
Verso lo Spazio europeo della conoscenza

Il sistema universitario del nostro paese risente tuttora, nel confronto internazionale e specialmente con quello dei sistemi universitari dei nostri *partner* europei, di una situazione di arretratezza, determinata soprattutto nell'ultimo ventennio dalla necessità di fornire servizi formativi di qualità a una percentuale di giovani sempre maggiore.

Le riforme della didattica che si sono susseguite nell'ultimo decennio contengono alcune disposizioni che consentono alle università di aprirsi alla dimensione internazionale del sapere con maggiore incisività rispetto al passato. Si pensi, in prima istanza, alla possibilità di rilasciare titoli congiunti con atenei stranieri, al riconoscimento dei periodi di studio, dei crediti e dei titoli conseguiti all'estero, alla previsione dello studio obbligatorio (valutato in crediti) di almeno una lingua dell'Unione europea, oltre all'italiano. E si pensi anche alla possibilità di sostenere l'esame conclusivo del corso in una lingua straniera, nonché all'introduzione del supplemento al diploma.

L'obiettivo condiviso è di costruire lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca, sotteso al processo di armonizzazione e di convergenza dei sistemi di alta formazione e di ricerca noto come Processo di Bologna. Si tratta di un grande sforzo di convergenza dei sistemi universitari dei paesi partecipanti, di cui l'Italia fa parte fin dall'inizio. La missione è far sì che entro il 2010 i sistemi di istruzione superiore dei paesi euro-

pei siano organizzati in modo da garantire non solo la trasparenza e la leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio e maggiori possibilità di accesso al mercato del lavoro europeo per studenti e laureati, ma anche una nuova capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea nello scenario mondiale e un'offerta di un sapere di alta qualità per accrescere lo sviluppo economico e sociale dell'Europa.

Com'è noto, i passaggi fondamentali del processo in corso sono la Dichiarazione della Sorbona, sottoscritta il 25 maggio 1998 dai ministri dell'Istruzione superiore di Italia, Francia, Germania e Regno Unito, e la Dichiarazione di Bologna, sottoscritta il 19 giugno 1999, dai ministri di 29 paesi europei (oggi 46).

Le Conferenze ministeriali di Praga (18 e 19 maggio 2001), Berlino (18-19 settembre 2003), Bergen (19-20 maggio 2005), Londra (17-18 maggio 2007) e Lovanio (28-29 aprile 2009) costituiscono successive tappe del percorso avviato: per i ministri firmatari della Dichiarazione di Bologna questi appuntamenti hanno rappresentato l'occasione per emanare specifici comunicati programmatici, con lo scopo di rilevare i progressi registrati nel raggiungimento degli obiettivi prefissati e individuarne i Seguiti¹.

Con la Dichiarazione di Bologna, i ministri firmatari si sono impegnati a varare riforme nazionali per un sistema universitario convergente e competitivo a livello globale. La prospettiva è quella di innescare, come nei paesi anglosassoni e negli USA, un circolo virtuoso per attrarre da tutto il mondo i migliori ricercatori, docenti e studenti, per produrre ricerca di qualità, che a sua volta sia foriera di finanziamenti crescenti.

In particolare, i ministri hanno stabilito di raccordare le politiche di istruzione e formazione dei loro paesi per pervenire all'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili (anche tramite l'uso del *Diploma Supplement*) e alla definizione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e secondo livello e di un sistema di crediti didattici (sul modello dell'*ECTS-European credit transfer system*). Allo stesso tempo ci si è prefissati l'obiettivo di promuovere la mobilità di docenti, studenti e ricercatori, la cooperazione europea nell'accerta-

¹ Sulle tappe che hanno scandito l'avanzamento del Processo di Bologna cfr. *L'Università al futuro. Sistema, progetto, innovazione*, a cura di Antonello Masia e Mario Morcellini, Giuffrè, Milano 2009, cap. I, *Da Bologna a Londra. Scenario internazionale e università italiana*, pp. 19-49.

mento della qualità e la necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore.

Questo il quadro programmatico alla luce del quale è stato avviato anche in Italia il riordino di tutti gli ordinamenti didattici delle università. Dato il carattere dinamico del processo, la Conferenza ministeriale di Praga (2001) lo ha arricchito di nuovi obiettivi. In particolare alle istituzioni e agli studenti è stato riconosciuto il ruolo di *partner* a pieno titolo nel perseguimento degli obiettivi comuni. Significativo l'accento posto sul sostegno governativo a iniziative di partenariato diretto tra università di paesi diversi per l'istituzione di corsi e *curricula* comuni e al rilascio di titoli congiunti o reciprocamente riconosciuti.

Da rilevare anche il richiamo alla dimensione sociale del Processo di Bologna e alla volontà di orientare le politiche universitarie nazionali verso un sistema basato su due cicli e imperniato sui crediti formativi, in grado di garantire agli studenti un'effettiva mobilità a livello europeo e la flessibilità dei percorsi formativi. Infine è stato ribadito il principio che l'istruzione superiore è un bene pubblico nonché una responsabilità pubblica. Successivamente la Conferenza di Berlino (2003) ha palesato la necessità di definire una stretta sinergia tra Spazio europeo dell'istruzione superiore e Spazio europeo della ricerca, includendo il dottorato di ricerca nel processo di convergenza europeo.

Inoltre i ministri hanno incaricato il Gruppo dei Seguiti di realizzare un'analisi comparativa dei risultati ottenuti dai singoli paesi partecipanti sui tre obiettivi del processo identificati come prioritari: sistema a due cicli; assicurazione della qualità; riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio. Altra priorità è quella di effettuare un approfondimento circa uno schema europeo di riferimento per i titoli accademici, basato su carico di lavoro, livello, risultati di apprendimento, competenze e profilo professionale.

Nel corso dell'incontro di Bergen (maggio 2005) i ministri hanno recepito il rapporto del Gruppo dei Seguiti circa i risultati della verifica di medio termine, rilevando i progressi e le problematiche ancora da risolvere. Hanno inoltre recepito il documento del gruppo di lavoro sullo Schema europeo di riferimento per i titoli accademici, descritto anche come Quadro generale delle qualifiche dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EQF).

Tale quadro deve includere i tre cicli ma anche, «nell'ambito dei contesti nazionali, la possibilità di qualifiche intermedie» e deve essere basato, oltre che sul sistema dei crediti, sui risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*) e sulle competenze. Per costruire tale Quadro europeo, sarà prima necessario che ogni paese aderente al Processo di Bologna elabori un proprio Quadro nazionale, che deve essere completamente compatibile con quello europeo.

I ministri si sono impegnati a elaborare tali Quadri nazionali entro il 2010. Il secondo tema importante riguarda l'assicurazione della qualità. I ministri hanno adottato i criteri e le linee guida per l'assicurazione della qualità descritti nel Rapporto ENQA e hanno accolto il principio di un registro europeo delle Agenzie di valutazione sottoposto a verifica nazionale. Per quanto riguarda il riconoscimento, è stata ribadita l'esigenza di cooperare con le università e altri istituti d'istruzione superiore per rendere possibile il riconoscimento della formazione precedente (anche non formale e informale) in una prospettiva di apprendimento permanente e ricorrente (*lifelong learning*).

