondendo l'analisi ci si rende conto che in realtà la situazione negli anni non è cambiata e che circa il 20% degli studenti lascia l'università dopo il primo anno esattamente come accadeva nel 1998-99. Il fatto che tanti studenti abbandonino gli studi non deve necessariamente essere letto in termini negativi soprattutto dal punto di vista sociale. Infatti, alcuni di

questi saranno stati assorbiti dal mercato del lavoro facendo venire meno lo stimolo allo studio. È però necessario, al tempo stesso, evidenziare come il fenomeno sembri essere indipendente dalla struttura dell'architettura del sistema universitario e che i motivi per i quali ogni anno un consistente numero di immatricolati non rinnovi la propria iscrizione siano individuabili solamente con un'indagine *ad hoc*.

Un'altra variabile di interesse utile per comprendere cosa sia successo in questi anni è il numero dei cosiddetti studenti fuori corso che, seppure in maniera non del tutto corretta, fornisce un'idea di quanti siano gli studenti in ritardo negli studi. In realtà, a questo proposito più che il concetto amministrativo di studente fuori corso potrebbe essere di aiuto considerare gli studenti regolari, vale a dire coloro che sono presenti nel sistema universitario da un numero di anni pari o inferiore alla durata legale del corso di studio al quale sono iscritti. Questo concetto, infatti, tiene conto dell'effettiva carriera universitaria dello studente e non semplicemente della sua posizione amministrativa e quindi è più restrittivo di quest'ultimo nel senso che è più probabile che uno studente sia amministrativamente in corso piuttosto che regolare. In ogni caso, per non complicare troppo la lettura dei dati possiamo rifarci al numero dei fuori corso e, come mostrato nella tabella 3, notare che il numero degli iscritti è praticamente costante mentre i laureati ritardatari, nonostante presentino ancora dei valori piuttosto alti, sono diminuiti sensibilmente. Tale andamento è frutto dell'introduzione dei corsi del nuovo ordinamento che in alcuni casi, specialmente nei primi anni di attuazione della riforma, ha permesso la diminuzione del numero dei fuori corso.

Per comprendere meglio la struttura sociale del nostro paese nel futuro è rilevante capire quali sono le discipline scelte dagli studenti. Nella tabella 4 si riporta il numero degli immatricolati e degli iscritti nell'a.a. 2005-06 e il numero di laureati nel 2005 suddivisi

Tabella 3 – Studenti fuori corso (valori %)

a.a.	iscritti	laureati*
2002-03	35,9	76
2003-04	36,2	69
2004-05	39,7	63
2005-06	38,5	62

<sup>\*</sup> I dati si riferiscono all'anno solare t in corrispondenza dell'a.a. t/t+1

Fonte: MIUR-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria

Tabella 4 - Popolazione studentesca universitaria a.a. 2005-06 e laureati anno solare 2005

AREA DI STUDIO (a)	imr	matricolati	iscri	itti	laure	eati
	totale (	di cui donne (%)	totale d	i cui donne (%)	totale di	cui donne (%)
Sociale	39.359	56	215.398	62	36.563	64
Medica	38.356	65	189.525	65	33.825	66
Economica	38.129	47	211.200	49	40.397	45
Giuridica	36.949	58	223.734	60	30.993	60
Umanistica	31.388	3 74	185.789	75	32.569	80
Ingegneria dell'informazione	25.190	17	177.896	17	35.278	19
Architettura e Ingegneria civile	e 19.461	40	116.501	42	14.648	47
Scienze naturali	16.038	67	71.406	67	10.905	68
Scienze della formazione	15.070	90	94.544	91	14.103	92
Artistica	12.984	70	75.315	72	9.573	75
Giornalismo e informazione	12.111	61	64.201	61	12.754	69
altro	39.149	46	198.3 <i>77</i>	45	29.690	48
Totale	324.184	56	1.823.886	56	301.298	57

(a) Le aree di studio corrispondono ai fileds of study utilizzati nella classificazione ISCED97 Fonte: Mur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria 2006

secondo l'area di studio alla quale afferisce il corso di studio di riferimento. Tali aree corrispondono ai cosiddetti fields of study che si utilizzano in ambito internazionale e che fanno riferimento alla classificazione ISCED97 (International Standard Classification of Education). Come evidenziato nella tabella 4, le aree più gettonate sono quella sociale e quella medica, seguite dall'area economica e dall'area giuridica. La presenza femminile è ormai preponderante tra gli studenti anche se, analizzando singolarmente le aree, la distribuzione per sesso è caratterizzata da un'alta variabilità; si passa, infatti, da 90 donne ogni 100 immatricolati in scienze della formazione al 17% di studentesse dell'area Ingegneria dell'informazione.

una laurea ha superato per la prima volta la soglia dei 300.000. L'area di studio più prolifica è quella economica seguita da quella medica e dall'area dell'ingegneria dell'informazione. Anche in questo caso la quota delle donne ha superato quella maschile e, come per gli iscritti e immatricolati, all'interno delle singole

Tabella 5 – Immatricolati per età, a.a. 2000-01 e 2005-06 (valori %)

età in anni	2005-06	2000-01	
19 e meno	63,0	65,3	
20	12,0	13,4	
21	4,4	5,2	
22 e più	20,6	16,1	

Fonte: Miur-Ufficio di Statistica. Indagine sull'Istruzione Universitaria

area la distribuzione per sesso è molto variabile.

Un'altra variabile molto interessante è l'età degli studenti al loro primo ingresso nel mondo universitario. A questo proposito si può affermare che negli ultimi anni la distribuzione per età degli immatricolati ha subito delle variazioni e che anche in questo caso la nuova normativa ha avuto una certa influenza. La tabella 5, infatti, mostra un confronto tra l'ultimo anno in cui i dati sono disponibili e il 2000-01 mettendo in evidenza come gli ultra-ventiduenni che si iscrivono per la prima volta all'università siano aumentati notevolmente, passando dal 16,1% al 20,6%.

Per concludere questa breve rassegna dei risultati che scaturiscono dall'indagine si può provare a calcolare, anche se ancora in modo grezzo, il tasso di passaggio dalla laurea triennale alla laurea specialistica biennale. Vale a dire quanti studenti dopo aver conseguito il titolo di primo livello proseguono gli studi iscrivendosi ad un corso di secondo livello. Ad esempio, escludendo l'area medica, dei circa 118.000 laureati triennali che nel 2005 hanno conseguito il titolo circa il 70% ha scelto di iscriversi ad una laurea specialistica di secondo livello nell'anno accademico immediatamente successivo. Se da lato tale percentuale segna il successo del cosiddetto percorso 3+2, dall'altro sta a significare che i corsi di studio triennali, disegnati per accedere al mondo del lavoro, dovranno subire ancora qualche anno di rodaggio per raggiungere gli obiettivi per i quali sono stati introdotti.

I dati riportati in questo articolo e molti altri sono disponibili sul sito web dell'Ufficio di Statistica alle pagine riservate alla Rilevazione sull'Istruzione IV ricerca sulle attività di comunicazione degli atenei italiani

# COMUNICAZIONE UNIVERSITARIA COME E PERCHÉ

Antonella Maraviglia

Servizio Relazioni esterne dell'Università di Firenze

a comunicazione universitaria in tutti i suoi ingredienti (azioni, strumenti, risorse e persone) ha raggiunto la maturità: non più fenomeno" stagionale, è un'area di attività istituzionalizzata e costante per gli atenei, come si evince osservando il modo in cui le università parlano ai propri studenti, alle famiglie o al territorio, quali strumenti usano, quanto investono sui media e perché si acquisisce un punto di vista originale sulla condizione attuale del sistema universitario. Lo documenta ampiamente la ricerca sulle attività di comunicazione delle università italiane<sup>1</sup>, realizzata dall'associazione professionale dei comunicatori degli atenei, l'Aicun: un'iniziativa che il gruppo di professionisti universitari ha realizzato periodicamente a partire dal 1992, questa volta in collaborazione con la facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Roma "La Sapienza" e con il patrocinio della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI).

## Nuovi settori di attività

Quindici anni dopo la prima indagine – quando solo poco più della metà degli atenei intervistati allora dichiarava di disporre di un qualche ufficio per la comunicazione - oggi si deve registrare che il flusso di lavoro della comunicazione è importante e passa attraverso strutture diversificate e coordinate. Ma si delineano anche nuovi settori di attività. È interessante notare che il 29% degli atenei entrati nel campione rilevato dall'Aicun nel 2005 ha già una figura o una struttura dedicata al fundraising. Dato ancora poco rilevante, certamente, ma significativo di una tendenza. Individuare nuovi interlocutori e nuovi possibili investitori per le attività di formazione e di ricerca universitarie è un'azione diffusa e ben attestata all'estero, ma ancora giovane per le università italiane.

L'esigenza di una stabile relazione con il territorio, in ogni caso, è in crescita e, come hanno sottolinea-

to le autrici della ricerca, la comunicazione appare come risorsa al servizio della stabilità istituzionale: la risposta più ricorrente degli atenei, relativamente al quesito sull'efficacia e sui risultati delle campagne o attività di comunicazione nel 2005 è il «miglioramento delle relazioni con le amministrazioni pubbliche, le imprese e il territorio». Il mondo economico e imprenditoriale, a giudicare, però, da un altro indicatore, quello dei pubblici preferiti dalla comunicazione universitaria, rientra nelle strategie degli atenei solo molto dopo gli studenti delle scuole medie superiori, i media, la comunità locale e le famiglie, anche se il marketing delle immatricolazioni ha perso importanza tra gli obiettivi della comunicazione - è segnalato come strategico solo in un 30% circa di risposte -, volta principalmente all'informazione e al rafforzamento dell'identità istituzionale.

## Il tipo di messaggio

Prevalentemente informativo anche il messaggio a cui viene affidata la comunicazione. Per quanto riguarda i mezzi impiegati, Internet e stampa sono a pari merito. Nella scelta dei *media* per le campagne pubblicitarie, al primo posto figurano i quotidiani locali; subito dopo, nell'ordine di preferenza, i quotidiani nazionali, le radio e televisioni locali, ma anche *firee press* e i siti web: la metà degli atenei intervistati usano anche il web advertising.

Sono, però, i budget destinati alla comunicazione il tasto dolente: per la maggioranza degli atenei rispetto all'anno precedente l'investimento dedicato alla comunicazione è stato minore o uguale, ma è indicativo soprattutto il dato che segnala che si tratta, in genere, di cifre esigue. Un terzo delle università destina alla comunicazione non più di 100.000 euro l'anno.

Se la ricerca dell'Aicun fotografa l'oggi, il tema di discussione scelto per il forum sulla comunicazione universitaria 2007, promosso come appunta-



Un laboratorio informatico dell'Università di Durham mento annuale dall'associazione per gli operatori del settore negli atenei<sup>2</sup>, indica impegni che compariranno certamente nell'agenda futura dei comunicatori: il fundraising e il

bilancio sociale. Se il primo strumento, come si è detto, già si affaccia timidamente – e sarà interessante valutare se l'opportunità del 5 per mille, come meccanismo di donazione volontaria, spingerà gli atenei a impegnarsi su questa strada – il secondo è praticamente una novità per le istituzioni accademiche.

#### Un ruolo che rimane centrale

Non un documento finanziario, ma un processo di rendicontazione più ampio, il bilancio sociale rappresenta nello stesso tempo un modo per migliorare presso la collettività la conoscenza del ruolo dell'università e un segno della responsabilità che l'u-

niversità si assume nei confronti dei suoi interlocutori sociali, siano essi studenti, famiglie, enti locali, imprese. In ogni caso, un obiettivo che rilancia la centralità del ruolo della comunicazione per il sistema universitario.

#### Note

La ricerca è stata curata da Brunella Marchione e Paola Scioli del direttivo Aicun e da Roberta Bracciale e Valentina Martino della facoltà di Scienze della Comunicazione dell'Università di Roma "La Sapienza". Raccoglie e analizza i dati relativi a 42 atenei (dei 78 che costituiscono il totale delle università in Italia) distribuiti in modo omogeneo sul territorio nazionale, in riferimento alle attività svolte nel 2005. È disponibile sul sito www.aicun.it.

<sup>2</sup> Forum sulla comunicazione universitaria "La comunicazione da strumento a strategia: il *fundraising* e il bilancio sociale" (Roma, Ministero dell'Università e della Ricerca, 16 e 17 aprile 2007) con interventi di Lelio Alfonso, Mario Morcellini, Pier Luigi Sacco, Giovanni Maria Riccio, Antonello Masia, Enrico Periti.

# UNIVERSITÀ, MERCATO E FUNZIONE PUBBLICA

#### Francesco Zaccaria

Preside della facoltà di Economia nella Libera Università degli Studi "S. Pio V" di Roma

convincimento assai diffuso che il sistema universitario italiano, come peraltro quelli di altri paesi industrializzati, sia investito 📕 da una profonda crisi: crisi di efficienza e di risultati, ma soprattutto di identità, di metodologie, di criteri di azione e di scelta. In Italia forse la crisi è più avvertita in quanto il nostro paese ha strutture universitarie meno consolidate nonché tradizioni accademiche per alcuni versi meno solide. La crisi del sistema universitario ha suscitato vari interventi legislativi di riforma delle procedure, di alcuni aspetti organizzativi e di qualche punto della didattica. In realtà si tratta di azioni frammentarie in quanto limitate a specifiche aree senza una visione d'insieme. Si attende ancora una disciplina legislativa che affronti il problema dell'essenza dell'istituzione universitaria e del ruolo ad essa assegnato nell'economia e nella nostra società. Per ovviare al disagio sta emergendo una linea di tendenza (Perotti) secondo la quale ogni disfunzione o problema sarebbero superati con l'applicazione al sistema universitario di una regolazione privatistica basata su criteri di azione e di metodo dell'impresa e quindi con l'adozione, in questo settore, dei principi del mercato concorrenziale.

Il primo provvedimento, a tal fine, sarebbe l'abolizione del valore legale dei titoli di studio. Il principio, che è ancora in vigore in Italia e in molti paesi europei, del valore legale del titolo di studio creerebbe, secondo i fautori del modello "di mercato" del sistema universitario, una falsa e irrealistica omogeneità del prodotto dell'università, omogeneità che determina forti distorsioni nella domanda e nell'offerta dei servizi. Il secondo punto fondamentale è il superamento del principio della tassa per il pagamento dei servizi universitari. Per questi ultimi gli utenti pagano ancora una prestazione notevolmente inferiore al costo di produzione: la misura media delle tasse universitarie in Italia è calcolata, per l'anno accademico 2004-2005, in 803 euro per studente, mentre le tasse versate dagli studenti coprono una quota dei costi complessivi pari al 12,6% dell'onere delle università. Si raccomanda, invece, il passaggio alla regola del pagamento dei servizi secondo un prezzo di mercato liberamente formato e quindi tale da coprire il costo globale dei servizi stessi.

Ai due punti fondamentali sopraindicati si aggiungono ulteriori trasformazioni: a) l'applicazione di retribuzioni differenziate per il personale non docente e soprattutto docente, che dovrebbe essere pagato dalle diverse università secondo contratti definiti autonomamente dalle parti e soprattutto in base alla produttività della didattica e della ricerca; b) la diversificazione delle strutture organizzate della didattica e della ricerca; c) la diversificazione dei corsi e della cosiddetta offerta formativa che dovrebbe modellarsi, con piena flessibilità, su lle esigenze della domanda; d) l'utilizzo di criteri e di metodologie imprenditoriali da parte delle strutture decisionali delle università.

Sono significative, a questo proposito, alcune prese di posizione riportate dalla stampa economica, che si riferiscono alle università come imprese, utilizzando anche, per le università stesse, il termine "proprietà". Sono i "proprietari" che dovrebbero stabilire le linee di azione dell'impresa universitaria, ovviamente in termini di profitto (non si vede altro criterio valido una volta affermata la natura di impresa di queste strutture) e in funzione di tali linee dovrebbero nominare e controllare il corpo docente. I docenti, di conseguenza, dovrebbero essere qualificati come funzionari dipendenti gerarchicamente dalla direzione (o dal management per usare un termine corrente in questo tipo di impostazione) e sottoposti a valutazioni di efficacia e di produttività da parte della direzione stessa.

In termini di teoria economica, queste impostazioni auspicano l'uscita dei servizi universitari dall'area pubblica a la loro regolazione come beni privati, la cui domanda si forma in base alle preferenze dei consumatori e la cui offerta è espressa da parte di strutture imprenditoriali mosse dall'intento di conseguire un profitto attraverso la produzione e la fornitura del servizio. Le unità operative costituite dalle singole università opererebbero, in sostanza, come imprese di servizi.

I vantaggi che possono scaturire dalla costruzione del sistema universitario secondo il modello del mercato concorrenziale sono noti. Si sintetizzano nell'allocazione efficiente delle risorse. Il saggio marginale di sostituzione tra due servizi relativo a ciascun soggetto è identico a quello tra gli stessi due servizi per gli altri soggetti partecipanti al gioco economico; i saggi marginali di sostituzione tecnica dei fattori produttivi sono eguali nella produzione di entrambi i servizi; infine il saggio marginale di trasformazione tra i due servizi calcolato sulla frontiera della produzione eguaglia il tasso marginale di sostituzione dei soggetti. L'equilibrio che viene in tal modo determinato costituisce, sempre nella teoria generale, un ottimo paretiano, nel senso che trattasi di un assetto nel quale non è possibile migliorare la situazione di uno dei partecipanti all'attività economica senza sottrarre alcuna utilità (peggiorando quindi la posizione) di un altro.

## Le attività universitarie in un sistema economico post-industriale

Le idee appena esposte suscitano una serie di osservazioni critiche. Si tratta di impostazioni quanto meno semplicistiche che fanno leva su una aprioristica e incondizionata fiducia nel meccanismo di mercato. Va rilevato, a questo proposito, che le analisi di economia teorica e di economia pubblica evidenziano in alcune aree del sistema di produzione di beni e servizi vicende che vanno sotto il nome di "fallimenti del mercato". Inoltre queste impostazioni ispirate al mercato e alla "imprenditorialità" delle università si pongono in antitesi con una lunga tradizione europea di natura pubblicistica degli atenei come istituzioni non imprenditoriali ma ispirate al conseguimento di interessi generali.

Il sistema universitario di un moderno paese a economia industriale o post industriale può essere considerato distinto in due aree: a) quella della didattica, che comprende attività generale di trasmissione di cultura (in sostanza il "sapere" e le conoscenze di carattere generale) e attività di vera e propria formazione (incentrata sul "saper fare") cioè di fornitura di professionalità e di nozioni utili a creare delle abilità pratiche; b) quella della ricerca che mira a elaborare sviluppo delle conoscenze e ad esplorare settori ancora non conosciuti, o caratterizzati da forti innovazioni, delle diverse discipline scientifiche. Questi due servizi devono essere considerati, per unanime convincimento, beni a offerta congiunta. Nell'università europea ispirata al modello fondato da Humboldt, infatti, la didattica è frutto della sperimentazione scientifica, dei risultati conseguiti nell'espletamento di processi di ricerca e di apertura di nuove frontiere conoscitive. La ricerca, da

parte sua, non è svolta come fine a sé stessa ma è guidata e orientata dalle spinte e dalle esigenze della didattica. Un'università nella quale le due aree fossero separate, cioè nella quale si facesse soltanto pura didattica, scadrebbe a semplice agenzia di istruzione o formazione priva di quella dignità che ha sempre caratterizzato questa istituzione in Italia e nella maggior parte del mondo. Dall'altro lato, una struttura universitaria orientata alla sola ricerca perderebbe la sua appartenenza al mondo universitario rientrando in altre categorie, cioè fra gli enti di ricerca, che sono istituzionalmente differenziati dall'università stessa.

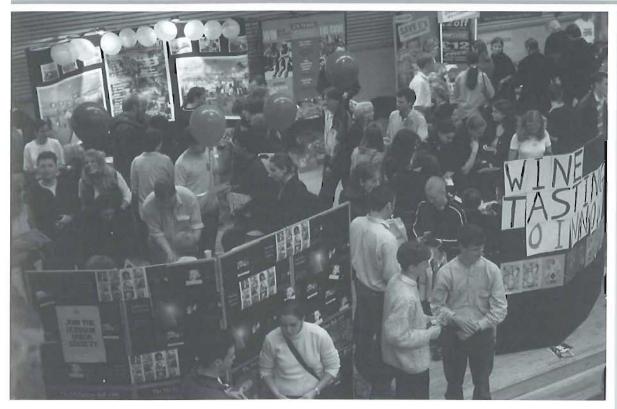
Va detto ancora che la parte generale di trasmissione della cultura e della conoscenza è quella qualificante che costituisce, insieme alla ricerca, il nucleo delle funzioni universitarie. Con questa si impartiscono una serie di capacità e di approfondimenti culturali di carattere non specifico che servono a fornire la base della successiva formazione professionale. La didattica generale comprende la metodologia e le basi conoscitive delle scienze economiche, giuridiche e di quelle sociali, in altre parole i concetti generali. Comprende anche la basi matematiche e teoriche delle scienze naturali e le prospettive metodologiche rivolte all'acquisizione delle scienze umane in senso più ampio, la filosofia, la storia, la politica. La didattica generale non è vincolata da esigenze contingenti né si rivolge alla preparazione di specifiche professioni.

La formazione ha carattere funzionale allo svolgimento di una professione, cioè tende a fornire o ad accrescere delle abilità necessarie per lo svolgimento di un'attività determinata. La formazione, quindi, ha di mira la creazione di professionalità per una specifica attività e carattere più contingente. Per questo motivo, è legata alle caratteristiche assunte in un certo momento storico dal sistema economico e alle esigenze concrete delle unità produttive in esso operanti. Nell'area giuridica la formazione è strettamente connessa a uno specifico diritto positivo o ad elaborazioni giurisprudenziali che toccano le attività professionali. Inoltre le abilità create dalla formazione sono soggette a obsolescenza. È, allora, importante la formazione per aggiornamento e riqualificazione, in sostanza la formazione permanente.

## I servizi didattici non sono beni pubblici puri

In una prima analisi, il settore della didattica si palesa al di fuori della categoria dei beni pubblici puri elaborata dall'economia. È ben noto che la teoria economica dominante individua i caratteri propri dei beni pubblici nella non rivalità e nella non escludibilità. I prodotti dell'attività universitaria

## IL DIBATTITO



sembrano, infatti, essere beni rivali (le lezioni o la formazione operativa possono essere seguite solo da alcuni soggetti determinati e la fruizione da parte di questi ultimi impedisce la fruizione da parte di altri) ed escludibili (l'accesso alle strutture dove si svolgono attività formative può essere riservato soltanto ad alcuni soggetti).

In realtà, a ben osservare questa prima asserzione non è priva da alcuni punti da approfondire. In primo luogo la rivalità. Vale considerare a questo riguardo che, almeno fino a certi valori quantitativi, esistono alcuni margini di non rivalità. È vero che dobbiamo abbandonare l'illusione che una facoltà possa ammettere quantità illimitate di studenti. Ma è anche vero che rispetto a 18-20 studenti presenti in un corso, la presenza di altri 5 o 10 studenti in più non è rivale rispetto al godimento del corso da parte dei primi. Questo accade, peraltro, anche per alcuni beni privati. Si pensi al caso, ad esempio, di uno spettacolo teatrale per il quale un certo numero di spettatori aggiuntivi non impedisce il pieno godimento della rappresentazione dei primi ammessi. Resta il fatto che, al di sopra di un certo numero, il godimento del bene costituito dalla didattica da parte di un ulteriore soggetto si pone come rivale rispetto al godimento di altri.

In secondo luogo il carattere dell'escludibilità. Va posta attenzione, a tal proposito, a una norma che è ancora in vigore: le lezioni nelle università di Stato e quelle delle università libere sono pubbliche e nessuno può impedire la presenza di un interessato all'argomento della lezione stessa. In questi casi, né il professore né il preside pos-

Università di Durham: nei locali dell'ateneo non mancano occasioni di incontro

sono impedire l'accesso di studiosi o studenti interessati alle attività didattiche. La struttura universitaria, peraltro, ha il potere di escludere chi non ha pagato le prestazioni dovute non solo (ovviamente) dagli esami di profitto, ma anche da attività formative o scientifiche (ad esempio i laboratori) di addestramento specifico. È quindi ammessa una godibilità potenzialmente allargata a molti per la sola attività didattica di tipo accademico, con il puro piacere di entrare a contatto culturale con gli argomenti e le metodologie della lezione, ma se si passa a ciò che conta massimamente per lo studente, cioè l'ammissione all'esame o l'utilizzo della strumentazione didattica, l'ateneo ha la possibilità, sia giuridica che concreta, di escludere chi non paga un corrispettivo o non possieda altri requisiti richiesti.

## Connotazione dell'attività di ricerca

Il discorso potrebbe finire qui e si aprirebbe la possibilità che, con idonei mutamenti istituzionali, venga data veste formale alla piena applicazione delle regole del mercato concorrenziale al sistema universitario ed alla conseguente trasformazione

delle università in imprese. Ma un serio approfondimento porta a riflettere criticamente su queste forse affrettate e semplicistiche teorie.

Da alcuni autori, infatti, si sottolinea che, per quanto riguarda il bene delle conoscenze nel loro complesso, che sono un prodotto degli atenei, le stesse costituiscono un bene escludibile, in quanto il costo marginale del trasferimento di conoscenze ad un soggetto è normalmente diverso da zero. Le conoscenze costituirebbero, poi, un bene non rivale nel senso che il "consumo" delle conoscenze da parte di un agente non preclude agli altri la possibilità di "consumare" anch'essi quelle stesse conoscenze.

Esiste, poi, un'ampia parte delle espressioni di attività universitaria che presentano caratteri diversi, cioè che sono non rivali né escludibili. L'attività di ricerca scientifica, infatti, presenta sue proprie connotazioni diverse da quelle della didattica. Anche in questo campo occorre, peraltro, tracciare una linea di separazione. Alcune ricerche sono svolte dalle università per commissione di un operatore esterno che chiede una consulenza o elementi di valutazione e giudizio oppure, in generale, strumenti di conoscenza di fatti, di variabili o di dati scientifici. Il committente, su questa base, ha il potere di utilizzazione esclusiva del frutto delle ricerche, anche sulla base delle norme sui brevetti, e quindi questo bene è rivale (in quanto una utilizzazione da parte di terzi sarebbe in contrasto con l'impiego da parte del committente stesso) e soprattutto escludibile (in quanto il titolare dei diritti sul prodotto di ricerca ha il potere di impedirne l'utilizzo da parte di altri o di condizionarne l'accesso al pagamento di una controprestazione).

Diverso è il caso della ricerca teorica e di carattere generale basata sull'intento del ricercatore o della struttura di ricerca di definire rapporti e relazioni fra variabili o in generale a formulare ipotesi di carattere scientifico. È vero, infatti, che non si possono sempre escludere i terzi appartenenti alla collettività dal godimento del frutto delle ricerche o delle attività intellettuali. Ma i risultati delle ricerche di carattere teorico e quindi le opere scientifiche dell'analisi economica o giuridica, o in genere le idee che costituiscono il frutto della ricerca scientifica teorica vanno a far parte del patrimonio comune della cultura dell'uomo e sono utilizzabili da tutti gli studiosi interessati. Un'ardita e innovativa, ma determinante, interpretazione di una norma costituzionale o l'elaborazione di una formula matematica che definisce in maniera attendibile i rapporti statistici fra fenomeni complessi costituiscono apporti alla crescita della scienza e del pensiero umano. Una volta pubblicati gli apporti su riviste scientifiche, le idee possono essere utilizzate da studiosi od operatori e l'accesso di nuovi

studiosi ed utilizzatori non crea problemi od ulteriori costi per altri che già accedono (non rivalità). L'accesso alle acquisizioni delle ricerche e l'utilizzo delle idee elaborate dagli studiosi, inoltre, non possono essere impediti (non escludibilità).

In conclusione, una valutazione accurata delle caratteristiche dei servizi universitari didattici o formativi porta ad escludere che si tratti di beni pubblici puri. Nel campo della ricerca posta in essere dalle università stesse sono, invece, presenti alcune connotazioni proprie dei beni pubblici.

#### Il fallimento del mercato nei servizi universitari

In realtà non poche vicende concrete evidenziano, nell'attività universitarie, fatti che vanno sotto il paradigma del "fallimento del mercato".

Al fine di allargare l'autonomia finanziaria delle università e forse di stimolare la competizione fonti normative (l. n. 448 del 2001) hanno consentito, e per molti versi incentivato, la stipula di convenzioni fra università e istituzioni pubbliche o private per la regolazione di accessi privilegiati di dipendenti o di iscritti agli ordini professionali a corsi di laurea: è stata anche consentita alle università la valutazione come esami sostenuti di abilità conseguite nello svolgimento di attività professionali.

È accaduto che queste previsioni legislative hanno indotto non poche strutture pubbliche (ministeri, enti pubblici, forze armate, forze di polizia, ordini professionali) a rivolgersi agli atenei offrendo un numero elevato di iscritti in cambio di facilitazioni nel curriculum di conseguimento delle lauree. Le università, dal conto loro, per attirare potenziali utenti, hanno disposto consistenti riduzioni delle attività formative previste. Soltanto recentemente, con la l. 24 novembre 2006, n. 286 è stato posto, assai tardivamente, un rimedio a questa tendenza con l'imposizione di un limite quantitativo ai crediti riconoscibili in un corso di laurea in convenzione. Si è determinata, in sostanza, una abnorme concorrenza. Questa concorrenza, infatti non si è esplicata nel miglioramento dei servizi culturali offerti e della preparazione conseguita dagli studenti-lavoratori iscritti, ma nell'accrescimento delle facilitazioni curriculari. Le descritte dinamiche sono ben lontane dal modello teorico del mercato concorrenziale. È vero, infatti, che le politiche di riduzione dei costi e quindi dei prezzi di un prodotto al fine della conquista di aree di mercato sempre più estese vanno bene per prodotti di consumo ma non per l'attività di preparazione di professionisti colti e maturi o per la trasmissione di valori.