I ministri concordano sulla necessità che i sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità includano:

- una definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte;
- la valutazione di corsi di studio o istituzioni (che preveda una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati);
- un sistema di accreditamento, certificazione o procedure analoghe;
- una maggiore partecipazione internazionale, nonché una più diffusa cooperazione anche attraverso l'appartenenza a reti.

In tale contesto si colloca la recente istituzione nel nostro paese dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca, istituita com'è noto dall'art. 36 del decreto legge n. 262 del 3 ottobre 2006.

Nella riunione di Londra del 2007 si è dato mandato all'EUA (Associazione delle Università europee) di preparare un rapporto sui principi fondamentali relativi agli studi di dottorato, mentre il Gruppo dei Seguiti ha presentato i dati relativi alla mobilità e alla dimensione sociale degli studi nei

paesi partecipanti. Al Gruppo dei Seguiti si richiede inoltre di continuare l'analisi comparativa dei progressi fatti nei vari paesi, con particolare attenzione a quattro punti:

- l'applicazione dei criteri e delle linee guida per l'assicurazione della qualità proposti dal Rapporto ENQA;
- l'implementazione dei Quadri nazionali delle qualifiche;
- il rilascio e il riconoscimento dei titoli congiunti, anche a livello di dottorato;
- la creazione di opportunità di percorsi formativi flessibili nell'istruzione superiore, comprese le procedure per il riconoscimento della formazione precedente.

Sul versante del riconoscimento a livello europeo dei profili professionali, come già accennato, la nuova programmazione UE del 2007-2013 relativa ai progetti di mobilità in Europa per studenti e lavoratori ha riavviato con maggior vigore la discussione riguardante il quadro comunitario del riconoscimento dei titoli e delle qualifiche professionali all'interno dei paesi membri.

A tal proposito la Commissione europea ha divulgato un documento, denominato *European qualification framework* (EQF), con l'intento di offrire un contributo al dibattito sulla creazione di un quadro comune europeo sulle qualifiche. L'obiettivo dell'EQF è, come detto, di generare una struttura europea che possa permettere ai vari sistemi di qualifica di essere maggiormente integrati fra loro, sia a livello nazionale che settoriale.

Tale sistema, destinato a eliminare le difficoltà burocratiche correlate alle disposizioni dei sistemi dei vari paesi membri, faciliterà il trasferimento delle persone all'interno dell'Unione europea, per motivi di studio o lavoro, e il riconoscimento delle qualifiche possedute dai cittadini. I beneficiari dell'EQF sono prevedibilmente i singoli individui, i datori di lavoro e le parti sociali, i sistemi di istruzione e formazione.

Infine, nella riunione di Lovanio dello scorso anno, i ministri hanno ribadito la validità degli obiettivi individuati dalla Dichiarazione di Bologna e hanno enucleato le priorità da realizzare per il decennio a venire: «Faremo fronte alle sfide della nuova era impegnandoci per l'eccellenza in tutti gli aspetti dell'istruzione superiore. Questo richiederà un'attenzione costante per la qualità. Inoltre, mentre esprimiamo il nostro sostegno

per la pregevole diversità esistente nei nostri sistemi educativi, ci impegniamo a riconoscere pienamente nelle nostre politiche pubbliche il valore delle diverse missioni dell'istruzione superiore, che includono sia l'insegnamento e la ricerca che i servizi alla comunità e l'impegno per la coesione sociale e lo sviluppo culturale. Tutti gli studenti, i docenti e il personale amministrativo nell'ambito dell'istruzione superiore dovrebbero essere messi in grado di rispondere alle richieste sempre nuove di una società in veloce evoluzione».

Ecco che sulla base degli obiettivi fissati dall'Agenda di Lisbona e dalla Dichiarazione di Bologna e alla luce delle anomalie emerse negli ultimi anni, il Governo ha ritenuto necessario imprimere una svolta decisa all'assetto organizzativo, scientifico e formativo dei nostri atenei. Gli obiettivi ispiratori sono stati enunciati nelle Linee guida emanate dal ministro Gelmini il 6 novembre 2008, incentrate su nove assi programmatici dettati anche dalla delicata congiuntura economica in atto: studenti, offerta formativa, diritto allo studio, valutazione, *governance*, reclutamento, stato giuridico, dottorato di ricerca, accreditamento dei corsi di studio.

Com'è noto abbiamo alle spalle un lungo e articolato cammino riformistico, che non sempre ha conseguito i risultati sperati e chiede ora di essere rilanciato e completato. È evidente che il disegno di legge di riforma del sistema universitario voluto dal ministro Gelmini – approvato dal Consiglio dei ministri il 28 ottobre 2009 (Atto Senato 1905) – non nasce con l'obiettivo di revisionare ad ogni costo il passato, ma si propone di contrastare alcuni problemi emersi negli ultimi venti anni, cui gli organi di informazione hanno dedicato fin troppo spazio. Alcune di queste problematiche sono state già affrontate nella XIII e nella XIV Legislatura, grazie ad alcuni interventi avviati sul finire degli anni Novanta. Il nuovo disegno di legge si propone ora di risolvere le principali questioni che affliggono ancora oggi il sistema, nel segno di un rinnovato impegno a sostenere il *trend* qualitativo dei nostri atenei e ad elevare la competitività degli atenei italiani a livello internazionale.

Tutto questo perché l'investimento sul capitale umano è essenziale per un paese che voglia realmente competere su scala internazionale. In cantiere vi è la definizione di un impianto riformistico di ampio respiro, destinato a incidere profondamente su settori cruciali del sistema. Tutto questo avvie-

ne alla luce della crisi congiunturale che attraversiamo su scala globale, e che inevitabilmente si riflette anche sul settore dell'alta formazione e della ricerca, chiamato ad affrontare sfide nuove e indifferibili. Quella dell'innovazione è una missione necessaria, non più rinviabile per un'economia della conoscenza fondata sul ruolo sempre più rilevante rivestito dal capitale umano.

Il nostro sistema di alta formazione e della ricerca deve svolgere un ruolo di assoluto rilievo nell'ambito di questa strategia, a condizione che si voglia realmente imprimere una svolta decisa sul piano del rinnovamento. Le difficoltà non sono poche. Basti pensare non solo alla proliferazione incontrollata delle sedi, dei corsi di laurea e dei *curricula* (che ha leso la qualità della didattica e della ricerca), ma anche allo scollamento tra sistema formativo e mondo produttivo, al ridottissimo livello di internazionalizzazione delle nostre università, alla radicata stanzialità dei docenti, alla carenza delle strutture ricettive per gli studenti. Si aggiungano le distorsioni provocate dalle modalità di assegnazione del fondo di finanziamento ordinario, che fino ad oggi hanno impedito di valorizzare le eccellenze degli atenei virtuosi e di penalizzare le università più carenti.

Il disegno di legge interviene efficacemente in tale direzione, creando le condizioni per una gestione più oculata, da parte degli organi universitari, delle risorse finanziarie, così da garantire trasparenza e premialità. È solo l'avvio di una strategia progettuale attesa dall'intero paese. La prospettiva sarà quella di definire un doppio binario di finanziamento: il primo, destinato agli atenei virtuosi, volto a stimolare la competizione e ad attrarre il maggior numero di risorse premiali; il secondo binario riguarderà gli atenei in dissesto finanziario, da accompagnare con appositi piani di rientro ispirati a rigore ed efficienza. Proprio da una migliore gestione delle risorse bisogna partire per riformare le procedure di reclutamento dei professori universitari, con l'obiettivo di valorizzare chi produce e stimolare una maggiore mobilità internazionale dei nostri cervelli. Ad agevolare questo compito sarà l'azione svolta da una *governance* più snella e dinamica, in grado di neutralizzare i conflitti di interesse che gravitano sulla gestione degli atenei.

Il disegno di legge lascia naturalmente aperti i problemi legati alla riduzione dei finanziamenti decretati dalle manovre governative del 2008 e del

2009, le quali hanno determinato una drastica riduzione dell'FFO a circa 6.900 milioni per il 2010 e a 6.200 per il 2011. Sono tagli insostenibili per il sistema, che rischia di rendere impervia la strada delle riforme. Tali riduzioni costituiscono un sostanziale arretramento rispetto al processo di evoluzione competitiva delle università. L'auspicio è che l'annuncio del Governo di poter operare una parziale riduzione dei tagli con i proventi dello scudo fiscale sia seguito da fatti concreti, con il risultato immediato di sostenere il cammino della riforma in Parlamento, che si preannuncia particolarmente complesso.

Per riuscire in questa nuova sfida occorrono coesione, risolutezza, lungimiranza. Gli elementi per approdare a una nuova era per l'università ci sono tutti: *governance*, revisione dei concorsi, autonomia, mobilità, internazionalizzazione, maggior raccordo con le imprese. Un'opportunità irripetibile per l'intero paese e in particolare per i nostri giovani, proiettati verso una dimensione sempre più globale del sapere e delle conoscenze.

Antonello Masia

*Capo Dipartimento per l'Università, l'Afam e la Ricerca
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*

L'intreccio tra riforma didattica e Processo di Bologna

Giunio Luzzatto e Andrea Stella

DUE INTERVENTI SIMULTANEI: AUTONOMIA DIDATTICA E RIFORMA DEI CICLI DI STUDIO

L'introduzione, in Italia, del nuovo sistema didattico, a cominciare dall'articolazione della laurea su due livelli¹, e soprattutto le criticità che tale introduzione ha incontrato, non si comprendono se non si tiene presente che essa ha coinciso con l'attribuzione alle università di un'autonomia, circa la loro offerta didattica, prima inesistente.

UNA TRADIZIONE DI RIGIDITÀ

La caratterizzazione centralistica dell'amministrazione del paese dal momento della costituzione del Regno d'Italia (1861) si è manifestata anche per quanto concerne il sistema universitario e in particolare l'organizzazione didattica. La legge Casati ha rappresentato la coerente attuazione di tale scelta. L'impianto, oltre che coerente, si è rivelato solidissimo quanto a capacità di resistere ai tentativi di modificarlo. Per oltre un secolo sono fallite tutte le numerose proposte tendenti a variarne la struttura di fondo, anche se si sono accumulate "leggine" con piccoli ritocchi. Tra gli elementi del tutto stabili vi è

¹ Trattiamo, nel presente intervento, i primi due cicli. Le tematiche relative al dottorato di ricerca vengono discusse nel capitolo "Il triangolo della conoscenza".

la rigidità dell'organizzazione didattica, con ordinamenti definiti dal Ministero e omogenei sull'intero territorio nazionale.

Emblematica è la vicenda della riforma Gentile (1923). Essa punta su una distinzione netta tra la laurea e l'esame di Stato abilitante alle professioni: la presenza di quest'ultimo quale momento di verifica delle conoscenze necessarie all'esercizio professionale consente di caratterizzare in funzione esclusivamente accademica il percorso di laurea, e a conferire pertanto totale autonomia agli atenei, e in parte anche ai singoli studenti, nel definire i contenuti del curriculum. Ciò dura pochi anni: nel 1935 gli ordinamenti didattici vengono nuovamente ingabbiati nelle rigide tabelle del ministro De Vecchi.

La situazione non si modifica neppure quando la Repubblica dà valore costituzionale all'autonomia delle università. L'articolo 33 viene considerato solo programmatico, non immediatamente operativo, e non solo la lista delle lauree, ma l'elenco – all'interno di queste – dei singoli insegnamenti (quelli “fondamentali”, quasi tutti), continua a essere definito da decreti ministeriali.

L'anacronismo di tutto ciò appare sempre più evidente quando, negli anni Sessanta del secolo scorso, l'istruzione superiore si trasforma da strumento di élite destinato alla preparazione della classe dirigente a completamento del percorso formativo di una percentuale rilevante della popolazione; tale fenomeno si sviluppa in tutti i paesi industrializzati, e – con qualche ritardo – raggiunge l'Italia. La conseguente necessità di modificare le strutture universitarie richiederebbe un intervento complessivo, ma alcuni tentativi di una legge generale di riforma universitaria falliscono in Parlamento.

Trascorre un altro ventennio prima che, grazie anche alla personalità di Antonio Ruberti, la situazione entri in movimento; ciò avviene con la legge 168/1989 sull'autonomia statutaria (pur condizionata da molte cautele normative), e con la legge 341/1990 sulla organizzazione didattica.

Questo provvedimento introduce, accanto alla laurea, il diploma universitario di primo livello e tenta di proseguire sulla strada dell'autonomia; a tal fine, esso vuole mutare le caratteristiche delle tabelle nazionali degli ordinamenti, che dovrebbero disciplinare solo quanto necessario per la validità nazionale dei titoli. Ancora una volta, la resistenza centralistica (dei poteri accademici oltre che del vertice ministeriale) fa sì che le innovazioni didattiche introdotte dalla legge 341 non vengano attuate se non in minima parte. I diplomi, inoltre, vengono configurati come canale parallelo non comunicante con le lauree, sicché

non hanno capacità attrattiva e coprono meno del 10% della domanda formativa (anche se, in alcuni casi, sono ben collegati con il sistema produttivo e offrono ai diplomati sbocchi lavorativi in tempi brevi).

LA LEGGE DEL 1997 SULL'AUTONOMIA DIDATTICA E IL DM 509 DEL 1999

Appare sempre più evidente, negli anni finali del secolo, l'esigenza di una riforma didattica che affronti i problemi dell'improduttività del sistema: in primis, l'altissima dispersione (meno del 40% di chi inizia un percorso di laurea lo conclude) e la durata eccessiva dei corsi (quella teorica, a causa della presenza pressoché esclusiva del "ciclo lungo" di laurea, e ancor più quella effettiva, a causa della generalizzazione della posizione "fuori corso", quasi sempre per più anni, prima della laurea). Tenuto anche conto del fallimento di tutti i tentativi di interventi centralistici, il ministro Luigi Berlinguer ritiene che la riforma debba avere come strumento fondamentale un forte sviluppo dell'autonomia didattica delle università. Nella legge 127/1997 vengono perciò inserite norme che affidano agli atenei la disciplina degli ordinamenti didattici, mentre i decreti ministeriali dovranno definirne solo la cornice attraverso criteri generali.

Un aggancio all'Europa è ritenuto necessario sia per il suo valore intrinseco, sia perché esso può facilitare il superamento di resistenze interne. L'Italia promuove perciò nel 1998, alla Sorbona di Parigi, un'intesa con i ministri per l'Università di Francia, Germania e Gran Bretagna; essa prevede che l'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa avvenga attraverso un sistema di due cicli principali, e che il primo di tali cicli porti a un titolo spendibile nell'intero mercato del lavoro europeo. Sono alcuni degli elementi centrali che caratterizzano, l'anno successivo, la Dichiarazione che dà inizio al Processo di Bologna.