Emerge, poi, da ricerche serie e documentate che la crescente concorrenzialità dei tanti atenei sorti in

## IL DIBATTITO

diverse aree del territorio sta determinando un forte abbassamento del livello di preparazione degli studenti e della qualità dell'insegnamento. La concorrenza dovrebbe determinare, secondo la teoria generale, il miglioramento del prodotto. Nell'ambito della vita accademica, invece, gran parte degli studenti finisce per muoversi non nella ricerca e nella scelta del messaggio culturale più qualificato ma spesso nel docente più largo nell'assegnazione dei voti e nella struttura dove la laurea può essere conseguita con minore fatica e rapidità.

Infine, il conferimento di ampie autonomie nella creazione di atenei e nell'attivazione di corsi di laurea nonché l'applicazione di metodologie di impresa dirette a catturare in ogni modo i potenziali "clienti" o anche a suscitare artificiosamente nuove domande hanno portato alla polverizzazione del sistema universitario, con l'attivazione di corsi assi settoriali. Alcune iniziative didattiche sono nate episodicamente e prive dell'indispensabile supporto di risorse. Sono anche sorti, in sostanza come nuove imprese, alcuni nuovi atenei che non sono sorretti da un adeguato e stabile disegno culturale ma che sono ispirati da istanze contingenti ed effimere.

## Conclusioni e prospettive

Molti dubbi emergono in ordine alla congruità scientifica dell'applicazione dei principi del mercato concorrenziale alla ricerca scientifica ed alla trasmissione del sapere nonché alla correttezza metodologica di attuare una regolazione dei servizi dell'università analoga a quella di servizi vendibili sul mercato e secondo il modello del mercato.

Non può essere sottaciuto il fatto che la ricerca scientifica, la cultura e la trasmissione del sapere attengono alla sfera dello spirito umano e quindi le spiegazioni del loro modo di essere in termini di dinamica dell'offerta e della domanda sul mercato sono inadeguate e parziali e quindi poco soddisfacenti. Molti uomini e donne, ad esempio, hanno ricevuto da un professore universitario, nei corsi o nella vita accademica, messaggi vitali e significativi tali da fondare una intera vita.

È quindi più corretto considerare tali servizi come beni di alto interesse collettivo. Pertanto la definizione di un assetto produttivo richiede l'intervento dell'operatore pubblico che deve assolvere, da un lato, al compito di conciliare le preferenze individuali con l'utilità collettiva e, dall'altro, di tutelare gli utenti del servizio assicurando la valutazione e la certificazione delle offerte e la diffusione delle corrispondenti informazioni. In ogni caso, il sistema pubblico può e deve garantire un elevato livello di

fiducia tra le unità anche decentrate (gli atenei) che organizzano il servizio e gli studenti destinatari dei servizi didattici nonché un adeguato standard dell'attività di ricerca pura e applicata.

Ne deriva che il sistema universitario, per gli interessi collettivi coinvolti e per le esigenze di garantire il bene comune, è meglio governato con una regolazione finanziaria di tipo pubblico e con l'applicazione del principio della tassa per la partecipazione degli utilizzatori dei servizi alla copertura di una parte limitata dei costi.

In questo contesto, il finanziamento del servizio deve passare attraverso scelte di un apparato centrale e attribuzione di risorse a unità istituzionali anche con il conferimento di un adeguato grado di autonomia alle suddette unità, che peraltro non hanno le caratteristiche delle imprese. Esse possono essere regolate come aziende pubbliche erogative. È anche essenziale che il sistema pubblico preveda forme di regolazione e controllo dell'offerta di servizi. La regolazione deve essere ispirata da strategie razionali di lungo periodo, fondate sulla valutazione degli interessi collettivi di portata generale, idonee a garantire lo sviluppo dei settori scientifici di maggior rilievo ai fini sociali ed economici e la prestazione di una didattica qualificata.

In definitiva, l'attività normativa e amministrativa concernente il sistema universitario, sia per quanto riguarda le scelte di carattere programmatorio e generale che di governo specifico da parte delle singole università, costituisce espressione di una funzione pubblica. Funzione da esercitare con criteri di azione ed obiettivi caratteristici dell'operatore amministrazione pubblica.

Il punto fondamentale, ai fini del futuro dell'università italiana, rimane quello della scarsità delle risorse. Nel nostro paese le risorse pubbliche destinate all'università sono inadeguate. È allarmante, a questo proposito, un confronto internazionale: l'Italia spende per l'istruzione superiore mediamente l'1% del Pil contro il 2,6% degli Usa, l'1,2% della media UE e l'1,4% della media Ocse. Sotto questo punto di vista, i richiami degli organi politici alla concorrenzialità ed alla gestione imprenditoriale degli atenei appaiono come espedienti per coprire le gravi carenze del finanziamento pubblico. L'università deve, quindi, poter contare su maggiori risorse provenienti del bilancio statale. È, poi, indispensabile che tali maggiori risorse siano impiegate con razionalità ed efficienza nell'interesse collettivo.

Le argomentazioni teoriche valgono a dimostrare l'opportunità di rinunciare all'applicazione a questo settore del modello di mercato ed invece di ricomprendere i servizi universitari fra i beni pubblici,

ancorché non puri. Tali analisi teoriche non risolvono il problema di quale sia, nei dettagli, il sistema ottimale di gestione finanziaria del sistema. Ma questa è una problematica ulteriore che può essere affrontata in ricerche specifiche.

In linea generale, va anche rimarcato che la posizione seguita in questa memoria non significa necessariamente che il finanziamento delle unità operative del sistema universitario debba avvenire secondo metodologie uniformi e con assoluta indifferenza rispetto ai temi dell'efficacia. Quello che si vuole affermare in questa sede è che l'applicazione all'attività universitaria del modello della razionalità concorrenziale e del paradigma dell'impresa e del mercato è fuorviante e conduce a distorsioni. Ma ciò non significa che non debbano essere utilizzati, nel sistema universitario, criteri di razionalità (non di tipo imprenditoriale ma pubblicistico) delle scelte nell'impiego delle risorse e metodologie dirette ad incrementare l'efficacia del sistema e il massimo rendimento delle risorse destinate alla ricerca e all'insegnamento nell'ambito universitario. Criteri che, per altro verso, garantiscano elevata qualità della didat-

Un angolo della biblioteca dell'Università di Durham tica e della ricerca, assoluto rigore nella metodologia e della valutazione degli interessati, in sostanza quell'alto profilo della vita universitaria la cui realizzazione è nell'interesse del paese. È proprio l'alto profilo degli studi e della ricerca che, invece, corre il rischio di perdersi se l'università diviene una macchina produttiva per vendere titoli a tutti o per somministrare formazione su domanda di "clienti".

Il sistema universitario italiano soffre di alcuni difetti da standardizzazione verso il basso in quanto scarsi sono gli incentivi alla qualità dei servizi resi e della ricerca scientifica. È questo il frutto di finanziamenti "a pioggia", slegati dalla considerazione di indicatori di qualità, oppure di finanziamenti legati a dati esclusivamente quantitativi. L'adozione di metodologie esclusivamente quantitative è fuorviante in quanto gli attori dei processi didattici e culturali finiscono a spostare l'attenzione dal livello del messaggio culturale elaborato e proposto concentrandosi, invece, su pratiche dirette soltanto ad incrementare i numeri. Alcuni espedienti possono elevare il numero dei laureati in corso od in genere attrarre un gran numero di iscritti, ma è evidente che non sono queste le metodologie idonee a premiare ed incentivare la qualità.

È vero, invece, che l'elaborazione e la trasmissione agli studenti di un elevato messaggio culturale, l'adeguata dotazione di risorse culturali (ad esempio bibliotecarie) e strumentali (laboratori) nonché la qualità della ricerca non sono state fino ad oggi



# IL DIBATTITO

seriamente incentivate. È opportuno, quindi, che la metodologia del finanziamento sia aggiornata e rimodellata per garantire l'afflusso di risorse pubbliche nelle attività più qualificate e quindi il conseguimento del livello di eccellenza richiesto.

Per quanto riguarda l'accesso alle qualifiche della docenza e in sostanza la selezione di chi ha il compito di insegnare, si tratta di un problema complesso di carattere specifico. Basti qui sottolineare lo scarso fondamento, per il sistema della ricerca e dell'insegnamento universitario, della fiducia incondizionata nel metodo di selezione di carattere imprenditoriale, basato sull'autonomia contrattuale piena e la libera negoziazione. Vanno, invece, individuate metodologie di selezione adeguate all'obiettivo di garantire l'accesso alla docenza ed alla ricerca universitaria di persone che diano garanzia di qualità professionale ma anche di spessore etico e di adeguate qualità umane.

#### Il problema del valore legale del titolo

Un breve cenno al problema dell'abolizione del valore legale dei titoli di studio. Questo è un tema che sta formando oggetto di numerosi studi. La conclusione del presente lavoro è quella della natura di bene pubblico dell'attività universitaria di ricerca e di trasmissione della conoscenza. Ne scaturisce, dal punto di vista della finanza, la razionalità di una regolazione pubblicistica e non imprenditoriale dell'organizzazione universitaria e dell'applicazione del principio della tassa per il finanziamento dei servizi stessi.

Tuttavia questa soluzione è svincolata dall'accettazione acritica del principio del valore legale del titolo di studio.

Il valore legale del titolo di studio è, per molti versi, un fattore che ingessa la struttura dei corsi e che viene a limitare le scelte culturali delle istituzioni universitarie. Esso incentiva una standardizzazione verso il basso dei livelli di insegnamento e sposta l'attenzione degli studenti dal vero centro della vita universitaria (che è amore per il sapere e percorso interiore e qualificato verso un alto grado di conoscenza) verso il fatto burocratico e forse meccanicistico del superamento delle prove di esame e del conseguimento del titolo finale. Allora non scandalizza che si possano seriamente valutare scelte legislative dirette a smontare la costruzione giuridica del valore legale del titolo di studio. Del resto l'abolizione del valore legale dei titoli universitari è stata proposta molti anni or sono anche in contesti culturali e politici (ad esempio da Luigi Einaudi) ben lontani dal proporre l'applicazione delle regole del mercato e dell'impresa alle istituzioni universitarie.

#### Riferimenti bibliografici

AGASISTI T., CATALANO G., Il finanziamento pubblico delle università con modelli formula-based: aspetti metodologici ed esperienze applicative in alcuni paesi europei, in G. Brusio, G. Muraro (a cura di) Il finanziamento del settore pubblico, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 237-278.

Antonelli G., Cainelli G., Politica formativa come politica economica. Limiti ed efficacia in M. R. Carrillo e A. Zazzaro (a cura di) Istituzioni, capitale umano e sviluppo del mezzogiorno, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2001.

Antonelli G. (a cura di) Istruzione, economia e istituzioni, Il Mulino, Bologna 2003.

Becker G.S., Investment in Human Capital; a Theoretical Analysis, in "Journal of Political Economy", 1962, 70, 5, 9-49.
Becker G.S., Human Capital, Columbia University Press, New York, 1964.

Biagioli M., Formazione e valorizzazione del capitale umano: un'indagine sui paesi dell'Unione Europea in (a cura di) G. Antonelli, Istruzione, economia e istituzioni, cit., pp. 139-162.

Brunetta R., Tronti L. (a cura di) Capitale umano e Mezzogiorno: i nuovi termini della questione meridionale, Il Mulino, Bologna 1994.

CATALANO G., SILVESTRI P., Regolamentazione e competizione nel sistema universitario italiano: effetti e problemi del nuovo sistema di finanziamento, in D. Fabbri e G. Fiorentini (a cura di) Regolamentazione dei servizi pubblici, Carocci, Roma, pp. 143-185.

CROCE G., Verso una teoria non competitiva della formazione generale. Una rassegna degli sviluppi recenti nella letteratura del capitale umano, in "Rivista italiana degli economisti", 2004, 1, 77-109.

FILOSO V., PAPAGNI E., Finanziamento dell'istruzione, background familiare e crescita economica in G. Antonelli (a cura di) Istruzione, economia e istituzioni, cit. pp. 113-135.

GAGLIARDUCCI S., ICHINO A., PERI G., PEROTTI R., Lo splendido isolamento dell'università italiana, Atti della Conferenza "Oltre il declino" organizzata dalla Fondazione Rodolfo Debenedetti, Roma 22 febbraio 2005.

GIARDA P., Il finanziamento dell'università italiana, relazione presentata al Convegno CODAU, "Quindici anni di riforme nell'università italiana. Quali prospettive?", Ustica 17-19 settembre 2004.

Ocse, Human Capital Investment, Paris 1998.

Perotti R., "The Italian University System: Rules versus Incentives", Atti del convegno ISAE sul tema "Monitoring Italy" svoltosi a Roma nel gennaio 2002.

Schultz T. W., Capital Formation by Education, in "Journal of Political Economy", vol. 68, 1960, pp. 571-83.

SCHULTZ T.W., Investment in Human Capital, in "American Economic Review", vol. 51, 1960, pp. 1-17.

Tronti L., Nuova economia e capitale umano. Per la riorganizzazione del sistema formativo in G. Antonelli (a cura di) Istruzione, economia e istituzioni, cit. pp. 245-279.

ZOTTERI S., Eterogeneity in Human Capital and Economic Growth, in "Banca d'Italia, Temi di discussione", n. 455, ottobre 2002.

# MIGLIORARE LA QUALITÀ DEL CAPITALE UMANO

#### Piero Tosi

Ordinario di Patologia umana e oncologia nell'Università di Siena

università è un bene pubblico e una responsabilità pubblica, come più volte ribadito in sede europea, che opera nell'interesse nazionale e delle comunità articolate sul territorio; è la sede della formazione e della trasmissione critica dei saperi; coniuga in modo organico ricerca e didattica e ne garantisce la libertà; ad essa tutti i cittadini possono accedere, attraverso la garanzia di adeguati sostegni ai meritevoli privi di mezzi e, in generale, alla mobilità degli studenti\*. Il primo paradosso. La mobilità degli studenti non è assolutamente garantita: dov'è il diritto allo studio, che è, fra l'altro, il diritto di scegliere l'università? E si condanna il fatto, vedendone le obiettive storture, che si cerchi l'università sotto casa. Eppure, la mobilità degli studenti passa attraverso un reale diritto allo studio.

Il secondo paradosso. Se l'università è strutturata sulla base del carattere pubblico dell'interesse, non si possono nutrire dubbi sull'esistenza di un preciso dovere dello Stato di alimentarne adeguatamente il sostegno in due direzioni fondamentali: da un lato, con l'attenzione alle persone che rappresentano le radici e i produttori della conoscenza e i terminali del suo processo di elaborazione e trasmissione, dall'altro garantendo a quelle persone gli strumenti per rendere possibile il loro impegno e gratificante il loro sforzo. Questo dovere non è assolto dallo Stato. Intendiamoci: l'università, sia statale che non statale, nel nostro sistema è pubblica non nel senso che vuole essere alimentata solo da risorse pubbliche, ma in quanto svolge una funzione pubblica. Tale, a mio parere, deve restare, al servizio della collettività nazionale e delle realtà istituzionali e sociali che operano sul territorio, ed essere impegnata nella costruzione di un sistema transnazionale nel quadro europeo. Questo principio è stato messo in discussione con atti concreti nella scorsa Legislatura, e oggi ancora lo si discute con troppo trasversalismo (i giornali lo testimoniano), come se il riaffermarlo potesse essere interpretato come un tradizionalismo fuori moda.

E invece non si può giocare con le etichette, né pensare — o lasciar credere — che sia sufficiente mutare il pubblico in privato perché i problemi, che ci sono, si trasformino in opportunità; le inefficienze, che ci sono, in ragioni di cambiamento; la scarsità delle risorse, che è reale, in stimolo alla concorrenza.

#### Carattere pubblico e apertura al mercato

Chi alimenta l'illusione che basta lasciarsi alle spalle il carattere pubblico dell'istituzione per trovare soluzioni coltiva un inganno. Egualmente coltiva un errore – peraltro avviluppato dal fascino delle cose capite a metà – chi pensa che l'unico modo per smantellare l'autoreferenzialità del sistema sia quello di aprire, anche traumaticamente, l'università al "mercato".

Il mercato può molto in altre realtà nazionali: ma lo può perché le dimensioni nazionali sono diverse, la cultura differente, la circolazione di ricchezza più ampia e veloce, e le regole di contesto profondamente differenti da quelle che noi oggi conosciamo. Inoltre, nei paesi che si portano ad esempio vi è una tradizionale capacità di governarsi e regolare il mercato stesso.

Il "prodotto universitario" non può essere assoggettato alla regola, che vale per le merci, del basso costo, se non altro per l'ottima ragione che la qualità del servizio non è indifferente, ma ne diviene parte costitutiva. Né lo studente può essere considerato un consumatore in attesa di essere preda di voraci istituzioni universitarie.

È vero che si registra una forte richiesta di impatto sociale della conoscenza, in quanto la conoscenza nella società della conoscenza non è solo un traguardo, ma anche una risorsa diretta alla crescita

<sup>\*</sup> Il presente testo riporta l'intervento del prof. Tosi alla giornata di lavoro su "Università italiana, università europea", Camerino 1° febbraio 2007.

# IL DIBATTITO

dell'economia; e che ciò induce le università a una visione più utilitaristica della conoscenza. Ma questo non deve implicare una distorsione dell'idea originaria di università. Per recuperare il ruolo di migliori istituzioni del mondo le università devono di certo intensificare le loro relazioni con le altre realtà economiche e industriali, devono costruire reti anche per produrre brevetti e nuove aziende, per espandere i legami con il commercio e l'industria, rafforzare il loro ruolo territoriale e rendere i loro servizi usufruibili da parte di terzi, cioè rinsaldare i ponti con la società. E diversificarsi e aspirare ad essere considerate di alto livello almeno in alcuni settori riconosciuti.

Ma esse non possono, se non perdendosi, trasformarsi in imprese. La concorrenza si gioca sulla qualità, sulla creazione di aree di eccellenza, sulla risposta alle attese sociali, sulla capacità di innescare processi di miglioramento di lungo periodo, sulla capacità progettuale e di investimento, sulla consapevolezza dei costi economici che la funzione sociale dell'università comporta.

#### La competizione come collaborazione

La missione dell'università è la produzione e la trasmissione di conoscenza originale ad accesso aperto, e la certificazione della validità della conoscenza e della sua trasmissione. La conoscenza è un bene pubblico e l'uso individuale di un pezzo di conoscenza non impedisce il suo simultaneo utilizzo da parte di tanti altri, così come la fiamma di una candela può dar luce a molte altre candele senza perdere di intensità. Tanto più quanto più la conoscenza è di base, cioè all'origine della produzione di altra conoscenza o ad essa complementare.

Il mercato è quindi per l'università un processo di esplorazione delle idee in cui si cercano soluzioni innovative che possono essere usate anche da altri. E la ricerca scientifica è una tensione senza fine verso la soluzione di problemi attraverso la concorrenza fra più idee. In questo senso, e solo in questo senso, la collaborazione fra le università non esclude la competizione, anzi la competizione è la più alta forma di collaborazione.

La necessaria ristrutturazione dell'università deve essere attuata salvaguardando questa nostra tradizione culturale, che ha le proprie radici in quell'idea di persona che, fondata sull'umanesimo greco e latino cristiano, si è confrontata col travaglio di venticinque secoli, giungendo ancora vitale ai nostri giorni. Tenerne viva la memoria è condizione per conservarne la fecondità. L'accesso aperto alla conoscenza e alla formazione è parte indispensabile di

questa preziosa memoria. È necessario, dunque, perseguire un equilibrio fra la necessità di rispondere alle richieste della società in tema di professionalizzazione — perdendo quella sorta di chiusura che ha caratterizzato per troppo tempo l'università — e quella di contenere l'invadenza della tecnica nozionistica, in modo da valorizzare spazi di autonomia sottratti alla logica dell'interesse economico immediato.

Per permetterci di navigare senza danni tra queste diverse necessità, è indispensabile continuare a rivolgersi all'uomo, riflettere cioè non solo sulle culture ma direttamente sull'uomo. E un umanesimo ben temperato è non solo un insieme di conoscenze ma anche coscienza critica.

Si dice che a Boston, a metà strada fra Harvard e il Mit vi sia un grande supermercato, dove in un cartello presso una cassa è scritto «Cassa rapida! Solo per clienti con meno di 6 oggetti nel carrello». Capitò che uno studente universitario andasse verso questa cassa con un carrello colmo di oggetti comprati. La cassiera gli chiese: «Sei del Mit e non sai leggere, o sei di Harvard e non sai contare?».

Nell'isolamento della loro specialistica competenza, i saperi si comportano come desideri egemoni, che impediscono l'armonia con il tutto. E così si comportano anche coloro che questi saperi interpretano. È questo che si è fatto o si sta per fare nell'università? O non si dovrebbe avere come fine quello di una specializzazione professionale intesa come un sapere propositivo e creativo, di innovazione individuale?

#### L'equivoco della riforma

La riforma dei cicli era tesa ad aumentare la qualità del capitale umano del paese, facendo accedere al primo livello il maggior numero di giovani e al secondo quelli avviati alle specializzazioni e alla costruzione delle élite. Nessuno, credo, può negare l'importanza della svolta epocale rappresentata dal Processo di Bologna nella nuova dimensione internazionale della formazione, segnatamente nella dimensione europea. Ma in realtà, da una parte, si continua a paragonare la laurea, ora triennale, con quella tradizionale di quattro o cinque anni, ritenendo, anche da parte dei docenti, che l'attuale sia di qualità inferiore; dall'altra, ha creato una pericolosa deriva l'aver enfatizzato come le lauree triennali dovessero rispondere alle necessità immediate del mondo del lavoro, cioè, retoricamente, dovessero essere direttamente professionalizzanti: nella riforma della riforma si è a lungo fatto riferimento alla cosiddetta "Y" (un anno comune e poi la scelta

dello studente fra due percorsi, uno "professionalizzante", l'altro verso la laurea magistrale), che, per fortuna, va perdendo di significato.

Sia gli approdi legislativi che il lungo dibattito hanno sottovalutato, a mio parere, l'aspetto principale di ogni vera azione didattica dell'università di oggi: che il suo obiettivo è soprattutto insegnare il metodo per imparare lungo tutto l'arco della vita e che il tempo dell'università non è qualcosa di episodico, cioè che comincia e finisce. Che il mutare vertiginoso delle conoscenze e delle tecnologie rende obsoleto qualsiasi bagaglio di nozioni e che quindi le attività lavorative tendono a cambiare i contenuti, per cui l'eccesso di specializzazione nei processi formativi è addirittura dannoso. E non ci si è resi conto che gli studenti, almeno i migliori, guardano oggi alla cultura delle idee e all'esercizio del pensiero con nostalgia e ci chiedono tempi e modi per poterli coltivare. La burocratizzazione, la frantumazione, una certa "liceizzazione" stanno stringendo i giovani in steccati che li allontanano dal sapere critico, oltre che, ed è gravissimo, dalle esperienze all'estero.

Sbagliava e sbaglia il sistema produttivo se chiede laureati che servono soltanto all'oggi, a fare quello che si sta già facendo – per questo, come dimostrano i preziosi dati di Alma Laurea, non c'è neanche bisogno di laureati, come dimostra la loro scarsa assunzione da parte delle imprese – e non, invece, laureati capaci di apportare valore aggiunto nel gestire situazioni complesse con la capacità creativa che solo la cultura generale può fornire.

Pur fra le difficoltà interpretative delle norme del vecchio e del nuovo regolamento, un certo numero di docenti, anche con sacrificio personale, ha cercato di innovare, cioè di rimodulare i contenuti dei corsi, spostando il baricentro dall'insegnamento all'apprendimento degli studenti.

In molti altri casi, però, il tentativo o non c'è stato o non ha avuto successo e i contenuti dei precedenti corsi quadriennali o quinquennali sono stati costretti a viva forza nel triennio; hanno prevalso, cioè, le discipline sugli obiettivi dei corsi di studio, con logiche personalistiche, e non collegiali come avrebbero dovuto essere.

Ciò che giustamente si riteneva di dover correggere con la riforma era un malinteso concetto della libertà di insegnamento, che aveva visto non raramente programmi di studio incoerenti o/e ipertrofici o, all'opposto, talora carenti rispetto agli obiettivi dei corsi: un fenomeno che si è purtroppo ripetuto nell'applicazione della riforma, favorito dalla frammentazione dei contenuti attraverso una distribuzione parcellizzata dei crediti in moduli piccoli o

piccolissimi, che ha determinato il proliferare degli esami e, soprattutto e con effetti deleteri, la perdita di ogni coerente unità dei corsi stessi. La libertà di insegnamento, che è un valore garantito dalla Costituzione, è tesa alla salvaguardia del sapere, ma non può non essere modulata e anche limitata dal rapporto con la necessità di tutelare gli interessi degli studenti.

C'è quindi un aspetto della didattica universitaria che con coraggio va affrontato: un aspetto che riguarda direttamente "noi". Molti professori infatti oscillano ancora oggi tra il sentimento dell'assoluta indipendenza e quello della frustrazione o del lamento, con la nostalgia del tempo che fu, con il rischio di pericolose derive verso l'abbassamento della qualità, da una parte, e l'eccesso di impegni burocratici, dall'altra, che allontanano dalla ricerca o forniscono alibi per farlo.

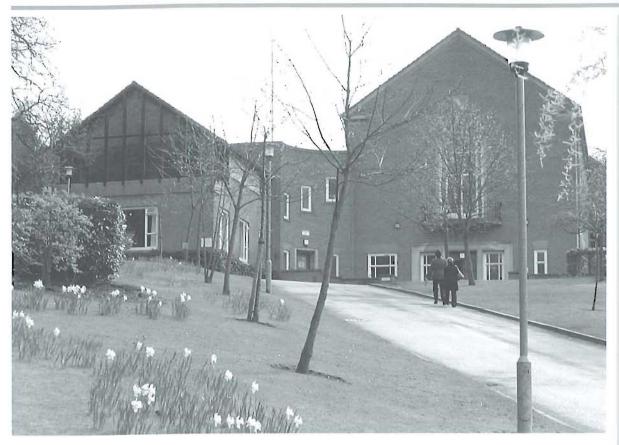
Non emerge ancora con sufficiente forza la consapevolezza che il professore non è il centro ma una parte del sistema, il quale funziona meglio se tutte le componenti concorrono al buon andamento del meccanismo generale dell'Istituzione. Se è vero che la struttura organizzativa dell'università è caratterizzata da una intrinseca frantumazione, che trova fondamento nel fatto che blocchi costitutivi sono le discipline e le aree specialistiche e che il docente tradizionalmente vive in un radicale individualismo (che pure produce ricchezza di idee e di iniziative), ebbene, è il momento di qualche rinuncia in favore della "partecipazione": nel senso più alto e originario, quello di partecipare a un'esperienza in comune, a un cammino che si fa con l'andare insieme verso obiettivi comuni, il cui raggiungimento arricchisce tutti.

#### Ripensare il modo di insegnare e di imparare

Il lato oscuro di questo processo di riforma dei cicli didattici va quindi identificato soprattutto nel modo sbagliato in cui spesso è stata applicata, anche perché è stata applicata in assenza di una contemporanea riforma della docenza. Mentre gli aspetti positivi li possiamo vedere nell'interpretazione di coloro che hanno in mente un'idea di università dai condivisi valori della sua storica missione, anche oggi che viviamo un momento in cui siamo attori e testimoni di una trasformazione epocale, segnata da un aumento della domanda di conoscenza e di formazione che guidi il passaggio dal lavoro manuale al lavoro intellettuale.

Ora, è tempo di un profondo riesame dei contenuti degli insegnamenti dei corsi di studio, di una loro nuova armonizzazione, di uscire dall'enfatizzazione

## IL DIBATTITO



dell'università professionalizzante, di dare reale centralità allo studente, di rivedere, normalizzandolo, il sistema dei crediti, insomma di ripensare il modo di insegnare e di imparare.

Occorre trovare l'equilibrio fra spinte improvvise di apertura e brusche frenate. L'obiettivo deve essere quello di valorizzare il pluralismo formativo, che ha sempre caratterizzato l'università, attraverso corsi di studio strutturati in modo che aprano la mente a imparare, che facciano crescere la personalità culturale dello studente, che coltivino vocazioni, più ancora, salvo rare e specifiche eccezioni, che preparare tecnicamente alle professioni, e comunque costruiscano laureati capaci di apportare valore aggiunto nei settori dì impiego. Occorre che l'università sviluppi la capacità individuale di apprendere, analizzare, partecipare alla realtà in modo critico, attraverso l'abbandono del modello trasmissivopassivo dei saperi e l'integrazione fra le discipline. Mi pare che i provvedimenti che il Miur si accinge a varare vadano in questa direzione.

Plaudo al varo dell'Agenzia nazionale per la valutazione come organismo indipendente, che fu chiesto con forza dalla Conferenza dei Rettori ben cinque anni fa, anche sulla scorta di esperienze di valutazione, come Campus e CampusOne, guidate dalla stessa CRUI, e proposto anche nella sua struttura e

articolazioni: una richiesta non accolta purtroppo nella precedente legislatura, nonostante le numerose nostre reiterazioni. Ben venga, dunque, e presieda a un meccanismo di

Università di Durham: i narcisi sbocciano lungo il viale che porta al St. Mary's College

valutazione a cascata dal centro agli atenei, indotti così a cercare e a premiare efficienza, merito e talento.