I *criteri generali* entro cui gli ordinamenti delle università devono collocarsi vengono definiti tramite il decreto 509/1999. Esso adotta integralmente le indicazioni europee e articola i titoli su un primo livello (laurea, L, 180 crediti) ed un secondo (laurea specialistica, LS, 300 crediti comprensivi di quelli acquisiti in una L), e prevede che le università disciplinino i propri corsi di studio operando, con ampi margini di flessibilità, entro classi determinate in sede nazionale in corrispondenza alle diverse filiere didattiche. A tale determinazione si perviene poi nel 2000, con appositi provvedimenti che individuano per ogni clas-

se, sia di L sia di LS, gli obiettivi formativi qualificanti e le attività formative² indispensabili. Una LS a ciclo unico, anziché il percorso a due livelli, è prevista per i corsi che conducono alle professioni regolamentate dalla Commissione Europea (medico, veterinario, odontoiatra, farmacista, architetto/ingegnere edile)³.

L'edificio degli ordinamenti didattici viene costruito assumendo quali mattoni le attività formative misurate non più nei termini delle tradizionali annualità o semestralità, bensì attraverso i crediti formativi universitari (CFU) introdotti secondo il sistema ECTS (*European Credit Transfer System*)⁴. Ciò non solo diminuisce la rigidità nell'organizzazione dei curricula e favorisce – come richiesto dalle intese europee – la mobilità internazionale, ma corrisponde alla scelta, compiuta ormai da tutta la cultura pedagogica internazionale, di concentrare l'attenzione sullo studente e sull'apprendimento anziché sul docente e sull'insegnamento.

Anche i due livelli di titoli vengono definiti in termini di crediti da conseguire, rispettivamente 180 e 300; ciò significa, per studenti a tempo pieno in possesso dei corretti pre-requisiti, tre anni ovvero cinque anni complessivi, ma viene formulato con attenzione anche a percorsi individuali non-standard.

Le *classi di corsi di studio* rappresentano la risposta al controverso quesito sulla compatibilità tra valore nazionale del titolo e autonomia didattica della singola università. Ogni classe fissa le condizioni minime, in termini di obiettivi e attività formative, che gli atenei devono rispettare nella definizione degli ordinamenti didattici dei propri corsi da collocare nella classe; soddisfatti tali requisiti, i corsi hanno tutti il medesimo valore legale.

L'articolazione della LS su 300 CFU, comprensivi di quelli conseguiti in una L, intende privilegiare l'obiettivo finale, cioè il complesso delle competenze acquisite, rispetto al cammino seguito per raggiungerlo: la stessa LS può essere conseguita partendo da L diverse, differenziando il percorso successivo alle L stes-

² La riforma fa riferimento, sistematicamente, ad “attività formative”, in quanto gli interventi didattici possono comprendere seminari, laboratori, stage professionalizzanti; gli insegnamenti “accademici” rappresentano una fra tali tipologie, non l'unica.

³ Queste LS a ciclo unico, così come la LM a ciclo unico in giurisprudenza poi istituita nel 2005, sono per vari aspetti abnormi rispetto al sistema introdotto dal Processo di Bologna, e non le tratteremo in quanto segue.

⁴ 60 CFU rappresentano l'onere di studio per un anno di lavoro di uno studente impegnato a tempo pieno e con adeguate basi di partenza.

se tramite curricula che abbiano carattere complementare rispetto a quello già precedentemente seguito⁵.

Circa le *attività formative*, le prescrizioni di ogni classe riguardano non più dei due terzi dei crediti. Esse vengono peraltro redatte, per ciò che concerne gli insegnamenti “accademici”, vincolando i diversi numeri di crediti non a singoli settori scientifico-disciplinari (SSD), bensì ad ambiti comprensivi di una pluralità di settori: nell'istituire i propri corsi le università sceglieranno poi, all'interno di ogni ambito, quali Ssd inserire nel relativo ordinamento, e con quale peso in crediti. Gli ambiti sono raggruppati in tre tipologie: insegnamenti di base, caratterizzanti, affini o integrativi. È prescritto un numero minimo di CFU che gli ordinamenti didattici devono destinare ad ognuna di queste tipologie, così come alle attività non costituite da insegnamenti accademici (ad esempio gli *stage*).

Nell'ambito dei percorsi non comportanti titolo riconosciuto, già attivabili dagli atenei in piena autonomia secondo la legge del 1990, vengono ora formalizzati i master universitari⁶, organizzati su almeno 60 CFU e rispettivamente di 1° livello (se richiedenti, per l'accesso, la L) o di 2° livello (se richiedenti, per l'accesso, la LS); tali percorsi sono destinati a completare l'offerta formativa nella logica della differenziazione e della flessibilità.

I PROBLEMI EMERSI NELL'ATTUAZIONE

L'attuazione della riforma ha incontrato alcuni limiti, la cui individuazione ha poi suggerito i nuovi interventi degli anni 2004-2007.

L'impostazione delle L ha risentito del fatto che il decreto di definizione delle loro classi è stato emanato prima di quello relativo alle LS. Ciò ha spesso indotto a compattare in tre anni tutte, o quasi, le attività formative prima previste in cinque. Inoltre, la necessaria attenzione all'occupabilità (la *employability* indicata nella Dichiarazione di Bologna) ha indotto talora, con erronea interpretazione, a un'impostazione specificamente professionalizzante in tempi troppo anticipati e in termini troppo unilaterali.

⁵ Come si vedrà, in sede attuativa questo obiettivo di flessibilità non è stato raggiunto, inducendo a una diversa scelta quando le LS sono state sostituite dalle lauree magistrali.

⁶ La denominazione determina confusione, e nell'ottica dell'armonizzazione europea appare molto criticabile. Non solo i paesi anglosassoni, ove il termine è nato, ma anche tutti gli altri (inclusa la Francia) utilizzano infatti la parola master per indicare il titolo formale di 2° livello, da noi denominato prima laurea specialistica, ora laurea magistrale.

L'attuazione di uno degli obiettivi fondamentali della riforma, la flessibilità dei curricula, ha incontrato forti ostacoli. Anche se nell'Ordinamento di ogni corso la determinazione dei crediti assegnati alle attività formative era del tutto libera per almeno 1/3 del totale, mentre per 2/3 vi erano da compiere scelte all'interno di ambiti, spesso molto vasti, indicati a livello nazionale, di fatto nella maggior parte dei casi tutte le attività sono state collocate entro le tipologie fisse previste per le classi.

A ciò le università sono state indotte, e in parte costrette, da rigidissime maschere informatiche nelle quali tutte le attività inserite nell'ordinamento hanno dovuto essere inserite, con arbitrarie limitazioni alle scelte relative ai crediti di esclusiva competenza degli atenei; tali limitazioni sono state accettate, da parte dei docenti, anche per l'assenza di una tradizione, e perciò di competenze, nella progettazione autonoma di curricula.

La gabbia informatica è stata particolarmente limitante per ciò che concerne il passaggio dalla L alla LS, creando percorsi obbligati: di fatto, la LS è risultata percorribile solo in prosecuzione di una ben determinata L, ostacolando pesantemente la mobilità degli studenti sia tra gli atenei, con un marcato effetto di provincialismo, sia tra le facoltà dello stesso ateneo.

Hanno spesso potuto affermarsi ottiche settoriali. Infatti, il coinvolgimento – previsto dalla normativa – di interlocutori esterni (sistema produttivo, forze sociali, rappresentanze territoriali) si è limitato a consultazioni formali; l'auto-referenzialità accademica è rimasta sostanzialmente invariata. Ogni facoltà, o addirittura ogni area scientifica all'interno di essa, ha affrontato i problemi separatamente dalle altre, non essendovi state abitualmente strategie complessive di ateneo.

Gli elementi negativi qui descritti non sono stati presenti ovunque. L'attuazione della riforma è avvenuta in realtà a macchia di leopardo, con maggiore corrispondenza agli obiettivi là dove i docenti hanno avuto una maggiore disponibilità a mettersi in gioco, a innovare con un certo coraggio, a far prevalere gli interessi generali rispetto ai particolarismi.

La varietà di situazioni era inevitabile: progettare al meglio un'offerta formativa e i relativi curricula richiede esperienza e competenze specifiche, e queste non potevano esistere in termini generalizzati nel contesto storicamente centralistico di cui abbiamo detto all'inizio.

IL DM 270 DEL 2004 E I DECRETI DEL 2007

In relazione ad alcune delle criticità emerse nella prima attuazione della riforma, i criteri generali definiti nel decreto 509 vengono parzialmente rivisti tramite il nuovo decreto 270/2004, firmato dal ministro Letizia Moratti.

Le principali innovazioni sono quelle che seguono:

- rimane obbligatoria l'attribuzione di un adeguato numero di crediti alle attività formative affini o integrative e alle altre attività formative, ma la loro determinazione viene affidata agli atenei;
- viene posta una separazione netta tra L e laurea magistrale, LM, sostitutiva della LS. il percorso formativo della LM è ora formulato su 120 CFU e non più su 300 CFU, determinando percorsi formativi ben disgiunti, articolati e differenziati tra primo e secondo livello, e consentendo perciò una maggiore mobilità all'interno di uno stesso ateneo e tra atenei;
- per L viene indicato «l'obiettivo di assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, anche nel caso in cui sia orientato all'acquisizione di specifiche conoscenze professionali», stabilendo così una chiara gerarchia e una priorità tra l'esigenza di garantire a tutti una solida formazione di base e quella di impartire una formazione a carattere professionale;
- per l'accesso a LM viene stabilito che l'ateneo prescriva sia requisiti curricolari (cioè CFU acquisiti nella precedente L), sia modalità di verifica della «adeguatezza della personale preparazione».

Al momento della ridefinizione delle classi di corsi di studio in coerenza con il DM 270, il ministro Fabio Mussi introduce, tramite i decreti del 16 marzo 2007, ulteriori elementi finalizzati non solo al superamento delle insufficienze riscontrate, ma anche a un pieno recepimento delle indicazioni provenienti dagli sviluppi del Processo di Bologna.

Si prescrive perciò che gli ordinamenti didattici siano formulati in termini di apprendimento dello studente, e non più di insegnamento del docente; le conoscenze e abilità da acquisire dovranno essere individuate attraverso i cinque Descrittori di Dublino concordati in sede europea. In sede di progettazione dei propri corsi di studio gli atenei sono tenuti a prevedere tutte le attività formative e gli strumenti necessari a garantire e a verificare che gli studenti abbiano acquisito tali conoscenze e abilità.

Si tratta probabilmente dell'innovazione più sostanziale, in quanto pone lo studente al centro del processo formativo, capovolge il modo stesso di organizzare la didattica dei corsi di studio ed enfatizza l'importanza dei metodi di verifica dell'apprendimento degli studenti.

Altre indicazioni rilevanti sono le seguenti:

- si consente l'istituzione di corsi "interclasse", qualora essi soddisfino i requisiti di due diverse classi. Si prende così atto del fatto che le classi non sono compartimentazioni rigide e non comunicanti: vi sono casi in cui determinati obiettivi formativi, trasversali a più classi, possono essere meglio raggiunti collocando un ordinamento in posizione bilanciata tra esse, anziché in una sola;
- si dispone che per attivare un corso debba essere garantita la copertura di almeno metà dei CFU tramite docenti di ruolo nell'ateneo. Ciò evita la presenza di corsi per i quali manchino adeguate competenze; va rilevato inoltre che il riferimento ai docenti dell'intero ateneo rompe con la logica per la quale l'inquadramento del docente in una facoltà veniva considerato una specie di appartenenza in esclusiva;
- viene limitato, a 20 per L e a 12 per LM, il numero di esami o prove finali di valutazione (6-7 per anno). Con ciò vengono evitati non solo una pluralità di prove troppo pesanti per lo studente, ma anche l'eccessiva frammentazione degli insegnamenti;
- è previsto che il riconoscimento di eventuali precedenti attività non accademiche debba essere certificato individualmente e non superare un terzo dei CFU previsti per il corso. Viene così ostacolato un uso perverso della giusta attenzione all'educazione permanente, uso che aveva talora registrato, anziché l'individuazione di reali competenze acquisite, l'attribuzione di crediti in relazione alla mera appartenenza a determinate categorie;
- ancora per la LM, viene indicata la possibilità di una pluralità di curricula, differenziati in ragione delle competenze precedentemente già acquisite. Con ciò, si dovrebbe favorire l'accesso da L diverse, evitando una filiera obbligata tra L e LM;
- viene nuovamente introdotto un numero minimo di CFU per le attività formative affini o integrative.

Altri provvedimenti, nello stesso anno 1997, completano il quadro entro il quale le università devono riorganizzare i loro ordinamenti didattici. Uno tra questi, relativo alla programmazione delle università per il triennio 2007-2009,

fornisce criteri di valutazione per il funzionamento degli atenei e corrispondenti indicatori. Gli aspetti direttamente riferiti all'organizzazione didattica rappresentano solo una parte delle tematiche ivi considerate; esso si colloca in un percorso destinato a incidere in maniera consistente sull'intera politica universitaria, tendente a determinare criteri di finanziamento che siano fortemente correlati alla valutazione dei risultati anziché derivare, a pioggia, da meri dati quantitativi e dalla spesa storica.

Un ulteriore decreto precisa specifici requisiti che, in termini soprattutto di docenza disponibile e di utenza prevista e poi verificata, i corsi di studio devono soddisfare. Vi è qui una distinzione innovativa tra requisiti necessari, obbligatori, e requisiti qualificanti; questi ultimi si rapportano direttamente agli indicatori che, nelle sopra dette procedure della programmazione, sono finalizzati alla valutazione e conseguentemente all'attribuzione di una quota di finanziamento.

IL MOMENTO ATTUALE: TRA AUTONOMIA E PRESCRIZIONI, TRA SUCCESSI E CRITICITÀ

LE LINEE GUIDA

Durante la fase di transizione dal DM 509 al DM 270, il decreto 26 luglio 2007, n. 386 (“Linee guida per la progettazione dei nuovi ordinamenti didattici dei corsi di laurea e di laurea magistrale”), introduce un elemento di grande novità. Nei sistemi pubblici di altri paesi europei vi è una prassi consolidata secondo la quale, nel realizzare una riforma in un determinato settore, vengono forniti, accanto a norme prescrittive, anche provvedimenti nazionali di “accompagnamento” e indicazioni sotto forma di linee guida che, pur non vincolanti, orientino coerentemente le azioni dei diversi soggetti coinvolti nel processo; in Italia questo è molto più raro, non era mai avvenuto prima d’ora nel settore della formazione superiore e costituisce dunque un ulteriore elemento che avvicina la formazione superiore italiana e quella di altri paesi europei.