Quale deve essere l'obiettivo? Per usare una parola abusata, è l'eccellenza, a partire dalla formazione di base. Non le "eccellenze" certificate da pratiche condominiali o da vistosi lasciapassare politici o mediatici, ma quelle appunto basate sul merito. È un tema, questo, che sta diventando attualissimo e sul quale si discute molto. Continuo a ritenere che dobbiamo realizzare nell'università un'eccellente cultura di base e un'eccellente cultura dell'eccellenza, e che sarebbe un errore creare una frattura tra i due momenti, quello della qualità della formazione di base e quello dell'eccellenza. Anche perché si creerebbe un abisso difficilmente superabile nella formazione dei giovani.

È quindi fondamentale che anche nell'università di massa si seminino e si coltivino quei germogli che poi, sviluppandosi, potranno dar vita alle *élite*. In una società massificata, come è quella attuale, sappiamo bene quanto grande sia il bisogno di nuove

élite e di nuove classi dirigenti, derivanti da una selezione la più vasta possibile, alla quale possano accedere anche i figli delle classi meno abbienti, quei figli così cari a Don Milani, il prete di Barbiana, che forse, dopo le tante, troppe riforme, continua, come si dice in Toscana, a rigirarsi nella tomba.

#### Conservare l'unità fra ricerca e insegnamento

Per perseguire questo livello qualitativo, le università debbono certamente, come dicevamo, cambiare sostanzialmente alcune attitudini, ma anche conservare gli essenziali valori intellettuali, fra i quali l'unità fra ricerca e insegnamento, che vede nel dottorato di ricerca, il terzo anello del nuovo ciclo di studi, la sua esaltazione, ma che è indispensabile alla qualità anche negli altri anelli. Quindi distinguere università di ricerca e università di insegnamento, oltre ad essere del tutto estraneo alla forma istituzionale dell'università italiana, non tutela i giovani che all'università si rivolgono, anzi li inganna perché non garantisce loro quello di cui hanno bisogno.

L'antitodo ai rischi di dequalificazione e di burocratizzazione è proprio nello spirito innovatore che plasma il docente attraverso la ricerca: prepararsi a formare persone, non semplicemente professionisti o portatori di nozioni. Perché l'università senza ricerca è formazione professionale; solo con la ricerca e attraverso di essa diventa luogo della cultura, casa del metodo critico.

In chi insegna è indispensabile il legame con la ricerca. Se l'università deve lavorare per identificare principi validi in ogni situazione, in ogni tempo e in qualsiasi condizione di percezione, lo può fare solo inseguendo una conoscenza conquistata attraverso la conferma delle ipotesi e l'eliminazione di quelle che non possono essere confermate: è il metodo scientifico che porta al progresso umano, sia quello applicato alla cultura umanistica, nelle sue accezioni storicistiche e idealistiche, sia quello proprio delle scienze teoriche e della modernità tecnologica. È quel metodo che consente di tenere uniti i differenti tipi della conoscenza e di interconnettere strettamente, appunto, la didattica e la ricerca.

Peraltro, l'indispensabile relazione tra la dimensione locale, legata alle peculiarità di un determinato territorio, e i valori, le strutture, i principi generali diffusi e condivisi a livello globale, cioè la globalizzazione dei valori locali e la localizzazione dei valori globali, una delle principali spinte al dinamismo della modernità e allo sviluppo dei territori e dell'intero paese, modernità e sviluppo che hanno il loro fulcro nel capitale umano, è indotta dalla ricerca, cioè dai saperi che da essa derivano. Quei saperi che il giovane

deve apprendere criticamente per non rimanere isolato nel localismo delle nozioni semplicemente trasmesse. Quei saperi che inducono innovazione e sviluppo, economico e culturale. L'Italia è giunta al termine di un percorso di sviluppo senza ricerca (di cosiddetta microinnovazione interna) e corre il rischio, se oggi, nell'epoca della globalizzazione, non prende la strada dello sviluppo attraverso la ricerca, di fare la fine degli abitanti dell'Isola di Pasqua.

Diciamolo a voce alta: l'università senza ricerca non è università. E noi abbiamo il dovere di consentire ai giovani di vivere in una vera università, quella che si realizza compiutamente solo nella sintesi fra ricerca e didattica, per acquisire un'eccellente cultura di base, che serve per qualsiasi traguardo selettivo verso la costruzione dell'élite del paese.

Nel corso dei secoli, lo sappiamo, non sono mancati altri luoghi e altri modelli di formazione, di comunicazione, di crescita, di apprendimento, di sviluppo delle conoscenze. Molte esperienze sono state positive; alcune hanno alimentato i saperi come e, a volte, meglio dell'università. Ma il modello universitario, che ha saputo mantenersi costante in alcuni suoi tratti fondamentali, ha, alla lunga, dato frutti migliori e più durevoli.

Certo, oggi l'università non può essere il luogo esclusivo della formazione e del sapere di più alto livello, né può pretendere, credo, di essere l'unico luogo in cui si realizza la relazione tra le generazioni. Nondimeno, sarebbe un errore credere di poter sostituire la magia dell'incrocio che, nel rapporto tra ricerca e didattica, ma anche tra studenti e docenti, ha assolto al compito di permettere la rielaborazione critica del sapere e la sua crescita. Si tratta di un ruolo insostituibile, perché per definizione "pubblico": dove l'aggettivo non indica, come già detto, le risorse o la proprietà, ma il carattere della funzione e l'interesse che assolve.

Nel tempo di oggi, nel quale la privatizzazione sembra essere la parola magica con la quale ogni problema diventa un'opportunità, andrebbe riconsiderata proprio la natura pubblica della funzione nella sua proiezione sociale. Negli anni passati ci siamo dovuti ergere più d'una volta, quasi tutti noi, a difesa di questa natura pubblica. Altre volte, forse, abbiamo commesso errori; di certo, qualche volta siamo arretrati di fronte alle difficoltà del cambiamento. Ma proprio perché abbiamo vissuto in prima linea possiamo permetterci, come singoli e come sistema, di sostenere che l'università è e deve continuare ad essere pubblica perché essa è il luogo nel quale il nostro presente si declina al futuro. E lo dobbiamo fare, cambiandola ma anche difendendola, perché il futuro non può costituire oggetto di appropriazioni.

valutando la riforma della didattica

# LA REVISIONE DELLE CLASSI DI LAUREA

#### Antonello Masia

Direttore generale del Ministero dell'Università e della Ricerca Andrea Lombardinilo

Segreteria tecnica della Direzione generale per l'Università del Ministero dell'Università e della Ricerca

empo di novità per gli atenei italiani. L'accelerazione dei processi di mutamento che investono il moderno modello di università – nel nostro paese, ma anche nel resto d'Europa – richiede un rinnovato investimento in termini di conoscenza, progettualità culturale e capacità strategica di gestire al meglio la delicata fase di transizione che interessa il mondo universitario. Allo stesso tempo si rende necessario conseguire il massimo di efficienza ed efficacia nel perseguimento delle nuove missioni in uno scenario di crescente accountability, vale a dire di un sistematico impegno a render conto dei propri risultati con modalità trasparenti.

La riforma degli ordinamenti didattici riveste un ruolo fondamentale in questo processo di cambiamento: al rapido mutare degli scenari di riferimento, gli atenei hanno risposto con una variabile capacità di accelerare o frenare il proprio adattamento. È emerso così un nuovo quadro di rischi e di opportunità, in buona parte connessi all'innovazione normativa, all'intensificarsi delle dinamiche concorrenziali nel settore dell'alta formazione e, più in generale, alla crescita delle aspettative sociali in termini di contributo allo sviluppo non solo economico, ma anzitutto culturale e civile della comunità.

La revisione dei *curricula* costituisce un passo decisivo verso la razionalizzazione dell'offerta didattica degli atenei. Obiettivo: contrastare alcune delle criticità emerse dopo l'attuazione del DM 509/99 e soltanto in parte risolte con l'applicazione del DM 270/04. La riforma degli ordinamenti didattici ha innescato infatti cambiamenti ancora in atto nelle università, lungi dall'essere conclusi: l'offerta formativa nel suo complesso e ciascun corso di studio hanno infatti dovuto adeguarsi a nuove regole, in una logica di riferimento fondata sull'autonomia. Comprendere la nuova cultura dell'università diven-

ta dunque indispensabile alla luce dell'effetto di

riposizionamento prodotto dalla riforma degli ordinamenti didattici, orientata nella direzione di una maggiore modernità e flessibilità del sistema universitario nella società italiana.

È un processo complesso e impegnativo, improntato principalmente a una migliore articolazione dell'offerta formativa: si inseriscono in questa direzione i recenti provvedimenti del ministro Mussi, in particolare l'emissione dei decreti sulle nuove classi di laurea triennali e magistrali del 16 marzo 2007', contenenti alcune modifiche sostanziali rispetto al decreto ritirato nel maggio 2006 subito dopo il suo insediamento al Mur.

## La proliferazione dei corsi

La revisione delle classi dei corsi di studio, di cui al DM 509/99, ha apportato alcuni miglioramenti sostanziali al sistema universitario. Tuttavia la sua applicazione ha generato o ha contribuito ad accentuare talune criticità che permeano il sistema in maniera crescente.

Con l'introduzione del modello 3+2, nella definizione degli ordinamenti didattici dei corsi di I livello, in alcuni casi le università hanno proceduto alla compressione in tre anni dei *curricula* vigenti (di 4-5 anni); in altri casi si è frantumato il *curriculum* in una congerie di insegnamenti spesso da 3 o anche 2 crediti. Questa prassi, di stretta responsabilità delle autorità accademiche, ha prodotto alcuni risultati negativi, a tutto svantaggio degli studenti:

si è assistito al fenomeno della proliferazione dei corsi di studio (nell'anno accademico 2006-07 si sono registrati 2.807 corsi di laurea triennale, 254 corsi a tronco comune e 2.373 corsi di laurea specialistica, per un totale di 5.434 corsi di laurea)<sup>2</sup>. Tale proliferazione, soprattutto dei corsi di I livello, in un contesto di sostanziale assenza di verifica dei fabbisogni formativi, ha rischiato di

- generare una situazione di generale e progressiva dequalificazione degli studi universitari, specie del I ciclo triennale, con la perdita di spendibilità del relativo titolo;
- è fortemente aumentato il numero degli esami e delle verifiche di profitto;
- si è aggravato notevolmente il carico didattico e il correlato impegno di studio degli studenti;
- la progettazione "a canocchiale" dei percorsi formativi ha prodotto di fatto un ingiustificato allungamento dei tempi di conseguimento dei titoli;
- si è verificato lo scollamento tra le esigenze delle categorie professionali e produttive e l'offerta formativa degli atenei;
- il distorto fenomeno di assegnazione dei Cru (crediti formativi universitari) ai settori disciplinari nell'ambito dei corsi di studio ha contribuito a impedire la mobilità interna e internazionale degli studenti.

#### Formazione integrativa, mobilità interna e internazionale e riconoscimento dei CFU

Altra criticità peculiare del nostro sistema universitario è la scarsa mobilità studentesca all'interno del territorio nazionale e in ambito europeo, con conseguenze negative in merito all'insorgenza di dinamiche competitive tra atenei. Il nostro paese risente ancora della difficoltà di inserire il sistema universitario nel processo di affermazione e di promozione internazionale del sistema europeo di istruzione superiore. Anche se con l'adozione del sistema formativo fondato su due cicli principali (I e II livello), in aderenza agli impegni di Bologna, si è segnato un sostanziale avvicinamento tra i sistemi di istruzione superiore europei, emergono ancora ritardi negli obiettivi di politica studentesca di integrazione europea.

Queste le principali criticità:

- inadeguatezza delle politiche di orientamento agli studi: gli studenti sono scarsamente coadiuvati nella scelta del corso di studi al quale iscriversi e sono poco seguiti e consigliati nell'arco del percorso formativo;
- carenza di controlli e verifiche in sede di accesso agli studi: accade spesso che uno studente sia ammesso a un corso di studi senza avere la formazione adeguata a reggere l'impatto in termini di conoscenza di base con tale percorso di studi;
- carenza di servizi formativi integrativi adeguati e insufficienza del supporto svolto dai tutor affidati agli studenti all'inizio del percorso universitario;
- assenza di un collegamento forte tra scuola e università e tra queste e i livelli di governo inter-

- medi (in particolare, le Regioni);
- difficoltà degli studenti nei rapporti con i docenti e con gli uffici amministrativi e scarsa efficienza nei servizi di supporto alla didattica;
- o carenza delle strutture didattiche;
- insufficienza degli alloggi messi a disposizione degli studenti fuori sede;
- insufficienza delle politiche volte a promuovere l'esercizio del diritto allo studio (borse di studio);
- inadeguatezza dell'attività di orientamento in uscita, troppo spesso limitata alla semplice distribuzione di materiale informativo da parte delle università.

In conformità con gli impegni assunti con la Dichiarazione di Bologna, per raggiungere una piena integrazione del nostro sistema universitario con quello europeo si è reso necessario pertanto perseguire alcuni obiettivi fondamentali:

- l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità al fine di favorire l'employability dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore;
- il definitivo e completo adeguamento al sistema di crediti didattici – sul modello dell'Ects – acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti;
- la promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione, per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione e ai correlati servizi, per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo;
- la promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità, al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

## Le anomalie del corpo docente

Accanto alle problematiche legate agli studenti vanno rilevate quelle riguardanti la docenza. Per molti quella del professore universitario sarebbe un'attività priva di regole consolidate, affidata al senso di responsabilità individuale e all'egualitarismo. Non solo. Una forma di reclutamento incontrollabile, affidato più alle intese e alla discrezionalità di singoli che a procedure selettive; l'eccessivo radicamento locale dei docenti; l'assenza di competizione tra i reclutatori per arruolare i più meritevoli; la man-

#### valutando la riforma della didattica

canza di termini generali che definiscano i compiti e la funzione dei docenti. Sono tutti aspetti reali e delicati, che si accompagnano ad altre peculiari criticità:

- l'eccessiva "località" e "stanzialità" dei docenti e la conseguente proliferazione di carriere interamente consumate in un'unica sede<sup>3</sup>;
- la pressione (non rara a manifestarsi) a trasformare il reclutamento in un mero avanzamento di carriera del docente in servizio presso la sede che bandisce il concorso;
- assenza di un percorso unitario di formazione alla docenza universitaria, qualificato e di breve durata, che superi la pluralità e i limiti strutturali delle attuali forme del precariato universitario<sup>4</sup>;
- il forte individualismo che caratterizza l'attività del professore universitario, prerogativa che costituisce una crescente limitazione anche per la ricerca scientifica ed è del tutto controproducente nella definizione dell'offerta didattica;
- l'inadeguato svolgimento dell'attività didattica, che ha per conseguenze una scarsa collegialità nella progettazione dei curricoli, a partire dalla mancata individuazione di nuclei portanti, e un insufficiente coordinamento dei contenuti;
- squilibri disciplinari dell'attività di docenza, provocati dall'assunzione di incarichi didattici che non rientrano nell'ambito del settore scientificodisciplinare di appartenenza;
- eccessiva autoreferenzialità professionale e scientifica del docente;
- assenza di un codice di comportamento che consenta di non rimettere all'individuale senso di responsabilità o alle personali concezioni etiche del docente la scelta di alcune modalità di svolgimento della funzione che sarebbe incongruo tentare di far definire dalla legge.

# Riequilibrare le asimmetrie del sistema universitario

A circa sei anni di distanza dall'entrata in vigore del DM 509/99, si ha l'impressione che, sebbene il sistema sia stato rinnovato, permangano al suo interno delle asimmetrie tra propositi auspicati e azioni concretamente realizzate, e che alcune criticità di sistema restino tuttora irrisolte.

Le opinioni espresse da parte di 284 presidi di facoltà<sup>5</sup>, riguardo ad alcuni fattori suscettibili di condizionare il futuro scenario di riferimento dell'università, in occasione delle annuali rilevazioni compiute dal Censis Servizi, costituiscono un interessante punto di partenza per analizzare lo stato dell'arte. La più alta percentuale di consenso tra i presidi ha interessato alcune questioni fondamentali. *In pri*-

mis, l'opportunità che l'importo del Fondo ordinario da conferire agli atenei dipenda per una quota rilevante (30-40%)<sup>6</sup> dalla produttività scientifica dell'ateneo. Questo legame, a sua volta, potrebbe rivelarsi un ulteriore e determinante incentivo per assicurare che le facoltà reclutino i migliori docenti, dalla cui attività di ricerca futura verrà a dipendere parte del finanziamento statale.

Per la maggior parte dei presidi, con riferimento alle lauree triennali, l'università sta correndo il rischio di "liceizzarsi". Essi prevedono, allo stesso tempo, che la maggioranza dei laureati possa iscriversi ai corsi di laurea specialistica. Un eventuale passaggio in blocco dei laureati dei corsi di I livello ai corsi di laurea specialistica rappresenterebbe un chiaro sintomo del fallimento della riforma dei cicli.

Inoltre, per debellare l'annoso provincialismo che affligge le università italiane, il rimedio più efficace sarebbe di istituire corsi di laurea con partner stranieri<sup>8</sup>, in modo da internazionalizzare il corpo docente, gli studenti, il sistema nel suo complesso. Tra gli altri punti di convergenza emersi tra i presidi, c'è la presa d'atto relativa al sensibile incremento dei laureati verificatosi negli ultimi anni<sup>9</sup>: si tratta di un indicatore che deve essere lasciato "decantare", così da poter comprendere quanto effettivamente la riforma universitaria abbia inciso sui tempi ordinari di conseguimento del titolo. Esso ad oggi può dipendere da dinamiche diverse, non sempre ascrivibili alla qualità dei processi di studio, ma legate ai meccanismi compensativi conseguenti all'implementazione del sistema dei crediti e alla possibilità di:

- convertire gli esami sostenuti dai "fuori corso" del vecchio ordinamento in un numero di crediti sufficiente al conseguimento della laurea triennale in corso;
- conversione delle esperienze professionali in crediti formativi e conseguente riduzione dei tempi di laurea;
- recupero degli esami di chi aveva abbandonato gli studi e conseguente "re-immatricolazione" in corso degli stessi.

# L'esperienza dei tavoli tecnici

Il DM 270/04 ha aperto una nuova fase di progettazione formativa delle classi di I e II livello, avviata con la costituzione di 7 tavoli tecnici. Questa fase ha consentito di rivedere con maggiore accuratezza e ponderazione l'offerta formativa in più stretta sintonia con le esigenze del mercato del lavoro e delle professioni.

Appositi decreti ministeriali¹º hanno infatti istituito i 6 tavoli tecnici (ai quali è stato successivamente

aggiunto il tavolo 7 – Area formazione degli insegnanti), che si sono fatti concretamente carico della revisione dei curricula, e il Comitato tecnico scientifico di coordinamento (CTSC), presieduto da un Sottosegretario di Stato, che ha coordinato i lavori. Dopo la presentazione delle proposte e l'acquisizione da parte del CTSC, sono stati inoltre costituiti 5 tavoli tecnici informali (TTI) per l'istruttoria delle nuove classi di laurea e di laurea magistrale.

L'equilibrio tra impulso politico e autonomia universitaria ha prodotto un modello di governance della didattica e della manutenzione dei curricula basato sulla concertazione. Il valore prospettico del processo di revisione è stato infatti l'incontro tra componenti diverse, interne ed esterne al sistema universitario: il Governo, il Miur, le Conferenze dei Presidi di Facoltà e il loro coordinamento nazionale, in rappresentanza dell'autonomia universitaria, gli altri organi del mondo accademico quali Crui e Cun, gli Ordini professionali, che hanno rappresentato le parti sociali durante i lavori.

Il tavolo di concertazione ha seguito un metodo di lavoro fondato sulla collegialità e, grazie all'azione collettiva, ha raggiunto risultati concreti e tutto sommato rapidi. La revisione è stata svolta, infatti,

> in accordo sostanziale tra le parti e nel rispetto della linea intrapresa dal Governo, espressa dal DM n. 270/04:

> • prevedere classi triennali in grado di far aumentare il numero di studen

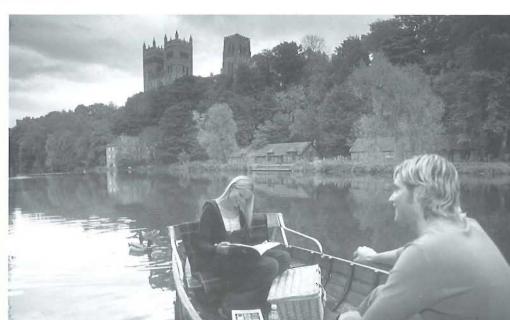
ti che conseguono un livello di formazione universitario e hanno la possibilità di accedere direttamente al mercato del lavoro;

- limitare la proliferazione delle classi e, all'interno delle stesse, il numero di settori scientifico-disciplinari, individuando quelli strettamente necessari al fine di caratterizzare le classi di laurea;
- salvaguardare l'autonomia degli atenei, valorizzando al tempo stesso l'autonomia del sistema universitario.

Al termine della revisione operata dai tavoli e del lavoro svolto da CTSC e TTI, sono state approvate 53 classi triennali e 101 classi magistrali, presentate dai tavoli corredate da relazioni illustrative<sup>11</sup>.

Il risultato del lavoro svolto dai tavoli è una complessiva razionalizzazione dei *curricula*. Le classi del triennio sono state revisionate per chiarire meglio profili professionali attesi, anche con riferimento agli *skills* tradizionali e/o innovativi, e per consolidare l'aderenza dei contenuti curriculari con gli effettivi sbocchi occupazionali dei laureati.

In questo senso, l'istituzione di 13 nuove classi (7 triennali e 6 magistrali)<sup>12</sup> ha avuto l'obiettivo di rispondere a nuove e specifiche domande formative provenienti dal mondo delle imprese, delle istituzioni e delle professioni, offrendo una prova concreta di quell'orientamento strategico che dovrà essere sempre più incoraggiato all'interno degli atenei: la volontà di misurarsi con saperi e competenze destinati ad evolversi a un ritmo accelerato, che



Università di Durham: un po' di lettura prima del picnic sul fiume

#### valutando la riforma della didattica

vanno intercettati dal mondo esterno e a questo restituiti sotto forma di idonei percorsi formativi. Inoltre, la proliferazione dei *curricula*, che troppo spesso ha rischiato di degenerare in una sorta di pericolosa provincializzazione dell'offerta didattica, è stata limitata dalla riduzione del numero di classi magistrali avvenuta in seguito agli accorpamenti che hanno interessato l'area umanistica e quella delle Scienze sociali e gestionali.

# L'avvio della XV Legislatura e il ritiro dei decreti sulle classi di laurea

A pochi giorni dal suo insediamento, il ministro Mussi, ha ritirato dalla Corte dei Conti alcuni decreti espressione dell'ultima fase di attività della XIV Legislatura:

- il DM 10 aprile 2006 n. 216 "Definizione delle linee generali d'indirizzo della programmazione delle università per il triennio 2007-2009"<sup>13</sup>;
- o il DM 11 aprile 2006 n. 217 "Individuazione dei parametri e dei criteri per il monitoraggio e la valutazione dei risultati dell'attuazione dei programmi delle università";
- i decreti del 16 marzo 2006 sulle nuove classi dei corsi di studio.

In particolare, come spiegato in una nota diffusa alla stampa il 24 maggio 2006<sup>15</sup>, il ritiro dei decreti sulle classi di laurea è stato motivato dalla necessità di attuare «una finale registrazione delle norme e per consentire l'attuazione da parte di tutte le università dall'anno accademico 2007-2008». Le ragioni sarebbero da ricercare dunque nelle modifiche apportate ai decreti nell'ultima fase, in particolare quelle relative all'entrata in vigore della riforma all'a.a. 2006-07 e al riconoscimento integrale dei Cfu acquisiti in altra sede universitaria.

In effetti, il termine dell'inizio dell'a.a. 2007-08 era stato attentamente valutato dal Miur in stretto raccordo con il Cun e con la Crui, deputata ad individuare il termine stesso ai sensi del DM 270/04. Si è giunti alla conclusione che non ci fossero le condizioni logistiche e procedurali per anticipare l'entrata in vigore del provvedimento all'a.a. 2006-07.

Dalle analisi effettuate era emerso infatti un cronogramma dei procedimenti che avrebbe violato il rispetto dei termini fissati con decreto del ministro in data 27 gennaio 2005¹6 a tutela delle istanze di orientamento degli studenti, delle esigenze di tutela della qualità degli studi mediante il rispetto dei requisiti minimi, nonché delle procedure per la corretta analisi dell'offerta potenziale dell'università ai fini dell'avvio dei corsi ad accesso programmato. In particolare non si sarebbero rispettati i tempi di recepimento

delle nuove classi da parte degli organi accademici (facoltà e senati accademici) e di acquisizione del prescritto parere del Cun, così come non sarebbero stati garantiti i tempi relativi alla valutazione del rispetto dei requisiti minimi da parte del Cnsu, alla definizione dell'offerta formativa a garanzia delle scelte degli studenti e alla definizione della programmazione degli accessi ai sensi della legge 264/99.

In effetti, oltre a comportare la preventiva modifica del predetto decreto del 27 gennaio 2005, la proposta di abbreviazione dell'entrata in vigore del provvedimento non avrebbe consentito comunque l'analisi e la formulazione dei pareri da parte del Cun per gli oltre 5400 corsi di I e II livello che attualmente sono attivati presso i nostri atenei.

# La riemissione del decreto sulle nuove classi di laurea e il Pacchetto serietà

I nuovi decreti ministeriali sulle classi di laurea triennali e magistrali sono stati adottati dal ministro il 16 marzo 2007, dopo aver acquisito nuovamente i pareri del Cun, della Crui, del Cnsu e delle competenti Commissioni parlamentari.

Sul versante dell'attuazione del nuovo ordinamento vanno rilevate alcune modifiche sostanziali, mirate a ottenere una consistente diminuzione e una parallela riqualificazione dei corsi di laurea esistenti. Se non cambia molto il numero delle classi (43 quelle di primo livello, mentre le magistrali scendono da 104 a 94), subiscono modifiche profonde i meccanismi interni ai *curricula*.

In particolare, nelle lauree triennali è previsto un massimo di 20 esami, mentre per le magistrali di 12, con il conseguente invito per le università a far sì che più moduli vengano aggregati al fine di raggiungere uniche prove finali ed evitare "la parcellizzazione delle attività formative" (art. 4 comma 2). Si alleggerisce così il tetto previsto dai vecchi decreti (8-10 esami all'anno a seconda delle discipline) e si accolgono le richieste degli studenti che negli ultimi anni hanno visto calendari sempre più scanditi da esami. Altra modifica<sup>17</sup> importante riguarda il numero dei crediti riconosciuti agli studenti che nell'ambito di una stessa classe di trasferiscono da un'università a un'altra o da un corso di laurea a un altro: i nuovi decreti garantiscono il riconoscimento di almeno la metà dei crediti accumulati fino a quel momento. Tra le novità, si prevede che almeno la metà dei docenti dei nuovi corsi debbano essere di ruolo nelle materie che fanno parte del corso di laurea stesso18. Inoltre si ribadisce che il limite dei crediti formativi riconoscibili per le conoscenze e le abilità professionali, ai fini della laurea triennale o della

laurea magistrale, è pari rispettivamente a 60 e 40. Il limite non si applica però agli studenti provenienti da università telematiche<sup>19</sup>.

Tra gli obiettivi prefissati c'è anche il potenziamento del raccordo tra università e mondo del lavoro. Nel definire gli ordinamenti didattici, le università dovranno specificare gli obiettivi formativi in termini di risultati di apprendimento attesi e dovranno individuare gli sbocchi professionali con riferimento alle attività classificate dell'Istat in modo da permettere un miglior raccordo fra l'università e il lavoro. Ci sarà anche la possibilità per l'ateneo di ingresso di ricorrere a colloqui per la verifica delle conoscenze possedute. Al termine degli studi le università rilasceranno un certificato che riporterà le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente per conseguire il titolo.

Per l'attuazione della riforma sarà garantita la gradualità nell'arco di un triennio a partire dal 2008-09 (per essere definitiva nell'a.a. 2010-2011) affinché le università possano ricostituire un'offerta formativa rispetto alle nuove classi.

Per garantire infine una maggiore razionalizzazione dell'offerta, la Legge Finanziaria per l'anno 2007 pone rigorosi vincoli alle università per l'istituzione di nuovi corsi di studio fuori sede<sup>20</sup>. Una stretta anche sulle università telematiche abilitate al rilascio di titoli accademici con una serie di provvedimenti, contenuti nella riferita legge n. 286/06, mirati a frenarne la proliferazione<sup>21</sup>.

Tutti questi interventi rientrano nel pacchetto "norme-serietà" voluto dal ministro Mussi, mirato a razionalizzare e a meglio disciplinare il sistema formativo universitario. Ma non va trascurata un'altra questione significativa, quella delle locazioni per gli studenti universitari²². Il meccanismo identificato è quello delle detrazioni: gli studenti fuori sede che sono in affitto potranno usufruire della detraibilità per un importo non superiore a 2.633 euro. Il provvedimento riguarderà tutti gli studenti iscritti a un corso di laurea presso un'università situata in un comune diverso da quello di residenza e distante da quest'ultimo almeno 1.000 chilometri e comunque in una provincia diversa.

#### Risultati attesi

Quella che si prospetta nel corso della XV Legislatura è dunque un'occasione per certi aspetti epocale di rivedere i corsi di studio. La grande autonomia sull'elaborazione degli ordinamenti didattici concessa agli atenei dal DM 509/99, ulteriormente aumentata dal DM 270/04, permette infatti di ridefinire rapidamente e più efficacemente i percorsi

formativi. Il fine ultimo della revisione dovrà essere quello di razionalizzare e armonizzare a livello nazionale percorsi di studio comuni ai differenti atenei, che siano di alto contenuto culturale e chiaramente riconoscibili, e che possano garantire l'acquisizione delle competenze indispensabili sia per percorsi "professionalizzanti" (laureati triennali) sia per percorsi di "approfondimento culturale" (laureati quinquennali).