Nel citato decreto⁷ gli “Obiettivi generali” danno conto di una strategia che

⁷ In esso è già significativo l'Indice: 1. Obiettivi generali; 1.1. Le ragioni di una riforma; 1.2. Qualità, coerenza, convergenza nel quadro europeo; 1.3. Obiettivi di sistema; 1.4. Correggere le tendenze negative; 1.5. Mobilità e altre azioni rivolte agli studenti; 1.6. Spostare la competizione dalla quantità alla qualità; 2. Chiarimenti interpretativi dei DM; 3. Raccomandazioni; 4. L'attivazione dei nuovi percorsi formativi.

indica come punti qualificanti lo spostamento della competizione dalla quantità alla qualità, la necessità di correggere gli errori commessi, le esigenze di coerenza interna e di convergenza nel quadro europeo.

Le “Raccomandazioni” orientano poi sui percorsi più adeguati attraverso i quali le università possono muoversi per contribuire al conseguimento delle finalità indicate (mentre i “Chiarimenti interpretativi” e le regole circa “L’attivazione dei nuovi percorsi formativi” si collocano ancora, prevalentemente, lungo la linea tradizionale dei provvedimenti ministeriali).

Bisogna peraltro osservare che i contenuti delle linee guida non sono nati dal nulla, ma sono progressivamente maturati attraverso un grande confronto sviluppatosi negli atenei e in diversi organismi come CUN, CRUI, Conferenze dei Presidi, *Bologna Expert* che, a vario titolo, hanno responsabilità nel sistema della formazione superiore italiana. Pur in presenza di consolidate convinzioni comuni, di un’ampia condivisione di obiettivi e di una vastissima documentazione disponibile, i concreti comportamenti degli atenei sono stati molto differenziati. Alcuni hanno cercato di definire propri obiettivi, anche in forma di vere e proprie linee guida di ateneo, talora anticipando quelle nazionali; altri hanno ritardato la transizione al DM 270 fino all’ultimo, attendendo passivamente i provvedimenti ministeriali. Analoghe difformità di atteggiamenti sono state presenti tra le diverse aree scientifiche, sia a livello nazionale (dove, in alcuni casi, si sono elaborati precisi indirizzi) sia all’interno dei singoli atenei.

Alcune linee guida di ateneo hanno fissato precisi obiettivi per l’intero assetto degli ordinamenti, e su alcuni requisiti sono state più stringenti rispetto ai minimi ministeriali. In molti casi l’autovalutazione e l’autocritica sul proprio passato è stata accurata, e ha consentito di impostare la nuova progettazione in termini specificamente mirati a superare le insufficienze e le criticità riscontrate, o almeno le più rilevanti tra esse. A ciò ha contribuito la diffusione, in alcuni atenei, di pratiche di assicurazione della qualità secondo procedure ormai sempre più consolidate e condivise; costituiscono punti di riferimento, a tal fine, sia esperienze italiane (CampusOne e simili), sia le indicazioni dell’ENQA (*European Network for Quality Assurance*).

Anche il Consiglio Universitario Nazionale ha svolto un ruolo importante nel processo di revisione in atto, rendendosene parte attiva affinché la sua realizzazione avvenisse in accordo con gli obiettivi generali sopra illustrati, anche in questo caso con un diretto riferimento al Processo di Bologna. Pur nel rispet-

to dell'autonomia che la legge riconosce agli atenei, il CUN ha ritenuto di non doversi limitare alla mera verifica del rispetto formale delle prescrizioni stabilite dalle norme, ma di dover entrare nel merito degli ordinamenti proposti, esaminandoli sotto il profilo della qualità più che della quantità e valutando sia la coerenza interna di ciascuno di essi sia quella del loro inquadramento nel complesso del sistema universitario.

A tale scopo il CUN ha predisposto un documento di indirizzo nel quale sono indicati i criteri ai quali si sarebbe attenuto per garantire una valutazione omogenea degli ordinamenti didattici⁸. Esso ha voluto in tal modo rendere omogenei e condivisi i criteri di valutazione degli ordinamenti didattici al proprio interno e formulare pareri coerenti sia con la normativa italiana, sia con le indicazioni derivanti dal processo europeo; al tempo stesso, il CUN ha voluto dare agli atenei indicazioni a priori su come gli ordinamenti da essi proposti sarebbero stati esaminati, fornendo così una guida implicita alla loro progettazione nella direzione della qualità.

LE NUOVE LINEE GUIDA DEL GOVERNO PER L'UNIVERSITÀ

In un'analogia ottica di indirizzo si collocano anche le "Linee guida del Governo per l'università" emanate dal ministro Mariastella Gelmini il 6 novembre 2008. Esse hanno il merito di riaffermare l'appartenenza dell'Italia allo Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA, *European Higher Education Area*) e allo Spazio europeo della ricerca (ERA, *European Research Area*), di riconoscersi nella strategia di Lisbona, e di richiamare alcuni principi ampiamente condivisibili e gli obblighi fondamentali derivanti dall'essere parte del processo di armonizzazione europeo; tra essi il principio di autonomia e responsabilità degli atenei, la valutazione come fattore indispensabile per la competitività, la crescita e la garanzia di qualità, la valorizzazione del merito da accertare attraverso la valutazione, la centralità degli studenti come parte fondamentale del processo formativo, l'esigenza di promuovere la mobilità in tutte le sue diverse articolazioni e soprattutto l'impegno a creare un'agenzia nazionale di valutazione inserita a pieno titolo nell'ENQA, indispensabile per dare coerente e credibile risposta ai principi sopra richiamati.

⁸ Consiglio Universitario Nazionale: Criteri per una valutazione omogenea degli ordinamenti didattici dei corsi di studio formulati ai sensi del decreto ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270, Roma 14 dicembre 2007.

Dalle linee guida emerge la consapevolezza che l'appartenenza dell'Italia all'EHEA e all'ERA comporta una serie di obblighi, in parte ascrivibili agli atenei e in parte riconducibili direttamente alla responsabilità dei governi. A tale proposito non appare emergere a sufficienza il principio secondo cui la formazione superiore è un bene pubblico e una pubblica responsabilità, anche perché il tema cruciale della qualità delle università non statali, e in particolare di quelle telematiche, è del tutto assente. Così come sono assenti anche altri temi fondamentali, come quello della formazione permanente e ricorrente (*lifelong learning*), che pure è parte fondamentale della strategia europea mirante a realizzare una società fondata sulla conoscenza.

Non commentiamo qui il punto relativo al dottorato di ricerca, discusso in altro contributo nel presente volume, se non per rilevare che appare decisamente sottovalutato l'aspetto finanziario, mentre è indubitabile che, in assenza di adeguate risorse ad esso destinate, il peso propulsivo del dottorato sullo sviluppo del paese sarebbe destinato a rimanere poco significativo.

Al proposito, e in termini del tutto generali, pur non trattando qui il problema dei finanziamenti alle università non è possibile non osservare che la riduzione delle risorse all'intero sistema della ricerca pubblica rappresenta oggi una fortissima limitazione allo sviluppo del processo di rinnovamento⁹.

Mano a mano che il processo di armonizzazione europea avanza, appare sempre più evidente la necessità che ogni provvedimento riguardante il sistema dell'università e della ricerca italiano venga assunto in un quadro di riferimento complessivo coerente con tale processo e rispetti pienamente gli impegni assunti da tutti i governi che si sono avvicendati nel tempo. Viceversa le azioni indicate nelle stesse linee guida non sempre appaiono coerenti con i principi dichiarati; esse appaiono ledere innanzi tutto il principio di autonomia e responsabilità degli atenei, in particolare laddove preannunciano l'emanazione di provvedimenti prescrittivi intesi a limitare fortemente sia il numero di corsi di studio sia la loro articolazione interna.

⁹ «I ministri sono consapevoli che vi sono ostacoli che impediscono il raggiungimento di questi obiettivi, che non possono essere superati dalle sole istituzioni della formazione superiore. Sono richiesti un forte supporto, compreso quello finanziario, e appropriate decisioni da parte dei governi e degli organismi europei». La presente affermazione è nel comunicato della Conferenza dei ministri dell'Istruzione Superiore svoltasi a Berlino (nell'ambito delle Conferenze biennali del Processo di Bologna) nel 2003; da allora, in alcuni paesi la situazione non è migliorata, in Italia è peggiorata.

Non vi sono, in realtà, motivazioni che facciano ritenere necessaria una riduzione del numero dei corsi di studio, in particolare di quelli aperti alle immatricolazioni, cioè all'ingresso nel sistema universitario. Tali corsi (L e LM a ciclo unico), come risulta dalla banca dati dell'offerta formativa per l'anno accademico 2009-10, ammontano oggi a 2.634, a fronte dei 2.444 corsi di studio attivi prima della riforma; essi sono inoltre in costante decremento rispetto al picco raggiunto nel 2007-08, ultimo anno di attivazione di corsi secondo il DM 509. Poiché quasi 300.000 nuovi studenti entrano annualmente nel sistema universitario, si deduce che ad ogni corso di studio è immatricolata una media superiore ai 100 studenti; si tratta di una consistenza numerica piuttosto elevata, che forse è ancora compatibile con l'obiettivo di impartire una didattica efficace e di qualità, centrata sull'apprendimento dello studente piuttosto che sull'insegnamento del docente, ma che non lo sarebbe qualora venisse ulteriormente incrementata.

LA NECESSITÀ DI UN'AGENZIA NAZIONALE PER L'ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ
Provvedimenti normativi che mirano a ridurre l'offerta didattica su base puramente quantitativa, senza entrare nello specifico della qualità dei singoli corsi di studio, rischiano di indurre effetti del tutto incongrui rispetto a quelli voluti; la recente esperienza mostra che cercare di indirizzare il comportamento degli atenei soltanto attraverso vincoli numerici ha spesso prodotto un rispetto puramente formale delle regole e ha causato effetti distorsivi, opposti a quelli di qualità che i provvedimenti si proponevano, con grave danno per gli studenti e per il sistema.

L'unica via credibile per assicurare la qualità dell'offerta formativa è quella della valutazione ex post di ogni corso di studio, secondo l'ormai consolidata modalità che prevede un processo di autovalutazione seguito da una valutazione esterna, compiuta da un'agenzia, riconosciuta come appartenente alla rete Enqa, che sia terza rispetto al Ministero e agli atenei.

Dopo molti ritardi (la legge istitutiva risale al novembre 2006), è stato recentemente adottato il Regolamento che disciplina l'Agenzia Nazionale per la Valutazione dell'Università e della Ricerca (ANVUR), indispensabile per dare coerente e credibile risposta ai principi sopra richiamati; occorre ora procedere con urgenza agli interventi organizzativi che la rendano finalmente operativa, anche perché l'Italia è ormai l'unico paese europeo ad esserne ancora privo.

Anche l'accREDITamento dei corsi di studio, che costituisce un riconoscimento formale e standard dei corsi e che ha come prerequisito l'assicurazione della qualità, richiede necessariamente il coinvolgimento di una parte terza e indipendente, in grado di fornire tale garanzia; pertanto l'ANVUR è necessaria anche ai fini di procedere a tale accREDITamento (corso di studio per corso di studio) e alla relativa verifica periodica. Si tratta di sviluppare e consolidare anche in Italia processi che nel mondo anglosassone e scandinavo poggiano su consolidate istituzioni, culture, consuetudini ed esperienze, ma che in Italia non hanno a tutt'oggi solide tradizioni e che postulano pertanto tempi lunghi oltre che adeguati finanziamenti.

Anche a questo riguardo, il tema finanziario è ineludibile. Un sistema di valutazione serio dà benefici atti a rendere proficuo l'investimento pubblico, ma costa (basta pensare al necessario intervento di *peer reviewers*, anche stranieri); le esperienze internazionali indicano che le risorse finanziarie necessarie alle procedure di valutazione (interna ed esterna) di un determinato settore devono collocarsi intorno all'1% dello stanziamento complessivo ad esso destinato.

SUCCESSI E CRITICITÀ

Gli atenei avevano tre anni di tempo per adeguare i propri ordinamenti didattici al decreto 270, sulla base delle indicazioni fornite nel 2007; i loro interventi si sono di fatto distribuiti abbastanza omogeneamente sul triennio, sicché con la programmazione – attualmente in via di perfezionamento – dell'offerta formativa per l'anno accademico 2010-11 l'intero assetto universitario sarà quello modificato.

Come già rilevato, il decreto 270 era stato finalizzato non a trasformare radicalmente il sistema progettato nel 1999 e iniziato nel 2001, bensì a risolvere alcuni problemi e a correggere alcuni inconvenienti emersi nella prima attuazione della riforma. Questa perciò, non essendo variate le scelte fondamentali, può essere considerata come un unico processo, parzialmente evoluto nel corso del tempo; a un decennio dall'inizio di esso, si è in condizione di trarre qualche bilancio.

Tra i risultati positivi vi è quello di avere coinvolto migliaia di docenti universitari nell'elaborazione delle proposte didattiche che la loro struttura formativa presenta agli studenti. In passato, ogni professore si sentiva responsabile solo del proprio insegnamento; chi ha avuto compiti di progettazione degli ordina-

menti didattici sa ormai che esso non può essere considerato isolatamente, ma è un elemento di un curriculum, e questa consapevolezza si sta diffondendo nell'intero corpo docente. Ciò avviene inevitabilmente con una certa lentezza; il porre al centro del progetto formativo non l'insegnamento del professore bensì l'apprendimento dello studente – opzione centrale nel processo di Bologna – rappresenta infatti una rivoluzione copernicana, e in questi casi si sono sempre incontrate resistenze di chi permane in una mentalità tolemaica. Un successo notevole del nuovo ordinamento (in seguito NO) è rappresentato dal rilevante aumento della percentuale di iscritti che concludono gli studi, e dall'aumento ancora maggiore di quelli che li concludono nel tempo regolare, o comunque con ritardi contenuti. La conclusione positiva, con l'acquisizione del titolo per il quale ci si è iscritti, riguarda oltre la metà degli studenti, mentre nel 2000 – l'ultimo anno del vecchio ordinamento (VO) – si era sotto al 40%; circa i tempi per la conclusione, citiamo qui i dati relativi alla laurea L del NO, quelli che coprono ormai cinque coorti (gli immatricolati dal 2001-02 al 2005-06).