È oggi in gioco, più che in passato, la capacità dell'università di legittimare la propria offerta formativa, in termini tanto di prestigio nei confronti di un'utenza più attenta ed esigente, quanto di credibilità e reputazione presso un mondo del lavoro che richiede profili professionali avanzati e saperi non cristallizzati. Dal punto di vista dell'aggiornamento dei curricula, l'università è chiamata ad abbandonare il tradizionale modello lineare e trasmissivo del sapere e ad allestire, di fatto, un sistema formativo a elevata specializzazione competitiva: ciò a favore di una circolazione più diffusa e reticolare della conoscenza, volta a integrare fecondamene - soprattutto nell'offerta di lauree specialistiche e di master – il sapere teorico di alta qualità con la saggezza pratica del saper fare, garantita dall'esperienza sul campo e

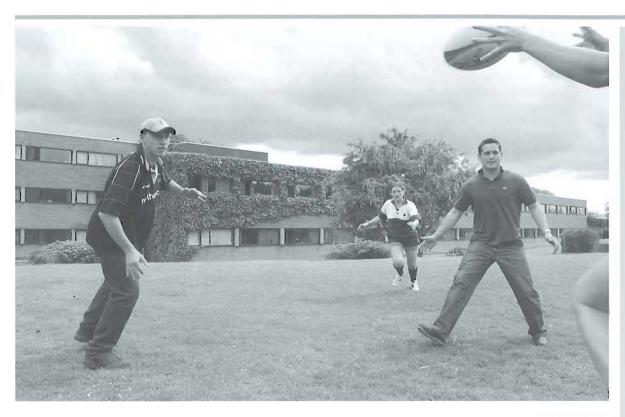
Con la revisione si potrà centrare l'obiettivo. Ma a due condizioni: che l'applicazione sia attuata in aderenza al nuovo dettato normativo, specie con riferimento alla consultazione con il sistema imprenditoriale e professionale, e che si eviti la precipitazione con cui il sistema recepì le nuove classi dei corsi di studio a seguito del DM n. 509/99. La revisione sarà tanto più efficace quanto più il mondo accademico saprà assecondare con attenta riflessione le esigenze del tessuto economico, sociale e produttivo del paese, secondo i tempi e le modalità autonomamente condivisi a livello d'ateneo. Sarà questa la strada da seguire per affrontare questa nuova sfida, destinata a segnare una svolta importante per le università.

dalla formazione professionale.

#### Note

- <sup>1</sup> Registrati alla Corte dei Conti il 5 giugno 2007 e in corso di pubblicazione.
- <sup>2</sup> La previsione per l'a.a. 2007-08, riferita al 14 maggio 2007, è di 2.810 corsi di laurea triennale, 258 corsi tronco comune, 2.415 corsi di laurea specialistica, per un totale di 5.483 corsi di laurea.
- <sup>3</sup> Tali criticità sono rilevate dal *Rapporto sullo stato del sistema universitario per il 2005* elaborato dal Comitato di valutazione del sistema universitario (CNVSU). Dall'analisi dei bandi concorsuali per professori ordinari ed associati nel periodo esaminato, negli ultimi anni emerge infatti un

#### valutando la riforma della didattica



localismo crescente, «indotto probabilmente dalle limitazioni di spesa per assegni fissi in rapporto al Fro». Nei concorsi per professori ordinari, fra i 4.079 primi idonei chiamati, il 91,4% è stato destinato ai ruoli dello stesso ateneo, mentre nei concorsi per professori associati, fra i 5.603 primi idonei chiamati, il 76% è stato destinato ai ruoli dello stesso ateneo. Per gli idonei chiamati successivamente, le percentuali sono pari al 90% circa per gli ordinari e al 74% per gli associati.

<sup>4</sup> La legge n. 230/05 ha introdotto alcune innovazioni. La più rilevante è quella relativa alla figura del ricercatore a tempo determinato, prevista dall'art. 1 comma 7: «Per la copertura dei posti di ricercatore sono bandite fino al 30 settembre 2013 le procedure di cui alla legge 3 luglio 1998, n. 210. In tali procedure sono valutati come titoli preferenziali il dottorato di ricerca e le attività svolte in qualità di assegnisti e contrattisti ai sensi dell'articolo 51, comma 6, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, di borsisti post-dottorato ai sensi della legge 30 novembre 1989, n. 398, nonché di contrattisti ai sensi del comma 14 del presente articolo. L'assunzione di ricercatori a tempo indeterminato ai sensi del presente comma è subordinata ai medesimi limiti e procedure previsti dal comma 6 per la copertura dei posti di professore ordinario e associato».

<sup>5</sup> Le opinioni dei Presidi di Facoltà sono analizzate nel Rapporto Censis 2005.

6 Si veda, a tal proposito, il documento elaborato dal CNVSU nel 2004 dal titolo Proposte per la costruzione di un nuovo modello per la ripartizione "teorica" del Fro alle università statali, consultabile sul sito del Comitato www.cnvsu.it.

7 Il fenomeno è attestato dal Profilo dei laureati 2005 di

Almalaurea, Fra i laureati di primo livello sono quasi 79 su 100 coloro che intendono proseguire gli studi. La gran parte di queste aspirazioni formative, indicate complessivamente da più di 60 laureati

Università di Durham: nei prati del St. Aidan's College ci si può sgranchire un po' dopo lo studio

su 100, tendono ad una laurea specialistica; altri 8 laureati pensano ad un master ed altri 5 puntano a scuole di specializzazione. Per quanto riguarda i soli laureati post-riforma, la percentuale degli studenti intenzionati a proseguire gli studi aumenta sensibilmente tra i "puri", grazie alla fetta di quanti vorrebbero iscriversi ad una laurea specialistica (ben il 68%). Di contro, per gli "ibridi", si registra la diminuzione dei laureati che vogliono continuare con una laurea specialistica (44%), solo in parte compensata da un aumento d'interesse per i master.

8 Il DM n. 270/04, all'art. 4 comma 10, prevede che «sulla base di apposite convenzioni, le università italiane possono rilasciare i titoli di cui al presente articolo, anche congiuntamente con altri atenei italiani o stranieri».

9 Significativo il trend di crescita del numero dei laureati registrato nell'ultimo quinquennio: 175.386 nel 2001; 205.235 nel 2002; 234.939 nel 2003; 268.821 nel 2004; 301.298 nel 2005; 297.817 nel 2006 (dato provvisorio). Fonte: Ministero dell'Università e della Ricerca, Ufficio di Statistica.

<sup>10</sup> DM 11/10/04 istitutivo dei Tavoli e successiva integrazione con DM 10/11/04 istitutivo del Tavolo 7 - Area formazione degli insegnanti. In base al Decreto i Tavoli tecnici sono stati istituti con il compito di adattare le classi di laurea ai dettami del DM n. 270/04. In particolare sono stati chiamati a:

- nominare il presidente del tavolo, carica attribuita di

- norma al decano;
- organizzare i lavori e definire le aree suggerendo rose di esperti per eventuali audizioni;
- definire i pareri conformi per esaltare la trasversalità;
- revisionare le classi di laurea, elaborando eventuali nuove proposte e presentandole entro i termini previsti corredate dalle relazioni illustrative.

Il Comitato tecnico scientifico di coordinamento è stato invece istituito con il DM 24/09/04. Il Comitato tecnico scientifico di coordinamento (CTSC) è stato creato per:

- coordinare i lavori dei Tavoli tecnici;
- definire l'afferenza delle vigenti classi dei corsi di studio:
- decidere in merito alle problematiche presentate dai coordinatori dei Tavoli;
- vigilare sul rispetto dei tempi;
- verificare la congruità delle proposte rispetto al DM 270/04.

"Mancano ancora le classi di area sanitaria di I e II livello, quelle di Difesa e sicurezza e di Scienze criminologiche.

Alle 46 classi triennali si aggiungono 4 classi triennali delle professioni sanitarie + 1 classe triennale in professioni sanitarie veterinarie + 1 classe triennale in scienze criminologiche e della sicurezza + 1 classe in Scienze della difesa e della sicurezza triennale (per un totale di 53 classi triennali). Alle 95 classi magistrali sono da aggiungere 4 classi delle professioni sanitarie magistrali + 1 classe in Scienze criminologiche applicate all'investigazione e alla sicurezza + 1 classe magistrale in Scienze della difesa e della sicurezza (per un totale di 101 classi magistrali).

<sup>13</sup> Previsto dal Decreto legge n. 7/05, convertito nella legge n. 43/05.

14 Previsto anch'esso dal Decreto legge n. 7/05 cit.

<sup>15</sup> Il testo del comunicato stampa è consultabile sul sito del Ministero www.miur.it.

<sup>16</sup> DM 27 gennaio 2005 n. 15, "Banca dati dell'offerta e verifica del possesso dei requisiti minimi".

" Cfr. art. 3 comma 8: "Relativamente al trasferimento degli studenti da un corso di laurea ad un altro, ovvero da un'università ad un'altra, i regolamenti didattici assicurano il riconoscimento del maggior numero possibile dei crediti già maturati dallo studente, secondo criteri e modalità previsti dal regolamento didattico del corso di laurea di destinazione, anche ricorrendo eventualmente a colloqui per la verifica delle conoscenze effettivamente possedute. Il mancato riconoscimento di crediti deve essere adeguatamente motivato».

<sup>18</sup> Cfr. art. 1 comma 9: «Le università di norma attivano corsi di studio con i nuovi ordinamenti di cui al presente decreto, mediante apposite deliberazioni, ai sensi dell'art. 9, comma 2, del decreto ministeriale 22 ottobre 2004 n. 270, tenendo conto delle esigenze che insegnamenti corrispondenti ad almeno 90 crediti siano tenuti da professori o ricercatori inquadrati nei relativi settori scientifico-disciplinari e di ruolo presso l'ateneo, ovvero in ruolo presso altri atenei sulla base di specifiche convenzioni tra gli atenei interessati. Nessun professore o ricercatore di ruolo può essere conteggiato in totale più di due volte per insegnamenti comunque tenuti in corsi di laurea o in corsi di laurea magistrale, sia nel proprio che in altri atenei».

19 Cfr. art. 2 comma 147 del DL n. 262/06 convertito con legge n. 286/06: «Le università disciplinano nel proprio regolamento didattico le conoscenze e le abilità professionali, certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché le altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario da riconoscere quali crediti formativi. In ogni caso, il numero di tali crediti non può essere superiore a sessanta».

<sup>20</sup> Art. 1 comma 653 della legge 298/06 (Legge Finanziaria 2007): «Per gli anni dal 2007 al 2009 incluso, è fatto divieto alle università statali e non statali, autorizzate a rilasciare titoli accademici aventi valore legale, di istituire e attivare facoltà o corsi di studio in comuni diversi da quello ove l'ateneo ha la sede legale e amministrativa, salvo che si tratti di comune confinante o di razionalizzazione dell'offerta didattica mediante accorpamento di sedi decentrate già esistenti nella regione Valle d'Aosta e nelle province autonome di Trento e di Bolzano, o di istituzione di centri di ricerca funzionali alle attività produttive della regione».

<sup>21</sup> Cfr. art. 1 comma 148 legge n. 286/06: «Per le finalità di cui all'articolo 26, comma 5, della legge 27 dicembre 2002, n. 289, si provvede con regolamento del ministro dell'Università e della Ricerca, di concerto con il ministro per le Riforme e le Innovazioni nella pubblica amministrazione, adottato ai sensi dell'articolo 17, comma 3, della legge 23 agosto 1988, n. 400, fermi restando i principi e i criteri enunciati nella medesima disposizione e prevedendo altresì idonei interventi di valutazione da parte del Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU) sull'attività svolta, anche da parte delle università e delle istituzioni già abilitate al rilascio dei titoli accademici alla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto. Fino alla data di entrata in vigore del regolamento, non può essere autorizzata l'istituzione di nuove università telematiche abilitate al rilascio di titoli accademici».

<sup>22</sup> Cfr. art. 1 comma 317 Legge Finanziaria 2007: «I canoni di locazione derivanti dai contratti di locazione stipulati o rinnovati ai sensi della legge 9 dicembre 1998, n. 431, e successive modificazioni, dagli studenti iscritti ad un corso di laurea presso una università ubicata in un comune diverso da quello di residenza, distante da quest'ultimo almeno 100 chilometri e comunque in una provincia diversa, per unità immobiliari situate nello stesso comune in cui ha sede l'università o in comuni limitrofi, per un importo non superiore a 2.633 euro».

#### valutando la riforma della didattica

ordinamenti didattici

# UNA RICERCA SULLA RIFORMA

Roberto Moscati e Federico Denti Università di Milano-Bicocca

n questo saggio si presentano alcuni dei principali risultati di una indagine telefonica condotta all'interno di un progetto di monitoraggio della riforma degli ordinamenti didattici riguardante sei atenei italiani (Milano-Bicocca, Pavia, Genova, Urbino, Sassari, Venezia "Ca' Foscari")'.

Il Progetto aveva in origine due finalità principali:

- monitorare le diverse fasi della riforma degli ordinamenti didattici (introdotta nel 1999 in Italia) attraverso l'analisi dei processi attivati nelle università consorziate, all'interno delle quali venivano seguiti gli sviluppi dei nuovi percorsi formativi e delle politiche generali degli atenei coinvolti nelle nuove condizioni di autonomia;
- ad un tempo si intendeva verificare i processi di evoluzione in corso in alcuni altri sistemi d'istruzione superiore europei dove, in varia misura, sono state (o venivano) introdotte in tempi diversi le modifiche che interessano l'ordinamento italiano, nell'ipotesi di una tendenza alla riduzione delle differenze tra i sistemi europei alla luce degli accordi e delle dichiarazioni formulate nelle conferenze di Parigi, "dichiarazione della Sorbona"(1998), Bologna (1999), Praga (2001), Berlino (2003) e Bergen (2005) meglio note come tappe del "Processo di Bologna". D'altro canto, il coinvolgimento degli atenei stranieri doveva servire da elemento di verifica esterna delle trasformazioni in atto nel nostro paese.

Com'è noto, la riforma italiana si inserisce infatti in un quadro europeo di trasformazione dell'istruzione terziaria che in alcuni paesi data da tempo, in altri è più recente, ma pressoché in tutti è stata influenzata, negli ultimi anni, dalla nuova tendenza a ridurre le differenze e ad aumentare le compatibilità tra i sistemi formativi.

I principali punti di convergenza tra i sistemi d'istruzione superiore in Europa sono identificabili con (a) la tendenza ad abbreviare il primo livello di studi post-secondari, (b) la riduzione delle differenze tra i percorsi universitari e non-universitari (laddove questa distinzione esiste), (c) l'introduzione di sistemi di valutazione in crediti (in particolare con l'adozione generalizzata del sistema Ecrs), (d) la crescita dei gradi di autonomia dei singoli atenei, alla quale si uniscono le iniziative di controllo di qualità e di valutazione delle prestazioni delle stesse istituzioni accademiche.

È apparsa dunque del tutto chiara l'importanza di un'azione di monitoraggio del processo in corso che tenesse conto sia delle specificità dei sistemi nazionali sia delle politiche dei singoli atenei nel confrontarsi con l'intento comune di promuovere linee di una politica europea di istruzione superiore. Risultava altresi cruciale operare controlli incrociati sull'applicazione della nuova normativa in alcuni atenei italiani (con attenzione alle differenze tra le diverse aree disciplinari) e in parallelo seguire le trasformazioni delle politiche in atto in alcuni atenei europei, dove più di altri era visibile l'attenzione per i processi di sperimentazione e di cambiamento. Nell'ambito del Progetto è stata condotta l'indagine telefonica di cui si forniscono qui solo alcuni risultati<sup>2</sup>. Il questionario relativo all'indagine è stato pensato originariamente tenendo conto di una precedente indagine promossa dalla Crui e mirando a fare emergere da un lato il grado di realizzazione della riforma nei sei atenei partecipanti al Progetto e, dall'altro, il livello di accettazione della riforma attraverso i giudizi sui principali aspetti della stessa formulati da parte sia del personale docente sia del personale tecnico-amministrativo3.

L'intenzione dell'indagine era quella di verificare come il personale docente e tecnico-amministrativo delle sei università italiane avevano recepito la riforma degli ordinamenti didattici e l'avevano tradotta in pratica. Altresì, quale era la loro valutazione della riforma e dei suoi effetti, alla luce dei primi risultati e in un momento nel quale era adombrata quella che è stata chiamata la "riforma della riforma" (cioè le modifiche che il ministro Moratti, allora in carica, intendeva introdurre).

In particolare, le tematiche comprese nel questionario riguardavano: (a) la valutazione dello stato di preparazione degli studenti all'ingresso nell'università e delle iniziative eventualmente prese al fine di favorirne l'inserimento; (b) il grado di identificazione degli obiettivi formativi dei percorsi curricolari; (c) la finalità dei corsi e la spendibilità professionale dei titoli di studio. Tema che comprendeva la costruzione dei percorsi formativi di primo e secondo livello, come anche i rapporti tra università e mondo economico e altresì il riflesso dei nuovi percorsi formativi sui metodi di insegnamento; (d) le valutazioni della realizzazione pratica dei diversi aspetti della riforma nell'intento di far emergere il grado di coinvolgimento delle strutture universitarie nelle dinamiche dei processi di implementazione; (e) infine, le valutazioni complessive circa il raggiungimento delle finalità centrali della riforma che venivano poi intrecciate con le circolanti ipotesi di modifiche della riforma stessat.

Va subito detto come il grado complessivo di accettazione della riforma non appaia raggiungere percentuali particolarmente lusinghiere in nessuna ateneo né in nessuna area disciplinare. Tuttavia, una serie di indicazioni, a volte anche inaspettate, configurano un quadro assai articolato e – pare agli autori di questo lavoro – ricco di indicazioni utili ad un processo di correzione *in itinere* che risulta indispensabile a qualunque riforma, ma in particolare ad una dell'ampiezza e pervasività quale quella in esame.

Analizzando comparativamente nelle sei sedi le risposte dei docenti appartenenti alle diverse aree disciplinari è emerso innanzitutto come nei confronti tra le diverse posizioni assunte rispetto alla riforma, le identità disciplinari appaiano assai più

significative di quelle delle istituzioni di appartenenza. Gli atenei (Milano-Bicocca, Genova, Sassari, Urbino, Pavia, Venezia"Ca' Foscari"), tra loro assai diversi per dimensioni e dislocazioni territoriali, non sembrano aver interpretato in maniera univoca, nel bene o nel male, la riforma, né, in conseguenza, aver dato un'impronta omogenea nel realizzarla. È pur vero che alcune modalità di accoglienza della riforma possono essere riconosciute come tipiche del singolo ateneo o spiegate in forza delle condizioni peculiari dell'una o dell'altra sede. Ma, sia pure con qualche eccezione, nel complesso esse non sono sembrate sufficienti

a caratterizzare l'atteggiamento dell'insieme delle facoltà presenti. Al contrario, le somiglianze tra uguali facoltà sono apparse maggiormente evidenti ed hanno rappresentato una variabile esplicativa sovente centrale per l'analisi dell'impatto della riforma. Del resto, non si tratta di una sorpresa particolare se solo si ricorda la tradizione organizzativa del sistema universitario italiano fondata assai più sulle appartenenze e sulle reti disciplinari che non sulle identità istituzionali.

# Il raggiungimento delle finalità principali della riforma

Circa gli effetti della riforma su alcuni aspetti delle carriere degli studenti, i pareri degli intervistati appaiono sostanzialmente discordi. Il 45,2% ritiene che attraverso la riforma sia possibile ridurre i tempi di percorrenza dei corsi di studio (cfr. tab. 1). Una migliore valutazione riceve la riforma nella capacità di ridurre gli abbandoni (54,0%). Sull'effetto di incentivare la mobilità internazionale degli studenti tramite i crediti formativi, le opinioni divergono più nettamente, anche perché il tema tocca meno direttamente le sensibilità degli intervistati e perché è diffusa l'opinione negativa: solamente il 48,3% degli intervistati è, al riguardo, ottimista.

Le facoltà dove si ritiene in maggioranza che la riforma sia utile per abbreviare i tempi di conseguimento del titolo e per ridurre gli abbandoni risultano essere Economia e Lingue. Quest'ultima si segnala per avere la maggioranza delle valutazioni positive anche relativamente alla mobilità degli studenti (e c'era da aspettarselo data anche l'importanza dei programmi Erasmus e Socrates per quest'area disci-

Tabella 1 "La riforma del 3+2 quanto è in grado di...", per facoltà (%)\*

facoltà	abbreviare i tempi di conseguimento del titolo di studio	ridurre il fenomeno degli abbandoni	facilitare la mobilità degli studenti, anche internazionale
Economia	61,0	68,4	48,5
Farmacia	36,8	51,2	42,8
Giurisprudenza	18,4	36,3	39,2
Ingegneria	54,3	65,5	49,6
Lettere	38,4	48,3	51,9
Lingue	62,2	66,1	59,3
Medicina	41,5	49,3	44,3
Scienze	45,3	52,8	48,4
Altre	46,8	53,5	50,9
Totale	45,2	54,0	48,3

<sup>\*</sup>I valori corrispondono alla percentuale di risposte "molto" o "abbastanza".

#### valutando la riforma della didattica

plinare). Anche Ingegneria appare aver recepito positivamente la riforma rispetto a queste finalità. All'estremo opposto si colloca Giurisprudenza dove prevale lo scetticismo, specie per quel che riguarda l'impatto sulla durata degli studi. Ma anche questo non appare un risultato imprevedibile data l'opposizione dell'area alla riforma e la tendenza ad allungare i percorsi degli studenti piuttosto che a ridurli.

## La valutazione complessiva della riforma

I giudizi sull'impostazione teorica della riforma sono maggiormente negativi che positivi. Male la considerano il 40,4% dei rispondenti e molto male il 13,6% (cfr. tab. 2).

La valutazione circa la realizzazione della riforma

"Come giudica	Tabella 2 complessivamente	la riforma" (%)	
	nella sua impostazione teorica generale	nei termini in cui è stata finora attuata dalla sua università	
molto bene	2,0	2,3	
bene	39,4	49,6	
male	40,4	35,5	
molto male	13,6	7,5	
non sa	4,6	5,2	
Totale	100,0	100,0	
N	5.026	5.009	

nella propria università risulta, per contro, migliore di quella rivolta all'intero sistema: 51,9% sono i giudizi positivi contro il 43,9% dei negativi. Occorrerà

Tabella 3
"Come giudica complessivamente la riforma",
per facoltà (%)*

facoltà	nella sua impostazione teorica generale	nei termini in cui è stata finora attuata dalla sua università
Economia	47,4	52,5
Farmacia	38,5	57,3
Giurisprudenza	28,9	47,0
Ingegneria	37,2	55,3
Lettere	33,0	42,7
Lingue	42,5	60,9
Medicina	48,8	52,8
·Scienze	42,4	53,6
Altre	41,3	50,3
Totale	41,4	51,9

<sup>\*</sup> I valori corrispondono alla percentuale di risposte "molto bene" o "bene".

riflettere su questa discrepanza tra giudizi relativi all'impostazione teorica delle linee generali della riforma, probabilmente non sufficientemente discusse in partenza, e giudizi circa la realizzazione pratica del dettato generale nella propria sede (maggiormente partecipata e più direttamente coinvolgente).

Le facoltà più critiche nel complesso appaiono Giurisprudenza e Lettere. La realizzazione pratica della riforma raccoglie consensi a Lingue, Farmacia e Ingegneria, mentre l'impianto teorico – che pure non appare condiviso in nessuna area disciplinare da almeno il 50% degli intervistati – trova più consensi a Medicina ed Economia<sup>5</sup>.

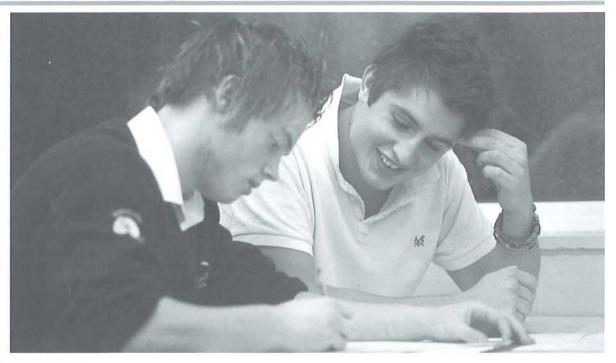
#### Considerazioni conclusive

La riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana, comunque la si consideri, rappresenta un evento di grande rilevanza. Da un lato si tratta di una riforma di notevole complessità, che si inserisce in un processo di progressiva autonomizzazione degli atenei e che comporta processi di riadeguamento e periodi di transizione tra il vecchio modello e il nuovo, dall'altro il processo di cambiamento in quanto tale interessa un settore tradizionalmente stabile e poco incline alle trasformazioni di tipo istituzionale.

Il progetto iniziale di riforma, intrecciatosi con la dimensione europea del Processo di Bologna, e le fasi di formulazione, discussione e approvazione del dispositivo legislativo hanno trovato gradi diversi di accettazione/resistenza che hanno fatto emergere (peraltro in modo non sempre evidente) differenze anche vistose per aree disciplinari e secondo i diversi atenei.

La riforma in oggetto ha richiesto una lunga e tuttavia spesso affannosa elaborazione di nuovi ordinamenti, comprendenti sia la trasformazione dei percorsi esistenti (riduzione dei curricoli da quattro o cinque anni a tre anni), sia la creazione di nuovi percorsi di primo livello cui sono seguiti quelli di secondo livello (corsi di laurea di specializzazione). La stessa riforma ha comportato inoltre un processo di riadeguamento del personale docente alle logiche dei nuovi percorsi, e un orientamento tra molteplici alternative (percorsi tradizionali e nuovi) per gli studenti, specie quelli già in corso.

L'autonomia degli atenei ha consentito una diversificazione sin qui mai sperimentata nella scelta dei percorsi e nell'articolazione dell'offerta didattica che in vari misura ha rappresentato la risposta dell'università italiana all'apertura nei confronti del mercato delle professioni. Tale processo si è svolto



Università di Durham: due ragazzi in un momento di studio quasi del tutto senza il ricorso ad analisi rigorose dei possibili sbocchi professionali, sia a livello locale che nazionale, mentre è mancata ogni forma di coordinamento regionale

tra atenei (come invece la normativa suggeriva). Occorre altresì considerare come il processo di programmatica tendenza alla riduzione delle differenze tra sistemi formativi di paesi diversi – segnalato in precedenza – rappresenti una innovazione assoluta non solo nel campo dell'istruzione. È sufficiente ricordare la tradizionale resistenza al cambiamento propria alle istituzioni scolastiche divenute inevitabilmente strutture burocratiche autoreferenziali nel consolidarsi dell'esercizio delle loro funzioni. Inoltre, le classi dirigenti degli stati nazionali tendono a utilizzare la formazione ai diversi livelli per la riproduzione della struttura sociale, così come avviene per le diverse categorie professionali che controllano la loro riproduzione attraverso il sistema formativo. Mentre non va trascurata la difesa degli interessi corporativi delle categorie professionali che operano nei sistemi formativi (i docenti in particolare). A fronte di tali resistenze al cambiamento si evidenzia sia la spinta innovativa dell'economia che si trasforma e richiede l'uso di nuove modalità produttive come anche l'applicazione di nuove competenze, sia la diffusione di molteplici settori di servizi alla persona che nei sistemi di welfare si fondano sull'uso generalizzato di medie e alte competenze professionali6.

L'intreccio delle forze di conservazione e delle spin-

te al cambiamento hanno prodotto effetti diversi nei sistemi formativi e dell'istruzione superiore in particolare. Negli ultimi decenni i sistemi europei di istruzione terziaria hanno oscillato tra una diversificazione dei percorsi in funzione della moltiplicazione delle competenze richieste dal mondo economico, e una unitarietà della formazione rivolta al cittadino e dunque alle richieste della società. Ma il modificarsi delle filosofie sociali e dei fabbisogni formativi del mercato del lavoro e delle professioni ha ulteriormente complicato l'insieme delle spinte e controspinte che hanno agito sui sistemi formativi. Il tentativo cui assistiamo oggi di riduzione delle differenze e di creazione di compatibilità crescenti tra i sistemi d'istruzione terziaria in Europa deve fare i conti anche con le storie particolari dei sistemi formativi nazionali e con le diverse fasi dei loro processi di oscillazione. Infine, la crescente autonomia delle singole università offre ulteriori margini di interpretazione a livello istituzionale del processo in atto.

Nella nostra indagine uno degli elementi unificanti il processo di realizzazione della riforma negli atenei considerati appare la relativa scarsità di dibattiti interni che essa ha sollevato<sup>7</sup>. Tuttavia, sembra che laddove i dibattiti si sono avuti, la discussione sia stata accesa e valutata per lo più positivamente. Dunque emerge la richiesta di occasioni di riflessione collettiva della quale si avverte la necessità. Per meglio dire, si evidenzia nelle interviste una differenziazione abbastanza netta tra chi si è occupato materialmente della realizzazione dei nuovi percorsi

#### valutando la riforma della didattica

formativi e chi non ne ha avuto che una conoscenza indiretta ed ha accettato le innovazioni introdotte. Emerge l'immagine di una serie di attività di costruzione "ingegneristica" delle nuove articolazioni dei corsi di laurea e delle principali innovazioni (crediti, moduli, nuovi tipi di tesi di laurea), curate dai responsabili "politici" (presidi di facoltà) e da pochi collaboratori, che ha portato alla realizzazione formale della riforma alla quale è stata data l'adesione, almeno formale, della maggior parte del restante corpo accademico. Ne sono derivata due caratteristiche mol-to diffuse tra le risposte al questionario: a) la prevalenza delle valutazioni positive della riforma tra coloro che hanno ricoperto ruoli di responsabilità negli organismi accademici e, b) la scarsa conoscenza delle caratteristiche e delle implicazioni della riforma presente nel resto della popolazione universitaria. È mancata dunque, nel momento della sua introduzione, una diffusa e dettagliata analisi delle finalità della riforma e delle sue implicazioni operative. Un'aggravante a questa traduzione pratica della normativa (non la sola ma forse quella maggiormente segnalata nelle interviste) è rappresentata dallo scarto sequenziale tra l'in-

troduzione delle lauree di primo livello e quella delle lauree di secondo (specialistiche). Ne è derivata una distribuzione difficile e spesso impropria delle responsabilità didattiche, oltre che una approssimativa coerenza tra contenuti dei percorsi di primo e secondo livello.

Pur in una situazione di iniziale scarsa informazione circa le finalità della riforma e in carenza di una tradizione di dibattito circa le politiche istituzionali, il corpo docente intervistato ha preso coscienza dei termini della trasformazione in atto e ha rivelato un certo grado di consapevolezza dei problemi che il cambiamento comporta.

Diversi aspetti della riforma sono avvertiti come rilevanti anche se si segnala la mancanza di progetti organici per la loro soluzione o il loro solo parziale avvio: è il caso dell'attività di compensazione delle carenze culturali dei nuovi immatricolati o della correlazione tra costruzione dei percorsi curricolari e obiettivi formativi, ma forse soprattutto è il caso della trasformazione dei metodi di insegnamento che in larga maggioranza vengono ormai percepiti come inadeguati rispetto alle finalità della riforma a fronte di una generale mancanza di tentativi di modificarli nella pratica.

Naturalmente – come in ogni situazione di cambiamento – i freni della tradizione si fanno sentire. In



particolare con riferimento alle richieste di apertura al mondo esterno: i rapporti con il mercato del lavoro e la spendibilità dei titoli di studio propongono problematiche nuove

Università di Durham: studenti durante il pranzo nella mensa

sulle quali manca un'accumulazione di esperienze. Da qui le preoccupazioni di scadimento del livello scientifico-culturale dei corsi. Ma va anche segnalato il prevalente buon senso che in parte smentisce l'impressione di una totale frammentazione degli interessi personali. Così la maggioranza degli intervistati si schiera contro l'ipotesi dell'apertura di nuovi corsi di laurea e non condivide l'ipotesi di ulteriori modifiche "in corso d'opera" dell'impianto strutturale della riforma (il riferimento è in particolare all'ipotesi della biforcazione del triennio a forma di Y).

La riflessione sugli effetti della riforma è certamente condizionata dalla relativa brevità dei tempi di realizzazione. L'impatto appare positivo soprattutto sugli abbandoni, mentre le riserve si accentrano sulla mobilità internazionale e sulla riduzione dei tempi di percorrenza curricolare. Al riguardo, del resto, le perplessità sono condivisibili dal momento che segnalano reali problemi nell'utilizzo dei crediti acquisiti nei programmi Erasmus e nel carico didattico dei corsi di primo livello.

Il giudizio complessivo della riforma è negativo più sul piano dell'impostazione teorica generale che su quello della sua realizzazione pratica nella propria realtà accademica. Sembra possibile immaginare che in parte ciò rifletta la carenza già segnalata di partecipata riflessione sulle ragioni fondative delle misure legislative (la "filosofia" del cambiamento) e, ad un tempo, la disponibilità, maggiormente diffusa di quanto non appaia dalle critiche settoriali o individuali, a realizzare il cambiamento.

Naturalmente, le tendenze indicate si distribuiscono in gradi di intensità diversi negli atenei e tra le facoltà considerate. Pur con tutte le cautele che sono necessarie in simili circostanze sembra emerga una maggiore disponibilità nei confronti della riforma all'interno dei contesti scientifici che per ragioni epistemologiche e/o organizzative (ma anche territoriali: centro vs. periferia) sono stati meno colpiti dalle trasformazioni prodotte dalla riforma. Dunque, le facoltà scientifiche, specie delle scienze applicate, hanno meno risentito dell'invito all'apertura al mondo esterno e alla professionalizzazione dei percorsi formativi, come anche alla valutazione dei carichi didattici in crediti. Ma anche il contesto socio-economico di riferimento abbiamo visto giocare un ruolo non trascurabile proprio perché chiamato in causa dalla riforma stessa.

L'immagine del corpo docente che emerge nell'insieme non è dunque di un'accettazione generalizzata e acritica della riforma, ma anzi di una diffusa critica con aree di reale malessere. Tuttavia le ragioni sembrano più legate al metodo di introduzione del cambiamento che a pur esistenti resistenze aprioristiche. La situazione appare comunque in evoluzione ed è dunque improprio trarre delle considerazioni definitive. Al contrario, si propone di fatto l'importanza di un monitoraggio più generale e ripetuto del processo in atto.

#### Note

Il "Progetto di monitoraggio dei processi di armonizzazione dei sistemi d'istruzione terziaria nei paesi dell'Unione Europea con specifico riferimento ai raccordi con la riforma degli ordinamenti didattici italiani" è stato co-finanziato dal Miur e dagli atenei proponenti nell'ambito del Programma Miur di collaborazioni interuniversitarie internazionali. Oltre ai sei atenei italiani hanno aderito le università di Lancaster (Inghilterra), Marne-la-Vallée (Francia), Kassel (Germania), Politecnica di Valencia (Spagna), Porto (Portogallo) e Twente (Olanda). Il Progetto, coordinato dall'Università di Milano-Bicocca, è iniziato

nel giugno 2003 e si è articolato in a) una serie di visite di équipe miste (personale docente e tecnico-amministrativo) delle università italiane alle università europee partner, allo scopo di esaminare le modalità di funzionamento di queste ultime nell'ottica dell'introduzione del rocesso di Bologna e nell'esercizio dell'autonomia di ateneo; b) visite di rappresentanti delle università europee aderenti al progetto ai sei atenei italiani allo scopo di valutare il grado di realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici; c) visite incrociate tra i gruppi di lavoro delle sei università italiane al fine di approfondire e verificare le problematiche legate alla realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici; d) periodici incontri collegiali di verifica dello svolgimento delle diverse fasi del Progetto e di messa a punto degli strumenti di indagine, tra i quali in particolare il questionario della ricerca telefonica; e) svolgimento dell'indagine telefonica condotta nei mesi di febbraio-marzo 2005, della quale si tratta nel presente saggio.

<sup>2</sup> Il rapporto finale del Progetto è disponibile sul sito del Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università di Milano-Bicocca: www.sociologiadip.unimib.it/unimon.

<sup>3</sup> Alla prima stesura hanno provveduto Roberto Moscati e Giunio Luzzatto. I commenti degli altri membri italiani del Comitato scientifico hanno contribuito ad apportare modifiche e correzioni.

<sup>4</sup> Una parte del questionario è stata riservata al personale tecnico-amministrativo. Questa parte – per ragioni di spazio – sarà oggetto di un'analisi separata .

<sup>5</sup> Anche in questo caso le valutazioni sulla realizzazione della riforma nel proprio ateneo appaiono maggiormente positive grazie, in particolare, a coloro che hanno ricoperto ruoli di responsabilità.

<sup>6</sup> Sul tema esiste uṇa vasta letteratura internazionale all'interno della quale si annoverano purtroppo solo pochi contribute italiani. Tra i numerosi contributi si possono segnalare: Becher T. (1989), Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines, Milton Keynes, SRHE-Open University Press; Becher T., Kogan M. (1992), Process and Structure in Higher Education, London, Routledge; Clark B. R. (1983), The Higher Education System: academic organization in cross national perspective, Berkeley, University of California Press; Clark B. R. (1998), Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation, Oxford, Pergamon; Jongbloed B., Maassen P., Neave G. (eds.) (1999), From the Eye of the Storm: higher education's changing institution, Dordrecht, Kluwer; Cerych L., Sabatier P.,(1986) Great Expectations and Mixed Performances. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe, Stoke-on-Trent, Trentham Books; Gornitzka A., M. Kogan, A. Amaral (a cura di) (2005), Reform and Change in Higher Education, Dordrecht, CHER-Springer.

<sup>7</sup> È solo apparentemente singolare che una certa intensità di dibattiti sia stata segnalate nella facoltà di Giurisprudenza dove l'opposizione alla riforma stata maggiormente convinta e dove attraverso la verifica inter-università della contrarietà al progetto 3-2-3 si e riusciti, come si sa, ad ottenere uno statuto particolare.

valutando la riforma della didattica

# LUCI E OMBRE A SEI ANNI DALL'AVVIO

#### Andrea Cammelli

Docente di Statistica sociale nell'Università di Bologna e direttore del Consorzio AlmaLaurea

er quanto operare in un cantiere in continua trasformazione renda arduo ogni tentativo di seria verifica, lo stadio più maturo della fase di transizione che ha caratterizzato gli anni successivi all'avvio della riforma degli ordinamenti didattici prevista dal DM 509/1999, consente oggi analisi e approfondimenti, sia pure ancora necessariamente parziali, finora problematici\*. L'ampiezza della popolazione osservata, soprattutto quella dei laureati che hanno compiuto l'intera esperienza formativa all'interno dei percorsi riformati (quelli che abbiamo definito "i figli della riforma"), l'articolazione dei titoli di primo e secondo livello che finalmente è possibile cominciare a monitorare, il numero di atenei coinvolti, tratteggiano un quadro ampio che anno dopo anno appare meglio definito. Tutto ciò fa sì che questo Rapporto sui laureati, in quanto puntuale radiografia del capitale umano uscito dalle università nell'intero 2006, costituisca ancora più dei precedenti un punto di riferimento importante per coloro che guardano al sistema di istruzione superiore del paese come a un fattore nevralgico dello sviluppo.

La popolazione osservata, in 41 dei 49 atenei consorziati supera complessivamente le 185mila unità e la consistenza dei laureati di primo livello (98mila) introdotti con la riforma dell'ordinamento didattico universitario del 1999 e attivati dal 2001 (in alcuni casi già dal 2000) sopravanza, per la prima volta, quella dei laureati pre-riforma.

## Un monitoraggio complesso

Ogni monitoraggio incentrato sulla comparazione deve fare i conti con due limiti evidenti. Da un lato l'analisi riferita al complesso dei laureati di un anno (comprendendo quindi tutti i percorsi di studio,

\* Il testo qui pubblicato è tratto dalla relazione all'indagine Profilo dei laureati 2006 che si trova completa in www.almalaurea.it

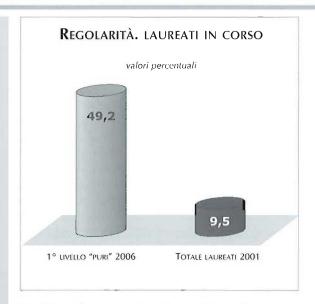
anche quelli avviati nel vecchio ordinamento), non consente di fare piena chiarezza sulle tendenze in atto. Ciò a causa delle caratteristiche strutturali della popolazione osservata, che si combinano, anno dopo anno, secondo un rapporto che vede i laureati del nuovo ordinamento dilatarsi progressivamente mentre si riduce il peso dei loro colleghi pre-riforma. Dall'altro, l'esame dei risultati ottenuti esclusivamente da quanti hanno seguito e concluso il percorso definito dalla riforma, è reso tanto più problematico quanto più nella popolazione esaminata convergono laureati che hanno compiuto il loro percorso di studi interamente nell'università riformata (definiti in questo Rapporto "puri") accanto a coloro che hanno portato a termine gli studi lungo un percorso formativo iniziato nel vecchio ordinamento (definiti "ibridi").

# I laureati "puri", ovvero la riforma alla prova dei fatti

La consistenza della popolazione dei laureati di primo livello "puri" osservati nel 2006 (oltre 68mila), che rappresenta ormai l'81% del complesso dei laureati di primo livello, consente valutazioni sempre più fondate e capaci di restituire il progredire della riforma ed il diffondersi dei suoi effetti nell'ambito dei singoli gruppi disciplinari.

Fra i laureati "puri" si contrae ulteriormente rispetto all'anno precedente la quota di quanti hanno almeno un genitore laureato (23,9%) e parallelamente cresce la percentuale di giovani di estrazione operaia (22,9). Modifiche modeste ma conferme significative.

Ricorrendo a una classificazione che coglie in buona misura la complessa geografia dell'istruzione secondaria superiore, c'è da sottolineare che 37 laureati su cento hanno il diploma di liceo scientifico. Con un diploma tecnico nel proprio bagaglio risultano 28,3 laureati su cento, con studi classici alle spalle risultano quasi 15 laureati su cento.



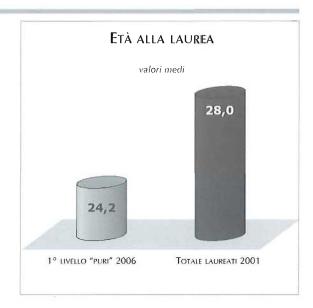
Le differenze tra votazioni di maturità risultano contenute in meno di 4 punti su cento (3,9 per l'esattezza): fra il minimo di 82,3/100 per i diplomati degli istituti professionali e il massimo di 86,2/100 per i giovani che hanno acquisito la maturità linguistica.

L'età alla laurea non supera i 24,2 anni; un valore gravato dalla presenza del 9% di laureati immatricolatisi con un ritardo compreso fra 2 e dieci anni e da altri 3,7% il cui ritardo all'immatricolazione risulta superiore ai 10 anni.

In ogni caso un'età alla laurea ben lontana dai 28 anni che caratterizzavano i laureati italiani alla vigilia della riforma! Un indice collocato fra il minimo dei laureati in ingegneria e nel gruppo geo-biologico, pari a 23,2 e l'età massima che caratterizza i laureati del gruppo insegnamento (25,6 anni) e, soprattutto, dei laureati nelle professioni sanitarie (27 anni).

Così concludono gli studi a meno di 23 anni 54 laureati su cento del gruppo geo-biologico ed una percentuale poco inferiore di ingegneri (52,1), mentre allo stesso traguardo non arrivano che 34 laureati delle professioni sanitarie su cento e solo 28 laureati del gruppo insegnamento.

La regolarità negli studi, la capacità cioè di completare il percorso formativo nei tempi previsti dagli ordinamenti, seppure ridottasi rispetto a quella registrata l'anno precedente (64,4), continua a riguardare quasi la metà dei laureati (49,2%; cinque volte superiore al 9-10% che caratterizzava il complesso dei laureati pre riforma). Ma ancora una volta è il risultato di sintesi di situazioni profondamente diversificate. Concludono nei tre anni previsti 82 laureati delle professioni sanitarie su cento e 53 laureati su cento del gruppo chimico-farmaceutico.



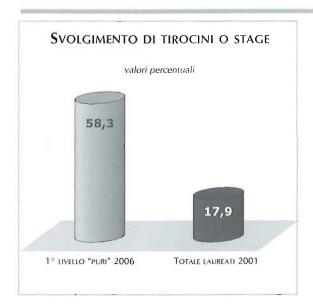
All'estremo opposto, restare in corso riesce possibile soltanto a 39 laureati su cento sia del gruppo insegnamento che di quello letterario. Bisogna aggiungere, per la verità, che altri 42 laureati su cento di ognuno di questi due gruppi concludono entro il primo anno fuori corso.

A rimanere su valori sorprendentemente elevati (molto più elevati di quanto registrato fra i laureati pre-riforma), è la *firequenza ai corsi* previsti. Hanno dichiarato di avere frequentato regolarmente più del 75% degli insegnamenti previsti 72 laureati "puri" su cento: oltre il 90% dei neo ingegneri e dei dottori del gruppo chimico-farmaceutico e, singolare alla luce della documentazione tradizionale, il 52% dei laureati del gruppo giuridico.

Anche le esperienze di studio all'estero, di cui continuiamo a segnalare con preoccupazione la consistenza ridotta e la flessione dopo l'avvio della riforma, mostrano timidissimi segni di ripresa, certo lontani anni luce da recenti proposte che puntano a estendere a tutta la popolazione universitaria periodi di studio/lavoro all'estero di almeno 6 mesi. Con programmi dell'Unione Europea hanno studiato all'estero 5,6 laureati su cento (l'anno prima erano 5,2): oltre al 24,8 dei neo dottori del gruppo linguistico, 9 laureati su cento del gruppo politico-sociale, ma pochissimi fra i laureati dei percorsi scientifici e meno di tutti fra i chimico-farmaceutici (1,3%!).

In crescita, sostenuta, risultano anche le esperienze di tirocinio e stage riconosciute dal corso di studi, a sottolineare il forte impegno delle università e la crescente collaborazione con il mondo del lavoro (i tirocini presso l'università sono soltanto l'11%). Esperienze che entrano nel bagaglio formativo di 58 laureati su cento (due punti percentuali più dell'anno passato): 92 su cento neo dottori in agraria e 90

#### valutando la riforma della didattica



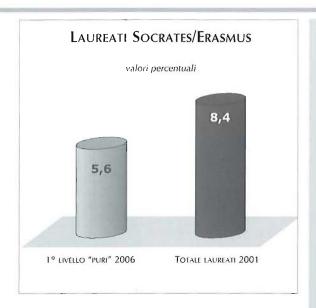
laureati del gruppo insegnamento, ma anche di 47 laureati su cento del gruppo economico-statistico e perfino per 19 dottori su cento in materia giuridiche. È evidente che la qualità di queste esperienze, cresciute tanto repentinamente nel passaggio fra il vecchio e il nuovo ordinamento, andrà attentamente monitorata, ma intanto è bene ricordare che l'esperienza di tirocinio/stage si associa ad un più elevato indice di occupazione.

L'ultima indagine sulla condizione occupazionale dei laureati ha accertato l'esistenza di un differenziale pari a 10 punti percentuali fra chi ha svolto uno stage durante gli studi rispetto a chi non vanta un'esperienza analoga.

Aumentano i laureati decisamente soddisfatti dell'esperienza universitaria portata a termine così come quelli che esprimono pieno apprezzamento per il corpo docente e per l'adeguatezza delle strutture universitarie; valutazioni, queste ultime due che pure restano su valori più contenuti.

Si dichiarano decisamente soddisfatti del corso di studio concluso 35,7 laureati su cento (e altri 52 su cento esprimono una soddisfazione più moderata): il 44% dei laureati dei gruppi chimico-farmaceutico, giuridico e medico-professioni sanitarie e all'estremo opposto, su valori quasi dimezzati, 25 laureati su cento in architettura e 21 del gruppo linguistico. Un quinto dei laureati è rimasto decisamente soddisfatto dei rapporti con i docenti (e altri 65 dichiarano di esserlo in misura più contenuta): soprattutto fra i laureati del gruppo medico-professioni sanitarie e del gruppo chimico-farmaceutico (31 e 28%). Più severo il parere dei laureati in psicologia e architettura: solo il 13% di essi si dichiara pienamente soddisfatto.

Per quanto riguarda il carico di studio degli insegna-



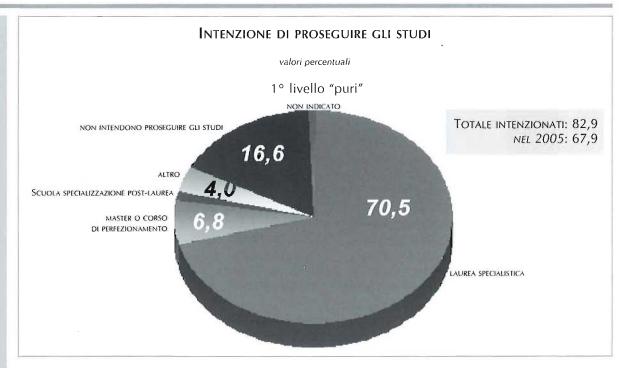
menti, il 30% dei laureati ritiene che sia stato decisamente sostenibile (e altri 57 lo giudicano comunque sostenibile): di più per i laureati del gruppo insegnamento (41%), assai meno per i neo architetti (22%) e ancor meno per i neo ingegneri (18%).

A ripetere l'esperienza di studio appena compiuta, nello stesso percorso di studio della stessa università, sono disponibili 69 laureati su cento. Altri 11 resterebbero nello stesso ateneo ma si orienterebbero diversamente; altrettanti farebbero la scelta inversa: stesso corso ma in altro ateneo. Altri 6 cambierebbero corso e università ma solo 1 non si iscriverebbe più.

La piena conferma dell'esperienza compiuta trova d'accordo il 78% dei neo ingegneri e dei laureati del gruppo scientifico, 58 laureati su cento del gruppo insegnamento e poco più di 53 laureati del gruppo linguistico.

L'accertamento circa l'intenzione di proseguire gli studi, completata la laurea di primo ciclo, è sicuramente uno degli indicatori cardine della verifica dello stato di avanzamento della riforma. Conclusi gli studi di primo livello, 83 laureati su cento dichiarano l'intenzione di proseguire gli studi: il 96 % dei neo psicologi e il 93% dei giuristi, ma anche il 71% dei dottori in agraria e perfino il 60% dei laureati nelle professioni sanitarie.

Alla laurea specialistica, che rappresenta l'obiettivo più diffuso fra quanti sono orientati a proseguire gli studi, ambiscono 71 laureati su cento: l'89-90% dei laureati in psicologia e in giurisprudenza, ma anche nei percorsi di studio che fanno registrare i valori più bassi l'attrazione della laurea specialistica riguarda il 55% dei laureati del gruppo insegnamento, il 52% dei neo dottori in educazione fisica e perfino il 28% dei laureati delle professioni sanitarie.



Il dubbio, a lungo alimentato, era che le intenzioni dichiarate al momento della laurea trovassero un consistente ridimensionamento alla prova dei fatti, nei dodici mesi immediatamente successivi. Un'ipotesi che non si è verificata, anzi!

Ad essersi avviati sulla strada della laurea specialistica, a dodici mesi dall'acquisizione del titolo di dottore, è un numero di laureati di primo livello perfino superiore (+ 1,3%) a quello di chi aveva manifestato questa intenzione alla conclusione degli studi e questa tendenza riguarda, sia pure in misura diversa, un po' tutti i gruppi di laurea con le sole eccezioni dei laureati in educazione fisica e soprattutto i neo dottori nelle professioni sanitarie fra i cui laureati le intenzioni di proseguire gli studi, che al momento della laurea avevano suggestionato quasi 31 laureati su cento, si ridimensionano drasticamente fino a riguardare meno di 5 laureati su cento.

## I laureati specialistici

La consistenza dei laureati specialistici, favorita dall'avvio della riforma in alcune università fin dal 2000 e diventati oltre 17mila negli atenei aderenti ad AlmaLaurea nel 2006, comincia a consentire primi importanti elementi di valutazione. Anche su questo versante gli approfondimenti e le valutazioni più rilevanti verranno condotti concentrando l'attenzione sui laureati puri (10mila) che rappresentano oltre il 70% della popolazione che è stato possibile indagare in dettaglio. Si tratta di una

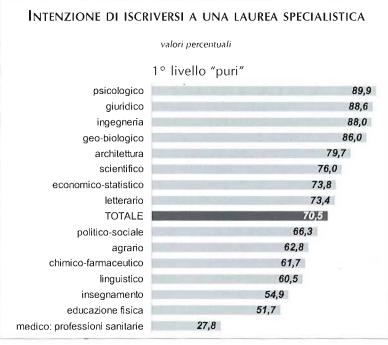
popolazione contrassegnata da alcune particolari caratteristiche: sul versante delle *performance* è evidente che trattandosi dei primi laureati specialistici giunti al traguardo siamo di fronte a risultati di eccellenza che, verosimilmente, tenderanno a sbiadire nei prossimi anni. Tanto più che una quota rilevante (52%) di questi laureati è concentrata in tre percorsi formativi: ingegneristico (24,5%), economico-statistico (16,6) e politico-sociale (10,9).

Che si tratti di una popolazione con caratteristiche davvero particolari è confermato poi dalla quota elevata di coloro che, terminato il secondo ciclo dell'università riformata, aspirano a proseguire gli studi: il 15% con un dottorato di ricerca, il 7% con master universitari ed altrettanti con scuole di specializzazione. L'intenzione di proseguire è espressa complessivamente da oltre 43 laureati puri su cento (l'82% dei laureati puri del gruppo psicologico; il 67 per cento dei loro colleghi del gruppo giuridico e il 62% del geo-biologico, e solo un quarto dei laureati puri economico-statistici e ingegneri).

L'analisi condotta mette in evidenza che si tratta di laureati che hanno concluso nell'84,2% dei casi i loro studi in corso ad un'età media di 25,6 anni (compresa fra i 29,9 del gruppo insegnamento e i 24,5 anni dei gruppi giuridico e chimico-farmaceutico). Nel profilo dei laureati specialistici puri la votazione finale è prossima al massimo (109,7 su 110). è questo il risultato di sintesi che vede due terzi dei percorsi di studio in esame superare la votazione di 110 (si consideri che 110 e lode è convenzionalmente posto uguale a 113), mentre al di sotto si collocano

#### valutando la riforma della didattica

- tra i gruppi più consistenti - le votazioni dei laureati del gruppo ingegneria economico-statistico. L'ambiente familiare di provenienza vede i laureati specialistici puri mediamente favoriti rispetto ai laureati ibridi 25.6% secondi escono da famiglie con laurea, rispetto come si è detto al 31,1% dei primi), ma assai distanti dai colleghi che hanno concluso



corsi specialistici a ciclo unico (44,7%).

Nel bagaglio formativo quinquennale dei laureati specialistici puri si riscontrano indici particolarmente elevati di frequenza alle lezioni (85 laureati su cento dichiarano di avere frequentato regolarmente più dei tre quarti degli insegnamenti previsti) ed è consistente l'esperienza di stage che coinvolge complessivamente 54 laureati specialistici puri su cento (il 95% nel gruppo psicologico e il 17% nel gruppo giuridico). Inoltre, è più diffusa l'utilizzazione delle opportunità di studio all'estero con programmi comunitari: complessivamente 10,2 su cento. L'esperienza compiuta di laurea specialistica risulta ampiamente apprezzata (se sono decisamente soddisfatti 47 laureati su cento, altrettanti esprimono comunque una valutazione positiva) tanto che la gran parte (77,3%) la ripeterebbe nelle stesse condizioni (stesso corso e stesso ateneo).

#### Considerazioni conclusive

Il quadro che emerge è complessivamente positivo, sebbene non manchino aspetti sui quali vigilare con molta attenzione: la consistenza del fenomeno dei fuori corso e la ridotta partecipazione alle esperienze di studio all'estero come si è visto. Ma a porre seri interrogativi sulla compiutezza dell'impianto riformatore è, soprattutto, l'ampiezza della domanda di ulteriore formazione che si indirizza alla laurea specialistica e che coinvolge 71 laureati puri su cento. Un dato sul quale riflettere senza pudori e senza tentennamenti.

Si è scritto che la riforma non viene apprezzata dal mercato e che si assiste al drastico peggioramento non solo delle prospettive occupazionali dei laureati di primo livello rispetto a quelli del vecchio ordinamento, ma che per i primi peggiora perfino la stabilità, la retribuzione e la qualità del lavoro. Già i precedenti rapporti AlmaLaurea hanno dimostra-

to chiaramente l'infondatezza di queste tesi. Naturalmente è possibile che a forza di sentire screditare la riforma, nel mondo imprenditoriale come fra gli studenti universitari ai quali in aula viene ripetuto di considerarsi studenti di serie B, si sia insinuato il dubbio sulla sua validità e sulle capacità dei neo laureati triennali!

È chiaro invece che su questo snodo nevralgico della riforma confluiscono e si intrecciano una pluralità di motivazioni: le strategie di vita dei giovani e la loro difficoltà ad affrontare il nuovo, la capacità formativa dell'università, la sua disponibilità a emendarsi e a mettersi in sintonia con le esigenze della società, l'atteggiamento dei docenti di fronte alla riforma e alla rivoluzione culturale che essa ha proposto loro (a costo zero, senza averne verificato il consenso e la disponibilità), il comportamento degli ordini professionali, il sistema produttivo del paese e il mercato del lavoro pubblico e privato ancora così debole e impreparato alla valorizzazione delle risorse umane formate dall'università, il Governo e le scelte che gli competono sul terreno dei mezzi da investire nell'istruzione e nella ricerca universitaria e delle verifiche da effettuare sistematicamente.

Problematiche che interpellano dunque interlocutori diversi, istituzionali e non, chiedendo ai migliori fra loro di rendersi protagonisti di una profonda riflessione che non può essere compiuta senza la ricerca di una collaborazione e di una intesa che fino ad oggi è stata più dichiarata che concretamente perseguita: nell'interesse dei giovani, e più in generale del paese.

#### dibattito on line

# PRO E CONTRO LA RIFORMA

Maria Luisa Marino

a riforma degli ordinamenti didattici universitari – introdotta con il decreto ministeriale n. 509 del 3 novembre 1999 e la successiva "rivisitazione" del 22 ottobre 2004 (decreto n. 270) – prevede, com'è noto, l'articolazione degli studi universitari in due livelli.

A distanza di qualche anno dall'introduzione è possibile tracciare un primo bilancio. In base ai risultati finora conseguiti si richiede un intervento, per così dire, di "manutenzione", ovvero sono auspicabili correttivi di maggiore portata?

Prendendo le mosse da una serie di articoli relativi al presunto fallimento della riforma 3+2, si è sviluppato qualche mese fa un appassionato dibattito on line sull'argomento, raccolto e convogliato dall'Associazione Nazionale Docenti Universitari in un Convegno nazionale sulla riforma 3+2 del luglio dello scorso anno. Dalla varietà dei contributi si evidenzia un diffuso disagio di docenti che incontrano asperità nel cammino della riforma, le cui motivazioni non appaiono univoche. È certo che, come afferma Sergio Lariccia (ordinario di Diritto amministrativo nell'Università di Roma "La Sapienza"), contestare la riforma è questione delicata perché si tratta di «un sistema universitario che è stato impostato quasi dieci anni fa; un sistema giusto o ingiusto, sul quale hanno fatto, comunque, affidamento molte centinaia di migliaia di giovani, che hanno conseguito le lauree triennali, che si sono iscritti alle lauree magistrali, un sistema che è stato approvato dal legislatore molti anni fa e ha ricevuto ormai per molti anni un'estesa applicazione». Vi è, dunque, il pericolo che «non essendo state avviate tempestivamente le iniziative intese a contestare quel sistema, ci si debba ora proporre di lavorare nella facoltà per la migliore applicazione di una riforma che da molti anni è stata approvata ed è entrata in vigore».

Ad avviso di Alessandro Dal Lago (ordinario di Sociologia dei processi culturali nell'Università di Genova) ad averne causato il fallimento «è stata soprattutto l'impostazione culturale della 3+2, insieme a una serie di meccanismi perversi del tutto prevedibili» e «l'idea burocratica che si potesse realizzarla dall'alto». Mentre le università erano obbligate a rendersi autonome sul piano finanziario, dovevano conformarsi a tabelle valide per tutti, che ignoravano le esigenze locali. Gli obiettivi "formativi" e le tabelle che ne discendevano erano generici, complicati e al tempo stesso vincolanti. L'impressione generale è che l'impostazione molto superficiale di un linguaggio formativo all'americana ("debiti", "crediti", etc.) si sia perfettamente sposata con il centralismo che affligge la nostra amministrazione».

Ovviamente, osserva Guido Martinotti (che guidò il "Gruppo di lavoro ministeriale sulla riforma della didattica" prima della sua approvazione), «nessuno si può nascondere le difficoltà legate a un cambiamento del nostro sistema superfeudale tradizionale a un sistema europeo diversamente articolato. Del resto, tutti gli altri Stati partner europei che condividono l'esperienza del Processo di Bologna fanno fatica ad adeguarsi al nuovo sistema, scelto per ragioni di trasparenza e compatibilità, ma da nessuna parte si insiste così tanto sull'"orrore" di un ciclo breve. Anche perché era solo l'Italia a non averlo».

#### Più laureati e meno frustrati

D'altra parte, tiene ad evidenziare Carlo Bernardini (professore emerito dell'Università di Roma "La Sapienza") «il quadro dell'università, prima della riforma, presentava una situazione in cui l'età dei neolaureati italiani era, in media, molto alta, oltre i 27 anni; le università avevano un numero di abbandoni assai elevato (circa il 70%) degli iscritti iniziali. Il ministro pro tempore Berlinguer si adoperò perché il nostro sistema producesse più laureati e meno frustrati e la formula del 3+2 richiedeva che gli universitari si rimboccassero le maniche e concepissero e organizzassero i loro insegnamenti in modo efficiente, "sfruttando" l'autonomia voluta già dall'ex-

#### università e riforma della didattica

ministro Ruberti. Una comunità nazionale deve aspirare ad avere un sistema pubblico di istruzione, che raggiunga il maggior numero possibile di giovani. La cultura deve privilegiare capacità operative rispetto alle forme di erudizione» e non pare utile «preferire ciò che si faceva in quattro anni a ciò che si può fare in 3+2 anni, senza preoccuparsi di eventuali impieghi dei laureati nei primi 3 anni».

Un obiettivo, quello della minore permanenza all'interno degli atenei, che non pare sia stato del tutto raggiunto se è vero, secondo le tendenze rilevate da Riccardo Di Donato (Università di Pisa) per i laureati di Lettere della sua Università che dal 2001 al 2005 compreso, con il vecchio ordinamento quadriennale i laureati sono stati 246+238+219+176 (su una base remota di circa 7.000 iscritti alla facoltà, di cui 3.000 fuori corso); e nel periodo 2003-2005 con il nuovo ordinamento triennale, si sono laureati soltanto 2+28+60.

# Il pericolo della subordinazione al mercato

Alessandra Ciattini (ricercatore nell'Università di Roma "La Sapienza") obietta che «i crediti misurano la quantità di apprendimento in un determinato settore disciplinare accumulata da uno studente e in un mercato del lavoro che richiede sempre più flessibilità e mobilità è necessario che i datori di lavoro siano in grado di misurare il livello di conoscenza dell'individuo». Ma c'è il rischio che ciò «comporti la subordinazione dell'istituzione universitaria al mercato, da cui deriva lo stravolgimento dell'università».

Gianni Mattioli (Roma "La Sapienza") ha ricordato come «il primo a introdurre le lauree brevi nel nostro ordinamento sia stato Antonio Ruberti, prima ministro e poi commissario europeo, il quale concepiva le lauree brevi come percorsi accuratamente studiati per quei casi in cui precise mansioni richiedessero determinati strumenti di formazione: odontotecnici, informatici con competenze più ampie del semplice programmatore, tecnici per analisi di laboratorio, etc. La fisionomia di tali mansioni doveva emergere da una ricognizione accurata del mercato del lavoro. Era presente, in questa visione, anche l'idea che, individuando corsi di studio meno impegnativi della laurea usuale, anche se finalizzati a un preciso sbocco professionale, si potessero offrire percorsi appropriati alla scelta di vita di alcuni giovani, eliminando così una causa importante di "mortalità" studentesca». Ma ad avviso di Ruberti «non sarebbe stata accettabile un'adesione automaticamente generalizzata, in tutti i settori disciplinari della laurea breve: a prescindere, cioè, dall'individuazione precisa dello sbocco professionale». Nel seguito poi, «mentre si veniva allentando il legame preciso di questo titolo di studio con funzioni ben definite nella società, ha preso corpo sempre più la motivazione della laurea breve come strumento per superare la piaga dell'abbandono, più diffusa tra gli studenti provenienti da fasce sociali più deboli». Sembra però «stolto pensare di risolvere questo problema abbassando il livello della laurea, piuttosto che mettere in campo tutti quegli strumenti appropriati, secondo la netta indicazione della Costituzione, a favore degli studenti meritevoli e bisognosi».

#### Gli aspetti positivi

Non è un caso, asserisce Giorgio Inglese (ordinario di Letteratura italiana nell'Università Roma "La Sapienza") «che le critiche più severe al nuovo ordinamento provengano dal settore delle materie umanistiche in cui la riforma si è ridotta in moltiplicazione dei corsi di studio e competizione fra loro; percorsi di studio triennali troppo deboli, privi di effettiva consistenza professionale, contemporaneamente angusti (dal punto di vista del ventaglio disciplinare) e poveri (dal punto di vista dei contenuti); frammentazione del percorso di studi in moduli troppo piccoli e troppo numerosi; sparizione della tesi di laurea per tutti gli studenti che si fermano alla triennale». Vi è comunque il timore, afferma ancora Carlo Bernardini, che molti docenti abbiano «subito rifiutato la legge senza pensare che, come ogni legge, era un contenitore vuoto da riempire nel modo più intelligente e altruista possibile. Qualcuno lo ha fatto, ma si tratta di minoranze silenziose, che, avendo scoperto da tempo che i superdotati sono autodidatti e che il compito di un buon docente è solo quello di recuperare alla popolazione sana e serena del paese gli individui bisognosi di aiuto per farcela, si erano anche accorte che la dissertazione della laurea triennale stava offrendo a molti più ragazzi l'occasione per una prova di autonomia intellettuale di durata più umana della vecchia tesi, che era confrontabile con quelle dei dottorati esteri e perciò assolutamente spropositata ai fini dei vantaggi offerti dal titolo italiano. Insomma, c'era del buono nel 3+2 e bastava avere voglia di mettercelo».

#### La qualità della formazione

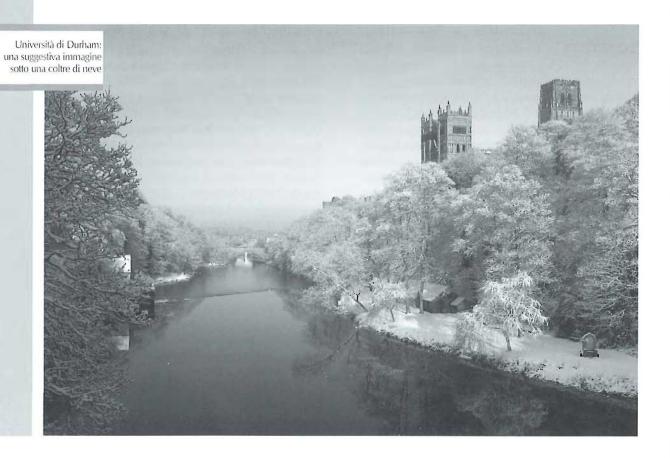
Peraltro, gli fa eco Piersante Sestini (associato di Malattie respiratorie nell'Università di Siena) con i «no e basta ci si trova a spendere energie futilmente in una pessima compagnia di conservatori,

nostalgici e neorestauratori. È sulla qualità della formazione che si gioca la questione e se non la si misura in qualche modo non la si potrà modificare. La formazione ante riforma dava ad alcuni un'ottima formazione, ma era disomogenea per facoltà, sede, gruppo di studenti. Sarà, perciò, vitale la valutazione dei prodotti della didattica e della ricerca per assicurare la qualità ovvero lo standard per tutti (o quasi) gli studenti e non solo per gli eccellenti e per questo non si può prescindere da un sistema serio di valutazione e certificazione della qualità della formazione».

# È importante la preparazione di base

Peraltro, come sottolinea Andrea Capocci (RNRP-Rete nazionale ricercatori precari) nel dibattito *on line* proseguito anche oltre lo svolgimento del Convegno

nazionale dell'Andu, occorre tenere presente che «chi fa il suo ingresso nel mondo del lavoro adesso si avvia a un percorso accidentato in cui gli verrà chiesto di continuare a studiare e di apprendere nuovi linguaggi produttivi. Mentre nel "fordismo" la preparazione culturale iniziale garantiva un posizionamento sociale più elevato dal primo impiego alla pensione, la specializzazione superficiale messa al centro del 3+2 si rivela uno strumento di auto-promozione sociale molto più debole. Le competenze acquisite all'università diventano obsolete rapidamente e rendono difficile orientarsi e riciclarsi tra le professioni con la rapidità e la flessibilità oggi richieste. Piuttosto è ormai riconosciuto che proprio una solida preparazione di base consente di muoversi con autonomia nella babele dei lavori di oggi, in cui la capacità di inserirsi rapidamente in un contesto nuovo, di imparare, di auto-aggiornarsi è decisiva».



# OCCASIONI

venti di erasmus

# TESTIMONE DI ERASMUS

#### Domenico Lenarduzzi

Già direttore generale della DG Educazione e Cultura della Commissione Europea

n occasione del ventesimo anniversario del programma Erasmus, mi limiterò a riferire una testimonianza personale su certi eventi in materia educativa nei quali fui direttamente o indirettamente coinvolto in quanto uno dei responsabili della cooperazione europea nel settore dell'istruzione in seno alla Commissione Europea.

Nel 1982, quando ebbi la responsabilità della divisione "Cooperazione europea nel settore dell'Istruzione", tale cooperazione era in piena crisi: certi Stati membri temevano fortemente un'ingerenza comunitaria nelle loro politiche nazionali e si opposero a qualsiasi nuova iniziativa, malgrado l'impegno politico che avevano preso nel 1976 adottando una Risoluzione che prevedeva un programma d'azione a livello europeo in materia educativa. Non essendo stato coinvolto nelle prime fasi della cooperazione, preferii lasciare da parte gli aspetti legislativi e normativi per tentare di creare un clima di fiducia reciproca tra i diversi partner del mondo educativo europeo.

Inizialmente la Commissione ribadì che l'istruzione è per sua natura un settore ove la sovranità appartiene essenzialmente agli Stati membri, tuttavia era convinta della necessità di una sinergia europea sempre più ampia in materia educativa.

Nei primi anni Ottanta la Commissione si impegnò a mobilitare e coinvolgere tutti gli attori del processo educativo – ministri, rettori, docenti, professori, studenti, esperti governativi e responsabili amministrativi – sviluppando una cooperazione tale da divenire un "modello comunitario" fondato essenzialmente sulla partecipazione spontanea dell'intero mondo educativo europeo, malgrado l'assenza di qualsiasi base giuridica. Questa cooperazione, però, non avrebbe ottenuto il successo che oggi le conosciamo se l'integrazione europea non fosse progredita. Ricordo, a tale proposito, alcuni eventi in cui fui direttamente o indirettamente coinvolto, che furono alla base della grande evoluzione compiuta nel settore dell'istruzione superiore.

#### L'Europa dei cittadini

Nel giugno 1984, il Vertice europeo di Fontainebleau presieduto da Mitterrand, constatando il successo economico della Comunità Europea ma consapevole che i cittadini si sentivano completamente estranei a una tale costruzione europea, chiese all'Italia – che avrebbe avuto la presidenza europea durante il primo semestre 1985 – di elaborare una relazione sull'Europa dei cittadini alla quale partecipai essendo uno dei responsabili della cooperazione europea in educazione.

All'Italia va dunque ascritto il merito di aver fatto adottare, in occasione del Consiglio Europeo di Milano del 30 giugno 1985, il rapporto del gruppo presieduto dall'europarlamentare P. Adonnino, L'Europa dei cittadini che, oltre a prevedere la creazione di simboli comuni, come la bandiera europea, l'inno europeo, il passaporto europeo e la patente europea, proponeva l'apprendimento di due lingue oltre alla lingua materna, gli scambi dei giovani, la mobilità degli studenti e dei docenti, il riconoscimento dei diplomi e dei periodi di studio all'estero, l'introduzione della dimensione europea nell'insegnamento scolastico e cosi via.

La Commissione non esitò a fare buon uso del rapporto L'Europa dei cittadini proponendo successivamente, tra il 1985 e il 1989 i programmi Erasmus, Comett, Lingua, Europa dei Giovani, Petra e altri. Malgrado la volontà politica chiaramente espressa dai capi di Stato e di Governo, i negoziati per la loro adozione furono molto difficili, anche a causa di due importanti ostacoli da superare: l'ammontare dei finanziamenti richiesti dalla Commissione e l'unanimità delle decisioni.

## Il caso di Erasmus

Mi limiterò a citare il caso del primo programma Erasmus, il quale proponeva la mobilità di studenti e docenti nell'ambito della cooperazione interuni-

versitaria. Per permettere tale mobilità, la Commissione richiedeva 175 milioni di ecu per il triennio 1987-1989, ossia 35 volte il bilancio disponibile per il 1986. Il Consiglio dell'Istruzione per motivi di costi proponeva infatti di negare la mobilità agli studenti e di stanziare risorse finanziarie soltanto per i docenti, snaturando completamente la proposta della Commissione.

L'intervento del vicepresidente della Commissione, Manuel Marin, durante la riunione decisiva del Consiglio è rimasto memorabile: «Vedo, cari ministri, che date maggiore importanza alla produzione annua lattiera di una mucca, che a dieci borse di studio per la mobilità degli studenti». La Commissione, con il consenso del presidente Delors, decise per la prima volta di ritirare seduta stante la propria proposta, che riteneva snaturata.

Ci fu una forte reazione dei rettori e degli studenti, che si fecero ricevere a pranzo da Mitterrand per ricordagli quanto detto al Vertice di Fontainebleau e chiedere alla Francia di sbloccare il dossier Erasmus. L'intervento dei capi di Stato e di Governo indusse la Commissione a presentare una nuova proposta, che finalmente fu approvata nel giugno 1987 dal Consiglio dell'Istruzione e dal Parlamento Europeo con un bilancio di 85 milioni, ossia 17 volte l'ammontare disponibile per il1986.

#### La Sentenza Gravier

Mentre la Commissione negoziava le proposte dei diversi programmi nel Consiglio dei ministri dell'Istruzione con le difficoltà che ho appena menzionato, avvenne una specie di miracolo grazie alla sentenza della Corte di Giustizia europea, denominata Sentenza Gravier.

All'origine di tale sentenza fu una giovane studentessa di Grenoble, Françoise Gravier, che si recò nel 1983 a studiare "fumettistica" presso l'Académie des Beaux Arts di Liegi, nell'ambito di un ciclo quadriennale di studi artistici superiori. La ragazza fu molto sorpresa di dover pagare una tassa d'iscrizione quattro volte superiore all'importo pagato dagli studenti di cittadinanza belga. Ben consigliata, portò in giudizio lo Stato belga, quale autore delle circolari che disponevano la riscossione di detto Minerval.

La Corte di Giustizia Europea, con sentenza del 13 febbraio 1985, si pronunciò a favore della signorina Gravier dichiarando che ogni studente, purché cittadino della Comunità, deve in virtù «dell'articolo 128 del trattato di Roma» poter accedere alla formazione professionale negli Stati Membri senza alcuna discriminazione fondata sulla nazionalità.

Esprimendosi in tal modo, la Corte dava un'interpretazione molto estensiva del concetto di "formazione professionale", dato che considerava ogni forma di insegnamento che preparasse a una professione, un mestiere o un impiego, come formazione professionale, qualunque fosse l'età e il livello di formazione dei discenti. Tale interpretazione permetteva di considerare l'istruzione superiore come formazione professionale dandole una forte base giuridica, avviando in questo settore una proficua cooperazione europea. Bisogna ricordare, inoltre, che il 128 era l'unico articolo del Trattato di Roma che prevedeva che le decisioni potessero essere prese a maggioranza semplice. Così eravamo passati da un estremo all'altro, dall'unanimità alla maggioranza semplice.

Tale sentenza fu fortemente contestata sia da parte delle università che dagli Stati membri.

#### Forti perplessità

Rettori e docenti furono scandalizzati dal fatto che la Corte di Giustizia europea valutasse nello stesso modo la formazione professionale e l'insegnamento universitario, sostenendo che le due formazioni non erano paragonabili. Avevano già mal digerito che il programma Erasmus considerasse l'eleggibilità delle istituzioni di istruzione superiore non universitarie alla pari degli atenei. Fu necessario un attento lavoro di diplomazia per convincerli che tutto ciò era nel loro interesse, e che in ogni caso erano liberi di scegliere i partner con cui cooperare.

Qualche anno dopo incontrai le medesime difficoltà per far accettare i "contratti istituzionali", che richiedevano agli atenei di definire a medio termine la loro politica di cooperazione interuniversitaria. Temevano l'ingerenza comunitaria nella gestione dei loro atenei mettendo in pericolo la loro autonomia. A parte ciò, la cooperazione con rettori e docenti fu eccellente, e a loro è dovuto in grandissima parte il successo del programma Erasmus.

Alcuni Stati membri (Germania, Francia, Regno Unito, Olanda e Danimarca) rifiutarono per quattro volte che la Commissione Europea utilizzasse l'articolo 128 come base giuridica per il rinnovamento dei programmi. Per quattro volte si rivolsero alla Corte di Giustizia europea opponendosi a un tale utilizzo, e per quattro volte la Corte ribadì il contenuto della Sentenza Gravier dando ragione alla Commissione.

Gli Stati membri, temendo che l'articolo 128 si estendesse a tutto il settore educativo, approfittarono dell'elaborazione del nuovo trattato di Maastricht per sopprimerlo e introdurre due nuovi artico-

# OCCASIONI

#### venti di erasmus

li per l'istruzione e la formazione professionale in base ai quali le decisioni non sarebbero più state prese dalla maggioranza semplice ma dalla maggioranza qualificata.

Senza l'iniziativa di Françoise Gravier oggi avremmo avuto una base giuridica? Temo di no.

#### La dichiarazione di Bologna

Malgrado il grande successo dei programmi comunitari nel settore dell'istruzione universitaria, dell'acquisizione di una base giuridica nel trattato di Maastricht, della cooperazione universitaria, della mobilità dei docenti e degli studenti, dello sviluppo del sistema di trasferimento dei crediti universitari, della creazione di reti tematiche, e dell'istituzione di master europei, i sistemi universitari in Europa rimanevano molto opachi. La durata di studio per ottenere una laurea equivalente poteva variare da un Stato membro all'altro dal semplice al doppio. Il numero di diplomi e lauree in Europa era tale da costituire una vera giungla, il che spiega l'incomprensione sia da parte degli utenti che dei datori di lavoro.

Il ministro francese dell'Università, Allegre, al fine di migliorare la trasparenza e la coerenza dei sistemi di insegnamento universitario in Europa propose ai ministri delle Università di Italia, Germania e Regno Unito di co-firmare, in occasione degli 800 anni della Sorbonne, un documento che li impegnava a dotare i loro sistemi universitari di una struttura armonizzata.

A nome della Commissione Europea mi congratulai con Allegre per la sua iniziativa – proposta che la Commissione non avrebbe mai potuto fare, visto che l'organizzazione e il contenuto degli studi è di competenza esclusiva degli Stati membri – ma feci osservare che tale iniziativa avrebbe interessato tutti gli altri Stati membri e, sempre a nome della Commissione, invitai i ministri presenti a operare per allargare tale iniziativa a tutti gli Stati che l'avessero desiderato.

Il ministro Luigi Berlinguer propose di organizzare l'incontro successivo a Bologna invitando tutti gli Stati membri dell'Unione Europea e i paesi terzi che ne avessero espresso il desiderio. Così, il 19 giugno 1999 fu firmata da 29 paesi a Bologna in modo solenne la famosa Dichiarazione alla quale aderiscono

oggi 45 paesi. Tengo a sottolineare che questa Dichiarazione fu elaborata con la partecipazione attiva della Commissione Europea e delle università. Ci auguriamo che l'obiettivo finale della Dichiarazione di Bologna di creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore entro il 2010 diventi realtà.

#### La Strategia di Lisbona

Per molti l'anno 2000 rimarrà come una svolta strategica e uno dei momenti forti nella storia della cooperazione europea.

Ebbi l'opportunità di contribuire molto modestamente alla preparazione del capitolo "Istruzione-Formazione" del progetto di Conclusioni del Vertice di Lisbona, elaborato dalla consigliera del primo ministro portoghese, Maria Joao Rodrigues.

In occasione di questo vertice i capi di Stato e di Governo, dopo il mercato unico e l'euro, hanno intrapreso un nuovo cammino verso l'Europa della conoscenza facendo della ricerca, dell'istruzione, della formazione e dell'innovazione degli obiettivi strategici dell'Unione Europea. In passato i capi di Stato e di Governo non avevano mai riconosciuto con tanta forza il ruolo svolto dai sistemi d'istruzione e di formazione nella strategia economica e sociale e per il futuro dell'Unione Europea. Per concretizzare un tale impegno, essi hanno richiesto ai ministri dell'Istruzione dell'Unione Europea e alla Commissione Europea di intraprendere una riflessione generale per dotarsi di obiettivi comuni e concreti al fine di modernizzare i propri sistemi educativi e formativi.

A tale scopo fu elaborato un Programma di lavoro denominato "Istruzione e formazione 2010" adottato dal Vertice di Barcellona nel marzo 2002. Questo documento rappresenta un accordo storico che, per la prima volta, definisce per la cooperazione europea degli obiettivi comuni a medio termine, un quadro europeo e un metodo di lavoro coerente.

Per percorrere questo lungo camino nella cooperazione europea, c'è stato bisogno di tanta costanza, di tanta convinzione e di molta persuasione; sono state privilegiate le relazioni umane, lasciando da parte gli ostacoli istituzionali, utilizzando ogni spiraglio d'apertura e cogliendo al volo ogni opportunità.

Possiamo ben dire che ne sia valsa la pena.

# BILANCIO E PROSPETTIVE DI UN PROGRAMMA DI SUCCESSO

#### Stefania Giannini

Rettore dell'Università per Stranieri di Perugia

e celebrazioni per i 20 anni del programma Erasmus rappresentano l'occasione per riflettere sulla crescita di una cultura dell'internazionalizzazione all'interno del sistema universitario in Italia e in Europa e per progettarne i futuri sviluppi.

L'interesse e la sensibilità per il tema della mobilità e dello scambio di studenti e ricercatori e per tutte quelle azioni che definiscono, nel loro insieme, il programma di internazionalizzazione delle università sono diventati centrali anche nel nostro paese, soprattutto nel corso dell'ultimo decennio.

Sono tre le linee strategiche prioritarie nel campo dell'alta formazione. Esse paiono, ad oggi, direttive di progetto e di processo, necessarie per aprire l'Italia all'Europa e l'Italia, in Europa e con l'Europa, rispetto al resto del mondo:

- a. l'incremento della mobilità di studenti e di docenti nello spazio europeo;
- b. la maggiore attrattività dei singoli paesi nei confronti di docenti e studenti stranieri. Vedremo come i due dati non siano sempre sintonici, soprattutto a livello nazionale;
- c. l'integrazione e la massima omogeneità dei processi formativi fra paesi europei e paesi emergenti. Il programma europeo Erasmus Mundus (di cui si sta definendo in questi mesi una seconda e innovativa fase, 2009-2013) prevede il coinvolgimento dei paesi terzi fin dalle prime fasi del processo di ideazione e attivazione dei corsi di studio ammessi al finanziamento (master e dottorati). Su questa linea si colloca l'evoluzione dello spirito originario dell'Erasmus.

Il programma Erasmus nasce a metà degli anni Ottanta come risposta politica comunitaria a un'esigenza di libera circolazione dei giovani universitari europei: l'Europa dei mercati e dell'economia cominciava allora ad avvertire il disagio di un'Europa dei cittadini ancora tutta da costruire, o quasi. L'istruzione superiore diventa pietra miliare di un percorso a più tappe (Parigi, Bologna, Berlino,

Londra, per citare solo le mete principali) con destinazione finale ormai prossima, almeno nei margini cronologici fissati dall'agenda di Lisbona: quello spazio europeo della conoscenza, che dovrà essere realtà e non più solo auspicio a partire dal 2010.

#### L'obiettivo strategico dei prossimi anni

A distanza di vent'anni, i paesi dell'Unione (dai soci fondatori come l'Italia ai neoaggregati del 2007, Bulgaria e Romania) riconoscono all'Erasmus meriti di sollecitazione culturale (migliore e più diffusa consapevolezza delle singole identità geopolitiche che fanno l'Europa), di trasformazione e apertura degli schemi organizzativi e didattici adottati nelle università europee (si affermano i principi di accreditamento dei corsi di studio trascorsi all'estero), di progressivo arricchimento del patrimonio di conoscenze linguistiche e storico-culturali per i giovani. Guardiamo la situazione dell'Italia: nell'anno accademico 2005-06, l'Italia si colloca in quinta posizione per il flusso di studenti in ingresso (14.591 complessivamente, in progressione costante a partire dall'a.a. 2001-02, Tab.1) nell'ambito della rete fitta ad alta densità di scambi e spostamenti di studenti e docenti costituita dai paesi occidentali di storica vocazione europeista (questa la sequenza per valori numerici decrescenti: Germania, Spagna, Francia e Gran Bretagna). Il perimetro geografico che delimita questi cinque paesi rappresenta ancora oggi l'epicentro virtuoso del progetto. Un obiettivo strategico riguarderà nei prossimi anni il progressivo coinvolgimento dell'Europa a ventisette Stati membri, per passare da una rete fitta ad alta densità e concentrazione di relazioni su un territorio relativamente ristretto, ad una rete a maglie più larghe e con maggiore estensione geografica.

I dati numerici che riguardano l'incoming degli studenti Erasmus nelle nostre università sono indicatori di successo e già contengono tracce di uno sviluppo geografico nel futuro prossimo: 70 mila stu-

#### OCCASIONI

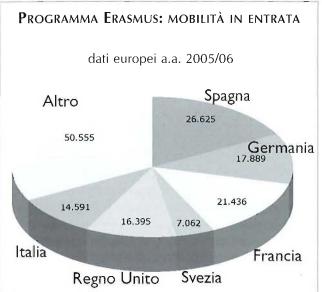
#### venti di erasmus

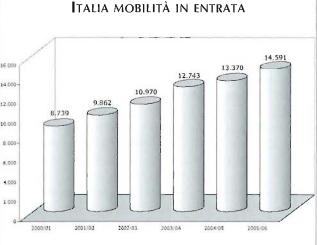
denti ospitati nell'ultimo quinquennio, con posizioni di rilievo negli anni recenti per paesi come la Polonia (divenuto il quarto paese nel breve periodo, con un significativo raddoppio di presenze a partire dal 2002 (tab. 2).

La mobilità in uscita dei nostri studenti è interpretabile sotto un duplice aspetto:

 siamo il quarto paese europeo per questo parametro con flusso in sensibile aumento nel corso del quinquennio e battuta d'arresto registrabile nell'ultimo triennio (2003-04/2005-06),attribuibile verosimilmente ad alcuni fattori interni al mondo accademico nazionale (la maggiore frammentazione dei percorsi didattici e l'appesantimento del carico didattico degli studenti, a seguito della riforma universitaria varata proprio negli stessi anni). A ciò si aggiunge una situazione socio-economica delle famiglie appartenenza oggettivamente non bril-

lante e, comunque, incorniciata in un clima di sfiducia per spese e investimenti in generi ritenuti importanti, ma non essenziali. Credo che l'istruzione all'estero nel periodo della formazione universitaria continui ad appartenere alla categoria dei beni accessori per gran parte dei ceti medi del paese. Sotto questo profilo, un maggiore sostegno finanziario ad Erasmus è il primo passo per diffondere e consolidare una cultura dell'internazionalizzazione universitaria anche nella società civile. Non è accidentale che le famiglie di appartenenza della maggior parte degli





PROGRAMMA ERASMUS:

Provenienze a.a. 2005/06: Spagna 5.291 - Germania 1.857 - Francia 1.642 - Polonia 824 - Portogallo 771

Dall'a.a. 2000/01 l'Italia ha ospitato 70.275 studenti Erasmus

studenti erasmiani siano state finora famiglie con buon livello di scolarizzazione, cui spesso corrisponde anche una maggiore disponibilità economica;

registriamo un saldo negativo rispetto al potere di attrattività del paese (14.591 incoming vs. 16.389 outgoing). Il livello è sicuramente migliorabile e va esteso anche alle provenienze di studenti stranieri extraeuropei<sup>1</sup>. In tale senso, mi sembra prioritario l'adeguamento delle strutture e delle modalità di accoglienza (con occhio di riguardo alle politiche per l'edilizia universitaria). Sul piano della formazione linguistica, i corsi intensivi (EILC's) previsti dal programma Erasmus hanno dato negli anni ottimi risultati, sia in termini di frequenza che dei contenuti verificabili di apprendimento.

#### La mobilità dei docenti

I valori relativi alla mobilità dei docenti rivelano una sensibilità complessivamente meno diffusa e matura

nei confronti del progetto e non corrispondono al quadro descritto per la mobilità studentesca. Ci collochiamo al terzo posto (dopo Germania e Francia) per capacità di attrazione dei colleghi stranieri (1.897 nell'a.a. 2004-05, contro i 2.623 della Germania), ma restiamo il settimo paese europeo per il flusso in uscita (tab. 4, con indice in aumento concentrato soprattutto nell'ultimo triennio).

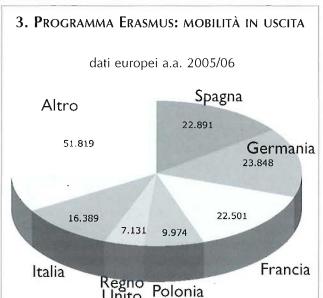
Mi sembra interessante anche una lettura qualitativa delle aree disciplinari più direttamente toccate dai programmi di scambio, nel diretto confronto col quadro europeo.

Le lingue continuano a rappresentare il motore motivazionale primario. Di ciò troviamo conferma nella matrice che compara i flussi degli studenti e dei docenti italiani (tab. 5): non stupisce che il settore di Lingue e Filologia si collochi al primo posto in entrambi i settori (coerentemente ai valori medi europei2), ma sorprende che Matematica e Informatica non compaiano nel ranking se non al decimo posto per la mobilità dei docenti.

Così come osserviamo che gli economisti italiani sembrano meno inclini ad approfittare della mobilità Erasmus (magari coltivando altri percorsi di internazionalizzazione e di relazioni scientifiche e didattiche con i paesi europei) rispetto agli studenti iscritti negli stessi corsi di laurea (tab. 5).

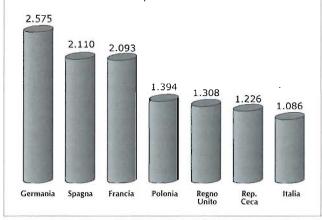
#### L'internazionalizzazione

L'internazionalizzazione è strumento prioritario per la crescita del nostro



#### 4. Programma Erasmus: Mobilità in uscita dei docenti

dati europei a.a. 2004/05



sistema di istruzione superiore, a servizio della crescita delle altre componenti fondamentali del paese. I risultati si traducono nel miglioramento qualitativo del capitale umano (studenti, professori, personale amministrativo), ma interessano anche la crescita quantitativa e qualitativa dei sistemi di relazioni interne ed esterne ai singoli confini nazionali: ciò che gli economisti politici definiscono "capitale sociale" e dal cui valore (accanto e forse oltre le singole voci di Pil) sempre più dipendono gli indici di avanzamento, progresso e sviluppo di una determinata società. Dalla capacità di identificare, valorizzazione e affermare il patrimonio europeo di capitale umano e sociale dipenderanno anche la crescita e lo sviluppo della società europea nei prossimi anni. Scienza e formazione universitaria già ne rappresentano lo strumento essenziale.

=	Drochaus	EDACALICA	ITALIA	MODILITÀ	IN LICCITA
Э.	<b>P</b> ROGRAMMA	ERASMUS:	ITALIA	MOBILITA	IN USCITA

	a.a. 2005/06	DOCENTI IN USCITA	
		disciplina	
3.228		Lingua e Filologia	195
2.215		Arti e design	169
1.669		Ingegneria, Tecnologia	119
1.670		Scienze sociali	117
1.252		Scienze umanistiche	93
1.211		Architettura	75
1.021		Scienze naturali	71
918		Scienze mediche	69
815		Economia, management	66
704		Matematica, Informatica	64
	2.215 1.669 1.670 1.252 1.211 1.021 918 815	3.228 2.215 1.669 1.670 1.252 1.211 1.021 918 815	3.228 Lingua e Filologia 2.215 Arti e design 1.669 Ingegneria, Tecnologia 1.670 Scienze sociali 1.252 Scienze umanistiche 1.211 Architettura 1.021 Scienze naturali 918 Scienze mediche 815 Economia, management

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> L'Italia è al 27° posto della classifica Ocse (Europe at a glance 2006), in termini di presenze di studenti stranieri per periodi permanenti nelle nostre università (2% dato nazionale vs. 7.2% media Ocse).

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Sul totale dei 144.037 studenti in uscita, si registrano i seguenti addensamenti per aree disciplinari: Business Studies 30.312, Languages and Philological Sciences 22.016, Social Sciences 16.077, Engineering and Technology 15.698, Law 9.701. I dati sono relativi all'a.a. 2004-05.

## OCCASIONI

venti di erasmus

# SENTIRSI EUROPEI

ell'anno in corso il programma Erasmus, il più grande programma di scambi universitari e una delle iniziative di maggior successo della Commissione Europea nel campo dell'istruzione, compie 20 anni e viene celebrato in concomitanza di un'altra importante ricorrenza, il cinquantesimo della firma dei Trattati di Roma. Questo compleanno è stato festeggiato con una serie di manifestazioni a cui hanno partecipato responsabili del settore dell'istruzione, di studenti e numerosi ex-studenti che si sono avvalsi del programma.

#### Ambasciatori dell'Europa

Il primo appuntamento si è tenuto a Bruxelles il 18 gennaio presso la sede del Comitato delle regioni dell'Unione Europea. Studenti ed ex-studenti Erasmus, nonché membri della rete Esn (Erasmus Students Network), si sono incontrati per evidenziare il successo riscosso dal programma e indicare eventuali linee di miglioramento. Nel corso della conferenza il commissario europeo per la Strategia di comunicazione, Margot Wallström, ha sottolineato il contributo del programma per la creazione di un'Europa più forte, invitando gli studenti ad essere ambasciatori dell'Europa e a trasmettere il loro entusiasmo per ciò che significa essere europei. Ján Figel, commissario europeo per l'Istruzione e la Formazione, ha brindato insieme ai giovani partecipanti ai quali ha ricordato i dati di Erasmus: più di centomila studenti in partenza ogni anno, i paesi partecipanti dai 12 iniziali sono diventati gli attuali 31, il 90% delle università comunitarie coinvolte.

Le celebrazioni sono proseguite nei vari paesi europei, divenuti tappe dell'Erasmus Van, un pullman sovvenzionato dalla Commissione Europea che ha percorso e sta tuttora percorrendo l'Europa per promuovere il progetto.

In Italia, per celebrare il programma europeo di mobilità che ha portato in vent'anni quasi un milione e mezzo di studenti universitari a trascorrere un periodo di studio in un altro paese, è stata ideata la manifestazione "Venti di Erasmus", promosso da diversi Ministeri, dalla Protezione civile e dalla Presidenza del Consiglio, in collaborazione con Amministrazioni locali, Commissione Europea e Parlamento Europeo e con il supporto di associazioni studentesche universitarie.

#### Apertura di orizzonti umani e professionali

I festeggiamenti hanno avuto inizio il 9 maggio a Bologna, nell'Aula Magna dell'Università. Numerosi gli oratori, con interventi intesi a sottolineare l'innegabile successo di un programma che ha contribuito a sviluppare nei giovani la conoscenza della comune eredità europea e ad aprire loro orizzonti umani e professionali. Jacques Delors, presidente della Commissione Europea nel 1987, ha ripercorso il difficile varo del programma e ha ribadito la fiducia in un' Europa che privilegi l'investimento nell'istruzione dei suoi cittadini; Domenico Lenarduzzi, funzionario che all'education ha dedicato i lunghi anni del suo impegno nella Commissione, ha rievocato le tappe della cooperazione nel settore dell'istruzione superiore culminate nel varo di Erasmus e delle successive estensioni ai docenti e alle reti accademiche transnazionali.

Il presidente del Consiglio Prodi ha sintetizzato il suo apprezzamento per Erasmus in uno slogan, prontamente rilanciato dai media ma anche commentato dai successivi relatori, fra i quali i ministri Mussi e Melandri. Un programma – ecco l'idea di Prodi – che comprenda anche stage in azienda e servizio civile europeo, ma che sia soprattutto obbligatorio per tutti coloro che vogliano laurearsi in un paese dell'Unione Europea. "Sei mesi di permanenza all'estero", quindi, è la sfida e tale resta se si riflette sui finanziamenti in calo per il Programma e sul basso numero di studenti che in Italia ne usufruiscono ogni anno ( circa sedicimila).

Nella serata del 10 maggio le celebrazioni si sono spostate alla darsena del porto di Rimini, dove, alle ore 21, sulle note di Astor Piazzolla è stato inaugurato il Villaggio Erasmus, uno spazio a cielo aperto di circa 1.000 mq che ha ospitato mostre, incontri letterari e musicali, luoghi in cui praticare diversi

tipi di sport e ampie aree dedicate all'arte, al design e alla libera creatività giovanile. La festa è continuata nei due giorni successivi con un fitto calendario di appuntamenti che hanno spaziato dallo sport all'arte, dalla musica alla letteratura e hanno visto l'attiva partecipazione di noti personaggi dello spettacolo. La manifestazione si è conclusa sabato 12 con una grande concerto, aperto a tutti, che ha visto alternarsi sul palco alcune band italiane molto apprezzate.

Successivamente le celebrazioni si sono trasferite in Calabria, dove è stato celebrato l'Evento nazionale Erasmus 2007, organizzato dalla rete di studenti Erasmus in Calabria, regione da cui venti anni fa partì il progetto. Nella conferenza di apertura di giovedì 17 maggio si è parlato delle difficoltà burocratiche e logistiche che ancora sussistono e che dovranno essere affrontate e superate per incrementare e ottimizzare sempre più il progetto comunitario di mobilità. Venerdì 18 maggio si è poi svolto il Forum ufficiale del Parlamento Europeo sul tema "20 anni di Erasmus in Italia: dalla Calabria in Europa guardando al Mediterraneo".

# Una palestra di autonomia

L'ultima tappa dei festeggiamenti italiani è stata a Roma, con un ricco programma di eventi. L'appuntamento si è aperto il 24 maggio presso il "Villaggio Erasmus" a Villa Celimontana, dove tra stand rappresentativi dei vari paesi, concerti di band universitarie europee, spettacoli teatrali, esposizioni fotografiche e proiezioni di cortometraggi, la città ha voluto dare un caldo benvenuto agli studenti Erasmus d'Europa. Il giorno 25, dopo alcuni workshop organizzati dalle università romane sul tema dei giovani, l'Europa e gli scambi culturali, si è svolta una conferenza dal titolo "Erasmus: identità sociale europea". Giovanna Melandri, ministro delle Politiche giovanili e dello Sport, e Luigi Cocilovo, vice presidente del Parlamento Europeo, hanno evidenziato come il programma Erasmus dia la possibilità ai giovani di misurarsi con il mondo esterno, rappresentando un'ineguagliabile «palestra di autonomia» e di responsabilità. Nonostante gli eccellenti risultati ottenuti, permangono tuttavia ancora evidenti problemi che non permettono a tutti gli studenti di beneficiare del programma. Il primo ostacolo è di natura economica: la borsa di studio, troppo esigua, rende tale esperienza appannaggio di pochi. A tale proposto, il ministro

Melandri si è impegnato in prima persona a «raggiungere accordi con il sistema bancario in modo da poter attivare per chi studia all'estero finanziamenti agevolati». Un secondo ostacolo, di origine burocratica, riguarda i crediti universitari, che non sempre vengono riconosciuti agli studenti quando tornano nelle proprie università. Clara Grano, responsabile dell'Agenzia Nazionale LLP, ha energicamente invitato i rettori delle università ad attivarsi in prima persona per facilitare il riconoscimento dei crediti attraverso una concreta modifica del regolamento d'ateneo. D'altra parte, secondo il rettore dell'Università "Tor Vergata" di Roma, Alessandro Finazzi Agrò, esistono anche delle barriere linguistiche, determinate dal fatto che in Italia si conoscono ancora troppo poco le lingue straniere, e persistono difficoltà serie nell'offerta di alloggi agli studenti che scelgono il nostro paese. Nel guardare avanti sarà necessario affrontare e risolvere tali problemi per poter vivere l'Europa e sentirsi davvero cittadini europei perché, come ha sottolineato Emma Bonino, ministro delle Politiche comunitarie, «la mobilità non è un fastidio, ma un'opportunità».

# Il senso di appartenenza a una comunità

Numerose inchieste hanno evidenziato, accanto agli aspetti critici, gli innegabili effetti positivi del programma comunitario di mobilità. Oltre alle qualità e competenze acquisite nella permanenza all'estero, utili anche per la vita professionale, l'aver partecipato a un programma come Erasmus non può che sviluppare il senso di appartenenza a una comunità di valori e di destini quale è l'Europa. Erasmus, infine, ha costituito un formidabile strumento di apertura e di europeizzazione del nostro mondo universitario, che si va concretizzando nella costruzione di una casa comune dell'alta formazione a livello continentale

La tappa conclusiva di questi lunghi festeggiamenti per Erasmus sarà a Lisbona nel mese di ottobre, quando si terrà la conferenza di chiusura organizzata dalla Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea. Attraverso le esperienze maturate in questi mesi si tireranno le somme di un progetto che da vent'anni incoraggia i giovani a "pensare europeo" e che si spera continui a farlo al meglio affinché i "Venti di Erasmus" possano soffiare sempre più forti.

a cura di Elena Cersosimo

## LIBRI

CENSIS

40° Rapporto sulla situazione sociale del paese 2006

FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 720, euro 45,00

In un clima di solida crescita strutturale dell'economia nazionale, «quasi una deriva di piccolo silenzioso "boom"», il 40° Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese evidenzia come il sistema universitario, esauritasi la spinta riformatrice che ha caratterizzato l'ultimo decennio, sia lentamente approdato «sui lidi più tranquilli della manutenzione e dell'aggiornamento dell'impalcatura esistente», lasciando, tuttavia, ancora irrisolte alcune questioni delicate. Ridefinita l'architettura dei sistemi, tenendo conto del processo di integrazione europea e della conseguente necessità di confrontarsi con i modelli operanti negli altri paesi dell'Unione Europea e di produrre risultati educativi in linea con gli obiettivi di Lisbona, è risultato che l'adeguamento dell'offerta universitaria «non è servito a riorientare le scelte dei giovani più inclini verso le discipline umanistiche e sempre meno verso quelle scientifiche»; inoltre, sembra aver ripreso vigore il triste fenomeno degli abbandoni al primo anno e dei fuori corso anche nell'ambito dei corsi di nuovo ordinamento, che sono praticamente triplicati nel corso degli ultimi tre anni.

### Gli indicatori dell'utenza universitaria

In valori assoluti, la consistenza della popolazione universitaria è contrassegnata dal segno negativo sia per quanto concerne l'utenza complessiva (-1,3%) che le immatricolazioni (-1,8%).

Una maggiore attrattività è stata esercitata dai corsi di Alta Formazione Artistica  $\epsilon$  Musicale, che hanno conosciuto una crescita dei nuovi iscritti pari al 2%, portando il totale dell'utenza a oltre 7.000 unità, nonché quelli relativi al settore post laurea, che hanno delineato una decisa espansione della popolazione universitaria di alto livello.

Lo scenario di stallo è evidenziato anche dai seguenti indicatori: il tasso di immatricolazioni, ottenuto rapportando gli studenti universitari alle coorti di popolazioni loro coetanee, scende di oltre due punti percentuali, passando dal 58,1% dell'a.a. 2004-2005 al 55,9% dell'a.a. preso in considerazione, mentre il tasso di scolarità – vale a dire il rapporto tra iscritti e coetanei – in relazione alla fascia tra i 19 e i 24 anni perde addirittura il 3%, passando dal 28,6% dell'a.a. 2004-2005 al 25,5%.

È interessante notare come la stessa entità numerica delle 300.000 unità riguardi sia i nuovi studenti che i fuori corso dei corsi di laurea nuovo ordinamento e i laureati/diplomati, ovvero il prodotto universitario che, se accresciuto in termini assoluti, ha registrato un rallentamento dei tassi di crescita pari al 2,5%.

Il 62,4% dei diplomati o laureati nel 2005 ha terminato gli studi con ritardo (82,7% nell'area giuridica, oltre il 70% nelle aree letterarie, linguistiche e dell'insegnamento e agraria). Le aree caratterizzate da una maggiore regolarità negli studi sono ancora una volta quella medica (76,7%) e quella chimicofarmaceutica (70,2%).

La presenza femminile è ormai in maggioranza sia se rapportata al totale degli iscritti (56,2%) che a quello dei laureati (57%), distinguendosi anche per una maggiore regolarità degli studi (59,3%), rispetto ai colleghi.

In netto miglioramento risulta il dato relativo al possesso di titoli di studio di livello universitario (36,8%), che colloca il nostro paese in una posizione intermedia rispetto a Giappone, Svizzera, Stati Uniti, Spagna, Germania, Francia e Paesi scandinavi. Senza contare il fenomeno master, che negli ultimi anni hanno fatto conoscere un'esplosione dell'offerta con crescita a due cifre delle iscrizioni: quasi 2.000 sono i master presenti sul mercato (il 41% alla prima edizione) per un totale di 38.000 posti, con un giro di affari pari a 180 milioni di euro e un costo medio che va dai 2.700 euro di un master umanistico agli 8.000 di quello gestionale o di management. Sotto la generica denominazione di master convivono in realtà sia i corsi di alta formazione precedenti

alla riforma del 1999, sia i nuovi inquadrati dalla normativa dettata dalla riforma, nonché brevi corsi di specializzazione (fino a 200 ore complessive tra lezioni in aula e a distanza) con o senza l'attribuzione di crediti.

Tra luci (mobilitazione universitaria – oltre 18.000 docenti di ruolo universitari e 16.000 docenti extra accademici –, impegno di docenti spesso stranieri, mobilità territoriale, dinamismo dei soggetti locali etc.) e ombre (eccesso d'offerta, forte crescita dei prezzi, capacità dei benefici, etc.), l'attività di approfondimento post-universitario pare entrato prepotentemente nella logica e nella cultura delle famiglie italiane, considerato che le attese di un passaggio repentino tra laurea triennale e mondo del lavoro non si sono sostanzialmente realizzate, come dimostrano anche gli elevati tassi di passaggio alle lauree magistrali.

È ancora presto per stabilire se la corsa al master sia determinata da una scelta consapevole, legata alla maggiore concorrenzialità nel mercato del lavoro ovvero si tratti di una decisione legata all'entrata nella vita professionale, in relazione alla quale il possesso della laurea breve è vissuta come la condizione minima di accesso. La lettura dei dati indica che l'occupabilità prodotta dai master è strettamente legata al settore di riferimento (maggiore nel caso di master tecnici e finanziario-manageriali), nonché al tasso di investimento iniziale.

## La spesa pubblica per l'università

A sei anni dall'avvio e a meno di quattro dal suo esito, gli obiettivi di Lisbona finalizzati al coinvolgimento in attività di istruzione e formazione di almeno il 12,5% della popolazione in età tra i 25 e i 64 anni non sembrano ancora tanto facilmente a portata di mano.

Un punto di riferimento per il rafforzamento del "capitale umano" è costituito dal Piano per l'innovazione, la crescita e l'occupazione, utilizzato come strumento per il rilancio delle linee-guida indicate dal Consiglio Europeo, che prevede risorse pari a 879 milioni di euro destinati a incrementare il rapporto fra laureati e iscritti, riducendo la durata effettiva degli studi e ridimensionando i tassi di abbandono mediante la ridefinizione dei percorsi universitari a ciclo unico e a tre anni.

Nella direzione dell'eccellenza in particolare posso-

Le parità di potere d'acquisto (PPA) sono tassi di cambio che misurano il rapporto fra il potere d'acquisto delle monete dei vari paesi e il dollaro, in base ad un paniere di beni e servizi. L'Ocse utilizza le PPA in quanto esse solitamente sono più stabili dei tassi di cambio effettivi delle monete (ndr).

no parzialmente essere ricondotti i progetti di sostegno al dottorato di ricerca e di internazionalizzazione delle università. Sebbene la partecipazione a percorsi di istruzione terziaria sia cresciuta di oltre 10 punti percentuali dal 2000 (47,8%) al 2003 (58,1%), la corrispondente quota di popolazione coinvolta è ancora distante dai livelli superiori all'80% raggiunti da Finlandia e Svezia, ma fortunatamente supera di quasi due punti la media europea.

Non a caso, i dati Ocse confermano per l'Italia «una tensione all'investimento sociale in istruzione più debole rispetto al contesto geopolitico di riferimento» ed evidenziano una minore capacità di capitalizzazione a fronte di un'accentuata tendenza ad assorbire risorse per il servizio e il funzionamento del sistema, i cui meccanismi non appaiono immuni da una certa vischiosità che finisce con l'accrescerne il grado di referenzialità, «distraendo le energie in campo verso problematiche interne, a discapito di missione istituzionale e performance di sistema».

La composizione della spesa universitaria presenta una quota di investimenti pari al 13,3% del totale della spesa, superando di tre punti percentuali la media dei paesi Ocse, ma, diversamente da quanto avviene mediamente in ambito internazionale, il costo del personale docente fa da solo la parte del leone all'interno della spesa corrente.

Altre diseconomie del sistema riguardano il rapporto docenti/studenti più alto rispetto ai valori medi Ocse (21,6 contro 15,5) e i rapporti più elevati tra personale amministrativo e personale docente (48,7 addetti amministrativi per 100 docenti/ricercatori nell'università), sintomo di un ritardo nella modernizzazione amministrativa e gestionale «a supporto di una autonomia responsabile».

Conseguentemente la spesa media per studente universitario risulta significativamente più bassa della media Ocse (8.764 \$ PPA\* rispetto a 11.254 \$ PPA Ocse). Più vicini appaiono, invece, i valori per la Ricerca e Sviluppo (3.106 \$ rispetto a 3.254 \$ PPA Ocse), attestatisi nel 2004 all'1,14% grazie ad un maggior coinvolgimento delle imprese e delle istituzioni private non-profit, cui corrisponde nello stesso anno l'aumento del personale addetto alla ricerca (non solo universitaria), passati a 72.012 unità rispetto ai 70.332 dell'anno precedente, timido ma significativo segnale positivo che, in uno scenario di competizione globale, sta a ricordarci come la funzione educativa a sostegno della progressione del capitale umano debba essere «volano di innovazione e competizione».

Carmelo Mazza, Paolo Quattrone e Angelo Riccaboni (a cura di)

### L'università in cambiamento fra mercato e tradizione

Società editrice Il Mulino, Bologna 2006, pp. 424, euro 31,70

Un testo molto denso, che coniuga visioni d'insieme e approfondimenti specifici, passando per la riflessione su un argomento attualmente nodale nell'università, ossia la teoria e la pratica della valutazione della didattica e della ricerca.

Il problema messo a fuoco è quello dei rischi e delle opportunità insite nella managerializzazione del sistema universitario. L'unità del volume scaturisce da una varietà di approcci e apporti e dunque vale la pena citare sinteticamente i contributi di ciascun autore.

Nell'introduzione l'ex-presidente della CRUI Piero Tosi pone la questione del nuovo equilibrio che l'università deve cercare nel mutato contesto sociale per essere fedele alla sua missione storica, mentre Kari O. Ravio, Chancellor dell'Università di Helsinki, mette

L'università in cambiamento fra mercato e tradizione

acura di
Carmelo Mazza
Paolo Quaurone
Angelo Riccaboni

più decisamente l'accento sulle esigenze di allocazione competitiva delle risorse e di diversificazione tra atenei, perché possano emergere come centri di eccellenza.

I curatori del volume, esperti di teoria dell'organizzazione, programmazione e controllo delle risorse, nel ribadire l'attualità dei quattro

compiti tradizionali dell'istituzione universitaria (didattica, ricerca, incontro di esperienze e culture, formazione e selezione delle classi dirigenti) sottolineano l'esigenza di nuove forme di legittimazione sociale, che troveranno modo di affermarsi se le università tutelano la propria ricchezza e complessità interna, fonti di diversificazione nei confronti di altre agenzie formative, e semplificano il proprio "interfaccia" rendendo più agevoli le relazioni con l'esterno.

Nella successiva parte, dedicata alla riforma istituzionale dell'università, Lars Engwall dell'Università di Uppsala, Luciano Lazzeretti (Università di Firenze) ed Ernesto Tavoletti (Università di Macerata) delineano un quadro europeo dei muta-

menti in corso nell'istruzione superiore, confrontando le differenze tra i modelli di governance derivanti, prevalentemente, dalle peculiarità nazionali. Se emerge la tendenza a recepire i modelli manageriali e a imitarli più o meno compiutamente, con il rischio di un'attenzione al breve periodo registrato dalla valutazione e dal ranking, anziché al mediolungo periodo dei processi evolutivi, d'altronde è necessario assumere la regia di questa evoluzione inserendo negli organi di gestione accademica professionalità caratterizzate da competenze manageriali e talenti imprenditoriali e sottolineare il ruolo dello Stato nel garantire il permanere della ricerca di base, dell'insegnamento critico e disinteressato. La terza parte affronta l'«endiadi riforma-valutazione», che a nostro avviso costituisce il cuore del problema. Fabrizio Battistelli (Università di Roma "La Sapienza") inquadra le metodologie di valutazione adottate nel contesto dei processi evolutivi che configurano un nuovo ruolo per l'università.

L'autore, nel tracciare il percorso dall'università turris eburnea all'attuale «mcdonaldizzazione» illustra le contrapposte retoriche dei nostalgici dell'istituzione che deteneva il monopolio della formazione delle élite e dei fautori della managerializzazione e mostra le criticità di entrambi gli approcci. Molto opportunamente Battistelli mette in luce che l'orientamento alla soddisfazione del cliente non va inteso in senso riduttivo: alla funzione didattica, in cui lo studente è indubbiamente cliente e può quindi essere chiamato a valutare il docente, si aggiunge che quest'ultimo esercita anche la funzione di «certificatore rigoroso delle conoscenze» e in tale veste il customer è la società nel suo insieme, che ha diritto a non vedere il mercato del lavoro inondato da prodotti scadenti. La soluzione è dunque quella di introdurre nella valutazione del sistema universitario degli indicatori «in grado di dare conto della coerenza, equità ed efficacia della funzione certificatoria esercitata dai docenti» (p. 146).

Eliana Minelli, Gianfranco Rebora e Matteo Turri, della Liuc di Castellanza presentano i risultati di una ricerca empirica sulla pratica della valutazione che non si concentra tanto sugli aspetti processuali e metodologici, ma sull'impatto: analizzando l'efficacia degli interventi valutativi se ne mostrano gli effetti sul funzionamento organizzativo. Sulla stessa linea il contributo di Federico Bernabé, Angelo Riccaboni dell'Università di Siena ed Emanuela Stefani della CRUI, dedicato anch'esso alle implicazioni e agli effetti della valutazione della didattica e della ricerca nell'ateneo toscano, che con un sistematico e innovativo progetto ha

attivato una riflessione sugli esiti della valutazione quando a livello nazionale non erano ancora chiare le linee guida da seguire. Da questo studio emerge chiaramente la rilevanza degli aspetti organizzativi e gestionali.

Proprio alle prassi concrete di gestione adottate in Italia nell'ambito del processo di riforma è dedicata la parte quarta (La riforma in azione: esperienze di gestione). Anna Maria Arcari dell'Università dell'Insubria ricostruisce la genesi del sistema di controllo di gestione che si sta impostando negli atenei italiani come effetto delle riforme. Angelo Paletta, dell'Università di Bologna, adottando una prospettiva comparata, si sofferma sulle ombre che ancora limitano la trasparenza delle comunicazioni di bilancio delle università italiane e propugna la costruzione di un modello di bilancio sociale fondato su una solida base metodologica che dia fondamento alla «contabilità della conoscenza».

Michela Arnaboldi e Giovanni Azzone del Politecnico di Milano presentano una ricerca su singolo caso che, richiamandosi all'incrementalismo logico, illustra l'evoluzione dei modelli gestionali che è conseguita all'affermarsi dell'autonomia universitaria: al superamento dei vincoli e all'adozione di una logica di budget ha corrisposto il passaggio dall'ottica della pianificazione a una strategia capace di flessibilità e di adattamento.

Antonella Cugini e Francesco Fagotto dell'Università di Padova, infine, presentano le caratteristiche, le implicazioni e le conseguenze dell'applicazione alla gestione di un'università dell'Activity based costing, metodologia di derivazione aziendalistica finalizzata al controllo dei conti. In conclusione si può affermare che l'attenzione alle dinamiche organizzative e gestionali interne all'università, settore sino ad oggi alquanto trascurato, può aiutare a regolare più efficacemente le relazioni tra istituzioni accademiche e governi nazionali, favorendo al contempo un'evoluzione positiva delle relazioni tra mondo accademico e comunità in generale.

Roberto Peccenini

FEDERICO ROGGERO

I nuovi titoli accademici – Accesso al pubblico impiego e alle professioni Universitas Quaderni n. 21, Associazione Rui, Roma 2007, pp. 200, 15 euro

A due anni dall'entrata in vigore del DM 22 ottobre 2004, n. 270, che ha rivisto la riforma degli ordina-

menti didattici universitari cinque anni dopo la loro prima introduzione, l'utile vademecum analizza compiutamente il rapporto tra università e professioni che ha caratterizzato l'ultimo decennio.

Com'è noto, il nostro ordinamento è ancora strettamente legato al valore legale dei titoli di studio, che attestano la preparazione culturale e il livello di conoscenze possedute; i titoli professionali, conseguiti con l'abilitazione, attestano più propriamente la capacità professionale e il livello acquisito di competenze e abilità, richiesti per lo svolgimento di attività regolate dalla legge.

Dopo aver compiuto un'attenta disamina dei titoli e dei corsi accademici più recentemente introdotti, soffermandosi in particolare sul cosiddetto "modello a Y" all'interno della laurea di primo livello (possibilità di scelta, dopo il primo anno di corso, tra un biennio professionalizzante e uno più metodologico) e sul nuovo nomen dei titoli di secondo livello, l'autore prende in considerazione gli effetti connessi all'introduzione dei nuovi titoli accademici in relazione all'accesso al pubblico impiego.

A decorrere dal triennio 1998-2001 i contratti col-



lettivi dei vari comparti (Ministeri, enti pubblici non economici, Regioni e autolocali. nomie Servizio Sanitario Nazionale, istituzioni ed enti di ricerca e sperimentazione, scuola, università, aziende e amministrazioni autonome dello Stato a ordinamento autonomo) hanno sostituito. dopo vent'anni, la

vecchia classificazione dei dipendenti pubblici in qualifiche funzionali con quella in "aree": A, B e C. Per l'accesso dall'esterno alle posizioni dell'area C (C1, C2 e C3) sono richiesti il diploma di laurea, diplomi di studi universitari, coerenti con le professionalità da selezionare, nonché eventuali titoli professionali o abilitazioni previsti per legge.

Molto spesso i contratti indicano puntualmente il titolo richiesto, altre volte menzionano genericamente il diploma di laurea o di laurea breve, senza ulteriori specificazioni, ponendo delicati problemi di coordinamento. La circolare n. 6350/4.7 datata 27/12/2000 del Dipartimento della Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio ha permesso di considerare equivalente, per l'accesso ai profili

impiegatizi, il diploma di laurea vecchio ordinamento alla laurea di primo livello prevista dal DM 3 novembre 1999, n. 509. Più complessa appare la tematica delle equipollenze tra titoli accademici, risultando, alla luce della normativa vigente, una «equipollenza interna a ciascuna delle classi di laurea o di laurea specialistica», rendendo superflua una dichiarazione di equipollenza *ad hoc* con riferimento a due corsi di laurea ricadenti nella stessa classe.

Manca ancora però una precisa regolamentazione in merito alla possibilità, per i possessori di un vecchio diploma universitario, di partecipare a un concorso per il quale sia richiesta una laurea triennale, conseguita secondo il nuovo ordinamento e altrettanto nebuloso è il quadro di quali siano i titoli di tale ultima tipologia da considerare equivalenti a quelli del vecchio ordinamento, allorché siano ancora e soltanto questi ultimi ad essere indicati nel bando.

### Le novità per l'accesso alla dirigenza pubblica

Le novità intervenute nell'ordinamento dei titoli accademici hanno invece inciso più profondamente in materia di accesso alla dirigenza pubblica. Premesso che il corso-concorso indetto dalla Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione rimane il canale per l'accesso alla dirigenza dall'esterno, mentre, anteriormente alla riforma, erano richiesti rispettivamente per gli esterni il dottorato di ricerca o il diploma di specializzazione e per i dipendenti di ruolo la laurea vecchio ordinamento; attualmente gli esterni accedono già soltanto con la laurea magistrale e per gli interni è sufficiente la laurea del nuovo ordinamento (triennale).

Appare più complessa la problematica dell'accesso con i nuovi titoli alle professioni, subordinate al superamento di un esame di Stato (art. 3, comma 5, Cost.), stante la mancanza nel nostro ordinamento di una definizione di professione, fattispecie che non consente per esempio di individuare una professione o una professione regolamentata, nonché di una normativa unitaria di accesso all'esercizio professionale stesso, con la conseguenza «che la disciplina sull'accesso è stabilita volta per volta da una fonte peculiare, di grado primario o secondario, normalmente all'interno della normativa volta a stabilire tutti i tratti fondamentali della professione in questione», e il singolo titolo di studio finisce con l'assumere caso per caso una diversa rilevanza nella procedura per l'accesso. Lo sdoppiamento dei titoli accademici in titoli di primo e di secondo livello ha prodotto, in ciascuno degli ambiti tradizionali, l'esistenza di un livello senior e di un livello junior di professionisti, a ciascuno dei quali riservare una

certa fetta dell'attività professionale.

In ogni caso anche per l'accesso alle professioni è stato ribadito (art. 7, comma 1, Dpr 5/6/2001, n. 328) il principio secondo cui «i titoli universitari conseguiti al termine dei corsi di studio dello stesso livello, appartenenti alla stessa classe, hanno identico valore legale ai fini dell'ammissione agli esami di Stato, indipendentemente dallo specifico contenuto di crediti formativi».

L'utile studio presenta, infine, un quadro dettagliato delle singole professioni alla luce della normativa vigente, mediante articolate schede descrittive, che offrono, per ognuna, preziose informazioni sul conseguimento del titolo professionale e sulle condizioni per l'esercizio della relativa attività, che risultano particolarmente utili a coloro che si affacciano sul mercato del lavoro.

Maria Luisa Marino

Jan Sadlak (a cura di)

# Doctoral studies and qualifications in Europe and the United States: status and prospects

Unesco Studies on Higher Education, Bucarest 2004

«Attualmente l'Europa ha più bisogno che mai della ricerca; è questione di sopravvivenza in un'economia che si globalizza e si rinnova in modo vertiginoso e tenuto conto che circa la metà della crescita economica è ottenuta grazie alle innovazioni». È questo il monito raccolto e rilanciato dal commissario europeo alla Ricerca, ben consapevole che la capacità di affrontare le complesse problematiche dello sviluppo non può prescindere dalla centralità del fattore umano con le sue basi culturali, l'alto livello scientifico-tecnologico, la capacità creativa e il contributo essenziale all'innovazione tecnologica. Ovviamente parte integrante di tale processo innovativo è rappresentato dalla ricerca effettuata nelle università ed è auspicata una possibile convergenza tra il cosiddetto Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e quello della Ricerca (ERA).

Il problema della formazione dei ricercatori e del loro ruolo occupa ovunque un posto centrale; gli aspetti qualitativi non debbono far dimenticare quelli di natura quantitativa senza trascurare il pericolo che la mobilità delle risorse umane più qualificate, in presenza della riduzione degli investimenti nella ricerca e delle eventuali difficoltà organizzative, finisca con il favorire troppo spesso il

deleterio fenomeno della fuga dei cervelli.

Il volume raccoglie il variegato ventaglio delle esperienze realizzate in tema di formazione avanzata in tredici paesi, la maggior parte comunitari come Austria, Francia, Germania, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Romania, Spagna, Svezia e Regno Unito e altri, che non fanno parte dell'Unione Europea ma, a prescindere dalla Norvegia, sono significativi come gli Stati Uniti – il cui ordinamento post-secondario a tre livelli (Bachelor, Master, PhD) preconizza l'architettura auspicata dal Processo di Bologna – e la Russia dove, a seguito dei ben noti mutamenti politici, sono state introdotte importanti innovazioni anche nel campo della formazione avanzata.

Il PhD statunitense, maggiormente orientato verso la ricerca – unitamente ai dottorati più professionalizzanti quali ad esempio il Doctor of Business Administration (DBA), il Doctor of Law (JD) e il Doctor of Education (EdD) che, nel sistema americano fortemente competitivo, attribuiscono prestigio alle istituzioni che li organizzano – esercita ancora una forte attrattiva nel mondo intero, che guarda con grande interesse a tale modello di formazione terziaria, la cui qualità è costantemente monitorata da apposite Agenzie regionali di controllo. Basti pensare che dei circa 550.000 studenti stranieri ospitati nelle università americane, più della metà sono iscritti ai corsi di studio al più alto livello e sono orientati in special modo nell'area dell'amministrazione e del management, dell'ingegneria, della matematica e dell'informatica, con un ritorno economico più immediato sotto forma di maggiori tasse di iscrizione riscosse e più a lungo termine come fuga dei cervelli, provenienti specialmente dap come India, Cina e Corea del Sud, che alimentano in particolar modo la presenza estera in tale segmento formativo.

### Alcune difficoltà

Nonostante tutto cominciano ad emergere alcune difficoltà in ordine per esempio al finanziamento dei corsi, con il risultato molto spesso di aumentare la durata degli studi stessi, legata a una maggiore presenza di studenti costretti al *part-time* per finanziare la propria formazione. E anche il passaggio alla vita attiva dei possessori di un PhD sta diventando più problematica, anche se la sfida più importante per le università americane è sempre più quella di reclutare il migliore *staff* di docenti e di ricercatori.

In Russia, prima della disintegrazione dell'Unione Sovietica, il sistema di formazione terziaria prevedeva corsi (generalmente di durata quinquennale), che rilasciavano diplomi di Higher Professional Education e programmi post laurea, che permettevano di ottenere i diplomi di Candidate of Science e di Doctor of Science.

Dopo la riforma del 10 agosto 1993 è stato adottato un sistema più vicino a quello europeo, con l'introduzione del Bachelor e del Master in sostituzione dei vecchi corsi di formazione quinquennale. Sono rimasti i titoli di Candidate of Science, legati alla soluzione di problematiche nelle varie aree della conoscenza, per lo più sotto forma di appositi programmi, denominati "aspirantura" e di Doctor of Science, attribuiti al completamento di un significativo progetto di ricerca inserito in un apposito programma ("doctorantura").

Il decreto 30 gennaio 2002, n. 74 del Governo della Federazione Russa ha previsto anche i titoli di Docent (Senior Lecturer) per lo staff nelle istituzioni di ricerca e nelle università e di Professor (Full Professor), attribuiti dalla Higher Certification Commission of the Russian Ministry of Education, sulla base delle segnalazioni da parte delle istituzioni universitarie dove gli interessati sono impiegati e sulla base del superamento di una selezione per titoli.

In ogni caso l'analisi comparativa, che emerge da questo volume e che ha formato oggetto di un apposito Seminario organizzato a Bucarest dall'Unesco-Cepes e dalla Fondazione dell'Accademia Rumena, ha evidenziato in molti paesi europei una situazione per alcuni versi paradossale: da un lato una certa diminuzione di interesse da parte degli aspiranti nell'intraprendere il cammino formativo similare al nostro dottorato di ricerca, considerato troppo strettamente legato alla carriera universitaria, e dall'altra la necessità di disporre di maggiori mezzi economici disponibili a finanziare i corsi di formazione terziaria per far sì che l'Europa possa rendere competitivo il proprio sistema economico nei confronti degli altri paesi avanzati del mondo.

### Differenze non trascurabili

Le differenze di sistema riscontrate non sono poche né di trascurabile importanza. A partire dalle modalità di formazione, consistenti nella frequenza di un corso programmato oltre allo sviluppo di un progetto di ricerca con la supervisione di un docente (ad esempio Repubblica Federale di Germania, Austria, Russia, Polonia, Italia e Norvegia). Altrove (Svezia, Spagna e Stati Uniti) il percorso formativo è suddiviso in due fasi, la prima delle quali, incentrata sulla frequenza di corsi, si conclude con un titolo, mentre la seconda è basata principalmente sulla ricerca e sulla preparazione di una tesi.

Soltanto pochi Stati (Paesi Bassi, Norvegia, Svezia, Italia) hanno strettamente regolamentato i diritti e

gli obblighi tra gli studenti di dottorato e le istituzioni, che organizzano la formazione, generalmente università statali, in alcuni casi enti accreditati dallo Stato, in altri anche selezionati enti di ricerca extrauniversitaria.

L'ammissione è ovunque selettiva, soprattutto in relazione alle risorse finanziarie disponibili. Appositi esami per l'accesso sono richiesti in Russia, Italia, Romania, Svezia, Norvegia e Paesi Bassi; nel Regno Unito è stato introdotto un codice etico di regolamentazione standard per la selezione e l'ammissione dei candidati.

Nella maggior parte dei paesi esaminati lo status di uno studente di dottorato è analogo a quello degli studenti universitari, alcuni prevedono il pagamento di tasse, altri prevedono forme di esonero. In Polonia molti studenti di dottorato ottengono lo status di junior scholar, che permette loro di svolgere una certa attività non remunerata e senza assistenza previdenziale come assistenti universitari, fattispecie che ha permesso di fronteggiare in certa misura, sul fronte didattico, l'aumento quantitativo della popolazione universitaria. In Danimarca è corrisposto loro un salario a tempo determinato dal cui importo sono trattenute le tasse di frequenza del corso.

Generalmente il titolo di dottorato è orientato alla carriera universitaria, settore che quasi ovunque presenta una certa saturazione e non promette più immediata occupabilità. Solo in Germania e in Austria si riscontra un'ampia possibilità di impiego anche al di fuori del mondo accademico e, per facilitare tali inserimenti lavorativi, Stati Uniti, Paesi Bassi, Regno Unito e Austria hanno messo in cantiere il cosiddetto "professional Doctorate", distinto dal più tradizionale dottorato di ricerca, maggiormente focalizzato alle necessità delle imprese, che ne assicurano la supervisione insieme alle università.

## Le tendenze degli ultimi anni

Nonostante le difficoltà nell'ultimo decennio del secolo scorso tutti i paesi esaminati hanno conosciuto, seppure in varia misura, la crescita degli iscritti a corsi di dottorato, in larga misura legata a una maggiore presenza femminile: Svezia (+35%), Austria (forte crescita tra il 1980 e il 2000 e ritorno, agli inizi del terzo millennio, ai valori del 1990), Regno Unito (+5%), Italia (+6%), Repubblica Federale di Germania (+8,9%), Paesi Bassi (+9%); in Spagna ben il 30% dei laureati prosegue gli studi a livello di dottorato, in Romania (+50% nel decennio 1990-2000),

Medicina e Scienze sono le aree maggiormente preferite; in Europa una forte presenza straniera presente nei corsi di dottorato in Francia (+25% dei titoli di terzo livello rilasciati) e soprattutto nel Regno Unito (44%, il 13% dei quali proviene da altri Stati comunitari e il 31% dal resto del mondo).

Il problema della formazione dei ricercatori, del loro ruolo e dell'interesse reale ad essi attribuito, sta a dimostrare, se ancora ve ne fosse bisogno, che l'università deve affrontare, con una forte proiezione sul futuro, il problema della formazione in un mondo che cambia, assumendo un ruolo fondamentale, che non può essere lasciato ai soli criteri dei bisogni propri della ricerca universitaria ne a domande di tipo congiunturale influenzate dalla situazione economica del momento.

Le esperienze esaminate ci insegnano, in definitiva, che non si può lasciare «in balia, di forze e di stimoli di breve termine un problema strategico di investimenti, che è per sua natura di lungo termine».

M. L. M.

### Antonio G. Chizzoniti (a cura di)

# Organizzazioni di tendenza e formazione universitaria – Esperienze europee e mediterranee a confronto

Il Mulino, Bologna 2006, pp. 351

Quale contributo può essere offerto dalle cosiddette "università di tendenza" alla costruzione europea e ancor più alla diffusione dei valori di libertà, solidarietà, pluralismo e tolleranza, assolutamente indispensabili anche per fronteggiare la globalizzazione in atto?

Gli scritti raccolti nel volume, frutto di due distinti progetti di ricerca – finanziati dal Miur e dalla DG Educazione e Cultura della Commissione Europea – che nel triennio 2003-05 hanno impegnato su un comune terreno di indagine studiosi e rappresentanti delle principali istituzioni universitarie dei paesi dell'Unione Europea e del bacino del Mediterraneo (cfr. "Universitas" n. 94), intendono offrire un prezioso strumento di risposte, di riflessione e di speranza sulle prospettive concrete di «coniugare una specifica identità con la diversità di modelli attraverso cui si manifesta l'università del sapere».

Come evidenzia Cesare Mirabelli, presidente emerito della Corte Costituzionale, non bisogna prescindere dall'autonomia e dal pluralismo, nella cui ottica, «la tendenza, l'orientamento che caratterizzano una posizione culturale, non escludono e non si

impongono, ma dialogano e si propongono», garantendo, in definitiva, la possibilità stessa di costruire «modelli di convivenza sociale» in grado di coniugare valori radicali, quali il riconoscimento dell'uguaglianza e il rispetto, nonché, in alcuni casi, la valorizzazione delle differenze.

L'indagine, avviata nel 2003 dall'Università Cattolica del Sacro Cuore e allargata poi ad altri paesi europei dalla Fondazione Ceur (Centro Europeo Università e Ricerca), in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore stessa, ha censito con l'ausilio dei ministri dell'Educazione dei paesi europei una mappa rappresentativa delle più importanti realtà confessionali e di orientamento filosofico: 80 istituzioni di matrice cattolica, 43 istituti ortodossi, una università di tendenza di orientamento filosofico (l'Université libre di Bruxelles), nonché una trentina di tendenza protestante per lo più attivate nella veste di facoltà teologiche, spesso operanti nell'ambito di una università di Stato.

L'elaborazione delle risposte a un apposito questiona-

ORGANIZZAZIONI DI
TENDENZA E FORMAZIONE
UNIVERSITARIA
Esperienze europee e mediterranea a confronto
a cura di Antonio G. Chicconiti

il Mulino

rio disegna un quadro in cui prevalgono le singole matrici ideali, nella maggior parte riferite alle autorità religiose (17 casi) e aventi in larga misura lo status di ente morale. Forti analogie si riscontrano nelle fonti di finanziamento che, rispetto alle università statali annoverano generalmente una più significativa con-

sistenza della contribuzione da parte dell'utenza (27,4% sul totale rispetto all'8-10% delle università statali italiane), che depone a favore di una qualità elevata dell'offerta formativa, capace di attrarre gli studenti e gli studiosi.

Per quanto riguarda i docenti, sia il sistema di reclutamento che il loro *status* giuridico presentano alcune differenze rispetto all'ordinamento vigente nello Stato di appartenenza: il ricorso a procedure di nomina è praticato da 23 dei 30 atenei intervistati; su 100 docenti, 36,6 hanno un ruolo stabile mentre una quota praticamente identica (31-32%) ha un rapporto contrattuale a tempo indeterminato o a termine. Mentre il grado di autonomia goduto dalle università di tendenza appare inferiore a quello riconosciuto dall'ordinamento vigente negli Stati di appartenenza per le altre università o facoltà, le modalità di

formazione delle autorità di governo combinano forme di consenso dal basso (nel 30% dei casi elezione diretta da parte di tutto il corpo docente) con tipologie di nomina o di ratifica dall'alto (36,7% nomina da parte dell'ente fondatore).

### L'elemento unificatore

L'impegno a favore del dialogo interreligioso rappresenta l'elemento unificatore delle diverse realtà esaminate, che risultano particolarmente attente alle attività formative, destinate a rendere più familiare e rilevante la prospettiva europea e a rielaborare – per dirla con Flavio Pajer, docente di Pedagogia e didattica delle religioni nella Pontificia Università Salesiana «una paideia del nostro tempo che metta in grado gli insegnanti, secondo i gradi di scuola, a riconoscere criticamente le proprie radici culturali, a posizionare la propria cultura accanto e non contro le altre culture, a orientarsi esistenzialmente di fronte alla pluralità dei modelli plausibili di vita».

«Le università non statali e di tendenza – sottolinea Giuseppe Dalla Torre, rettore della Libera Università Maria SS. Assunta di Roma – sono una ricchezza in una società democratica», in quanto espressione del pluralismo che le caratterizza.

Non a caso Adriano Bausola, a lungo rettore dell'Università Sacro Cuore di Milano, indicò il senso della presenza delle università di tendenza nell'attuale società occidentale, nel pluralismo vero che «proprio perché tale, non è escludente. Esso non può escludere, in nome del pluralismo delle idee, la pluralità delle forme istituzionali. Il pluralismo abbraccia il pluralismo "nelle" e il pluralismo "delle" istituzioni».

Le istituzioni censite, che nella quasi totalità dei casi (83,3%) rilasciano titoli di studio aventi valore legale conforme a quello previsto dall'ordinamento vigente per tutte le università del medesimo Stato, compongono quattro sottoinsiemi di atenei, il più numeroso dei quali riguarda quelli fondati in età post-conciliare e post-moderna contemporanea (dal 1965 al 2003): ad esempio nel nostro paese sono successive al 1990 il Campus Bio-Medico di Roma, l'Università Mediterranea (LM-Jean Monnet), l'Università S. Pio V, l'Università Vita e Salute San Raffaele di Milano, l'Università Carlo Cattaneo (Liuc) di Castellanza. Seguono quelle risalenti all'età risorgimentale-industriale-positivistica tipica del secolo XIX (dal 1831 al 1892), cui si contrappone il gruppo degli "atenei antichi", la cui istituzione risale addirittura all'età rinascimentale-illuministica (dal 1425 al 1672).

Le esperienze a confronto delineano un quadro piuttosto variegato. In Spagna sono operanti 21 università private (sei delle quali originano dalla Chiesa cattolica, quattro sono di ispirazione cattolica, una di ispirazione cristiana, una di tradizione umanista, una laica, due riferite al mondo dell'imprenditoria, tre con forte vocazione internazionale e una strettamente legata all'amministrazione pubblica catalana), tutte sottoposte al riconoscimento assicurato con legge dell'autorità competente.

In Grecia l'insegnamento superiore è impartito esclusivamente in istituzioni pubbliche mentre la formazione religiosa ad alto livello è assicurata dalle due facoltà di teologia di Atene (fondata nel 1837) e Tessalonica (creata nel 1942), che rispettano il quadro normativo statale. Entrambe le facoltà erano confessionali: solo gli ortodossi potevano essere studenti e ottenere un diploma. Nel 1985, a seguito dell'espulsione di uno studente perché dichiaratosi ateo, il Consiglio di Stato ne stabilì l'apertura a tutti.

Ricca di una tradizione ultracentenaria, l'Università di Lovanio, fondata nel 1425, dopo varie vicissitudini storiche, è approdata nel 1970 alla suddivisione tra la fiamminga Katholieke Universiteit Leuven e l'Université Catholique de Louvain, entrambe particolarmente sensibili alle tematiche relative allo sviluppo della pace nel Bacino Mediterraneo, punto di incontro di tre continenti, culla di molte religioni, culture, lingue e correnti filosofiche ma, purtroppo, troppo spesso testimone anche di pericolosi aspetti conflittuali.

Le diversità religiose, la pluralità dei tipi di convivenza organizzata e delle corrispondenti forme istituzionali, i differenti gradi di sviluppo economico e tecnologico che caratterizzano questa regione del pianeta debbono spingere le università di tendenza a lavorare per garantire che ad ogni comunità sia assicurata la libertà di costruire il proprio domani. Spetta anche alle università di tendenza riuscire a fare dell'istruzione un vettore centrale nell'apprendimento della diversità e nella conoscenza dell'altro in società che diventano sempre più multietniche, multiculturali e multiconfessionali.

Occorre, perciò, incoraggiare innanzitutto lo sviluppo di una rete permanente tra gli atenei, che faciliti la comprensione reciproca mediante una migliore conoscenza, secondo il motto della Féderation internationale des Universités Catholiques, «sciat ut serviat», mettendo in stretta relazione l'acquisizione di una formazione intellettuale e accademica da porre al servizio dell'umanità.

Ben vengano poi tutte le iniziative, quali ad esempio i programmi di cooperazione universitaria internazionale e di mobilità, le pratiche alla tolleranza incoraggiate dall'Unesco, le forme di dialogo avviate con le istituzioni universitarie degli Stati che si affacciano sul Mediterraneo, che portino i cittadini del mondo a riconoscere criticamente le proprie radici culturali e a porre la propria cultura accanto e non contro le altre culture.

M. L. M.

UCSEI-UFFICIO CENTRALE STUDENTI ESTERI IN ITALIA

Dalla parte degli studenti esteri – la buona battaglia di don Remigio Musaragno. Testimonianze per i suoi 80 anni e piccola antologia dei suoi scritti Roma 2006, pp. 174

Due sono state le intuizioni più preziose avute da don Remigio Musaragno: riconoscere il diritto allo studio dei giovani del cosiddetto Terzo Mondo favorendo l'accesso nelle università italiane a quei giovani che, per ragioni economiche o politiche non possono studiare nei loro paesi, e individuare in loro i potenziali soggetti dello sviluppo dei loro paesi e i partner della politica italiana di cooperazione e di dialogo interculturale. Queste idee - alla base di questo libro che raccoglie anche le testimonianze delle persone che hanno conosciuto don Remigio tra cui il vescovo di Viterbo Lorenzo Chiarinelli, il ministro Livia Turco, il cardinale Renato Martino e l'arcivescovo Agostino Marchetto – hanno costituito la spina dorsale di quarant'anni di impegno di don Remigio: un impegno concreto, quotidiano, a contatto con migliaia di studenti, nel rispetto più assoluto delle idee di ciascuno.

«Don Remigio — si legge nell'introduzione di Giampiero Forcesi — ha anticipato i tempi, di molto. Le sue convinzioni e le sue battaglie stanno diventando attuali adesso. Sia quelle sulla necessità di praticare il dialogo tra le culture e le religioni, come strada ad una pace più solida e alla riduzione delle disuguaglianze; sia quelle sulla necessità di una diversa cooperazione dell'Italia (governo, istituzioni, università, società civile) con i paesi dell'Africa, dell'America Latina, dell'Asia e dell'Est Europa: una cooperazione, cioè che riconosca il suo centro vitale nella valorizzazione delle persone, nella loro formazione, nella promozione delle loro capacità di costruire autonomamente i percorsi dello sviluppo delle loro comunità e dei loro paesi".

## RIVISTE/SEGNALAZIONI

## LE MONDE DE L'EDUCATION Mensile

ottobre 2006 I ritardi della scuola nel Mezzogiorno d'Italia G. P. Accardo

dicembre 2006
Il supermercato delle scuole di management
B. Floch
I giovani si affollano alle scuole di giornalismo
J. Chupin

aprile 2007 Inserimento nel lavoro dei dottori di ricerca J. Chupin

### IL MULINO Rivista bimestrale di cultura e politica

n. 5/2006 Lauree alla carta A. Monti

n. 1/2007 Il merito nella società della conoscenza P. Cipollone, I. Visco

n. 2/2007 Il sistema universitario alla ricerca di un equilibrio di governo A. Monti

#### NUOVA SECONDARIA Mensile di cultura, orientamenti educativi, problemi didatticoistituzionali

n. 4, dicembre 2006 Pochi diplomati e laureati: verità o luogo comune? *G. Bertagna* 

n. 7, marzo 2007 L'università italiana tra ipertrofie e deficienze G. B. n. 8, aprile 2007 Tra von Humboldt e Heidegger: squilibri strutturali di sistema *G. B.* 

### ANNALI DI STORIA DELLE UNIVERSITÀ ITALIANE

n. 9, 2005 Cultura tecnica e università in epoca contemporanea A. Silvestri, A. De Maio L'Universtà degli Studi di Parma R. Greci e altri

## INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION

Trimestrale del Boston College Center for International Higher Education

n. 45, autunno 2006
La riforma delle tasse di iscrizione in
Germania
B. M. Kehm
Istruzione superiore e povertà nell'Africa
sub-sahariana
D. E. Bloom, D. Canning, K. Chan
Tendenze nella professione e nella
carriera dei docenti negli Stati Uniti
M. Finkelstein

n. 46, inverno 2007 Benefici e rischi dell'internazionalizzazione J. Knight

n. 47, primavera 2007 Sfide demografiche e futuro dell'istruzione superiore M. Klemencic, J. Fried Tendenze demografiche in Europa e rischi per l'università F. Mizikaci, Baumgartl

## IAU HORIZONS World Higher Education News Trimestrale dell'IAU Associazion

Trimestrale dell'IAU, Associazione Internazionale delle Università

ottobre 2006 Il ruolo della ricerca nel sistema universitario cinese Q. H. Shi Ricerca e insegnamento: i modelli del XIX e XX secolo B. R. Clark

febbraio 2007 Il ruolo cruciale dell'istruzione superiore per l'obiettivo dell'educazione per tutti

B. C. Sanyal

maggio 2007 Numero dedicato a "Ranking, tipologie e classifiche"

### HIGHER EDUCATION POLICY Trimestrale dell'AIU-Associazione Internazionale delle Università

n. 3/2006 Nuove forme di cittadinanza, la costruzione europea e la redifinizione dell'università 5. Stoer Analisi delle nuove iniziative nell'università russa T. Gounko,W. Smale

n. 4/2006 I cambiamenti nei sistemi di istruzione superiore U. Teichler

### **EAIE FORUM**

Quadrimestrale dell'Associazione europea per l'educazione internazionale

inverno 2006 La XVIII Conferenza annuale del'EAIE L'istruzione superiore in Croazia I. Radeka

primavera 2007 Conversazione con Frans van Vught J. Hale Sono giustificate le tasse universitarie? A. Camilleri L'istruzione superiore in Albania C. Duro



NUMERO 104 . GIUGNO 2007 . Euro 14.00



## SE HAI MENO DI 35 ANNI, CON PROGETTOGIOVANI AVERE UN PRESTITO È PIÙ FACILE ANCHE SE NON HAI UN LAVORO FISSO.

- FINO A 30.000 EURO DI PRESTITO
- ANCHE SE SEI UN LAVORATORE ATIPICO
- DOPO AVER RIMBORSATO ALMENO 12 MENSILITÀ, PUOI RICHIEDERE DI POSTICIPARE **UNA RATA ALL'ANNO**

Per tutte le condizioni contrattuali fare riferimento ai Fogli Informativi disponibili in Filiale. La concessione del finanziamento è subordinata all'approvazione della Banca. Al momento dell'erogazione il richiedente deve avere un'età compresa tra i 18 e i 35 anni ed essere residente in Italia da 2 anni. E, se lavoratore atipico, deve avere un lavoro e aver lavorato almeno 18 mesi negli ultimi 2 anni. Esempio: importo richiesto 10.000 euro rimborsabili in 60 mesi; importo rata mensile 205,17 euro; spese istruttoria: esente; costo comunicazione ai sensi di Legge 2 euro (TAN 8,50% - TAEG 8,87%). Valido al 06.2007.