Considerando i laureati fino a tutto l'anno 2008, si rileva che la percentuale di laureati in corso, rispetto alla totalità degli immatricolati¹⁰, ha oscillato tra il 14,8 e il 16,3 %; per i laureati con non più di un anno di ritardo si va dal 31,3 al 32,3 %; con non più di due anni di ritardo dal 40,9 al 42,7%¹¹. Possono apparire risultati modesti, poiché l'obiettivo era quello di far corrispondere i tempi reali di acquisizione del titolo a quelli legali; sono invece addirittura clamorosi se si confrontano con la situazione del 2000, quando le lauree in corso riguardavano l'1,7 %, quelle con non più di un anno di ritardo il 7,4 %, con non più di due anni il 15,3 %.

È completamente aperta la discussione sul livello delle competenze acquisite da questi laureati, così come da chi ha conseguito la LS a ciclo unico o la LS

10 Di tali immatricolati si perde però una parte già nel passaggio dal 1° al 2° anno; questo è un elemento fortemente negativo, stabile intorno al 20 % per molti anni e che solo negli ultimi dati (17 %) ha registrato una flessione, ancora insufficiente.

11 Il solo dato significativo è quello che si ottiene studiando appunto il destino di ogni coorte di immatricolati; ciò consente di valutare congiuntamente la regolarità, o meno, degli studi di chi conclude e l'entità dell'avvenuta dispersione. Alcuni commenti apparsi sulla stampa hanno invece considerato, tra i laureati di un certo anno, la percentuale di coloro che erano in ritardo, e hanno criticato il fatto che a partire dall'inizio del nuovo ordinamento essa è andata aumentando: ma questo è ovvio, poiché nel primo anno utile si potevano laureare solo gli studenti in corso (100 %), e poi un anno dopo l'altro anche quelli con un anno di ritardo, poi quelli con due, etc.

di 2° livello: non vi sono accertamenti, così come non vi sono mai stati per le lauree del VO, ed è auspicabile che l'ANVUR affronti finalmente il problema. Esso si connette, in ogni caso, alla questione delle conoscenze di base possedute dagli studenti all'ingresso: potranno esservi passi avanti solo se sarà attuato in modo sistematico quanto è ora previsto circa le corrispondenti verifiche e circa i "debiti" da attribuire in relazione a carenze iniziali rilevate, e soprattutto se si svilupperà un'organica attività di orientamento, in stretta interazione con il sistema scolastico¹².

Vogliamo concludere proprio osservando che l'università è una parte del complessivo sistema formativo: la sua attività didattica non potrà mai dare risultati pienamente soddisfacenti se non sarà adeguata la qualità dell'intero sistema.

¹² La normativa esistente, Legge 1/2007 e relativo Decreto legislativo delegato 21/2008, risulta applicata, al momento, in maniera limitatissima.

Assicurare la qualità del sistema

Carla Salvaterra e Maria Sticchi Damiani

LA QUALITÀ, I SISTEMI DI ISTRUZIONE SUPERIORE E LE ISTITUZIONI

Obiettivo della qualità nell'istruzione superiore è fornire strumenti utili ad affrontare la crescente complessità delle istituzioni e dei sistemi. Con l'affermarsi dell'autonomia, infatti, le istituzioni hanno la necessità di rispondere in modo efficace a molteplici sollecitazioni esterne e, allo stesso tempo, di dimostrare di poter assolvere in maniera soddisfacente il ruolo loro assegnato. A livello nazionale, inoltre, si manifesta sempre di più l'esigenza di controllare il funzionamento dei sistemi di istruzione rispetto agli investimenti realizzati, siano essi pubblici o privati.

Da questi presupposti derivano i diversi approcci alla qualità: da un lato, essa va di pari passo con la differenziazione dei profili e contribuisce quindi a definire l'identità e le finalità delle istituzioni, attraverso una più accurata definizione degli obiettivi strategici e il miglioramento delle attività fondanti di ricerca, formazione e innovazione; dall'altro, la qualità pone le basi per la trasparenza e la responsabilità verso l'esterno attraverso pratiche di valutazione, accreditamento, certificazione. Dai diversi approcci derivano anche le diverse prospettive, attraverso cui si definisce il concetto stesso di qualità, che coinvolgono sempre tre aspetti cruciali: l'*input* (le risorse umane, strutturali, finanziarie di contesto con cui l'istituzione può operare), l'*output* (i risultati dell'attività

istituzionale, che possono essere associati con i concetti di efficacia, efficienza, eccellenza) e il processo (le attività istituzionali che consentono di raggiungere i risultati, tra cui le strutture di *governance*, i processi decisionali e le procedure amministrative). Il tema della qualità comporta quindi una prospettiva di sistema condivisa dall'intera istituzione.

I vari aspetti della qualità, pur essendo complementari tra loro, non si identificano tuttavia l'uno con l'altro, ma possono essere addirittura in contrasto fra loro.

Il dibattito internazionale ha evidenziato possibili tensioni tra scelte strategiche contrastanti in materia di qualità. Esiste, ad esempio, una costante tensione tra il potenziale di creatività e innovazione dell'istituzione e le regolamentazioni indotte dai processi di assicurazione di qualità. Per favorire la creatività occorre che tali processi siano sempre orientati verso il cambiamento e proiettati verso il futuro in un'ottica di continua innovazione. Conformarsi a schemi pre-stabiliti piuttosto che assumersi i rischi delle novità significherebbe, invece, orientarsi verso il passato e favorirebbe il consolidamento di procedure burocratiche talvolta molto onerose¹.

Una tensione indubbiamente esiste, inoltre, tra qualità intesa come strumento per perseguire l'eccellenza, facendo eventualmente ricorso a politiche selettive, e qualità che si propone di favorire l'inclusione offrendo servizi adeguati ai gruppi più svantaggiati. Questo tipo di tensione si inserisce nel più ampio dibattito sulla diversificazione delle missioni delle istituzioni, intesa come valore in sé, e sulla tendenza sempre più diffusa a caratterizzare con scelte autonome il profilo di ciascuna istituzione, per poi rappresentarlo all'esterno nel pieno rispetto della sua complessità e peculiarità.

In tale dibattito si innestano anche le recenti rivisitazioni dei ranking internazionali, basati su indicatori di *performance* uniformi e applicati indiscriminatamente a tutte le istituzioni considerate – quale che sia la loro missione e la loro dimensione – e, quindi, potenzialmente in contrasto con politiche di assicura-

¹ La *European University Association* (Eua) ha contribuito al dibattito europeo sulla qualità attraverso numerosi progetti e seminari, attraverso i quali ha messo in luce il ruolo della qualità come elemento chiave nei processi di innovazione e cambiamento, esprimendo un approccio alla qualità che consenta di manifestare e tutelare al meglio i valori dell'autonomia istituzionale e la diversità delle istituzioni. Cfr. la pagina sui progetti relativi a *Quality Assurance and Accountability* in <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/quality-assurance> e le numerose pubblicazioni, scaricabili alla pagina <http://www.eua.be/publications>.

zione della qualità orientate al miglioramento delle specifiche identità istituzionali. Si fa strada un approccio più articolato al *ranking* che tenga conto dei risultati conseguiti da ciascuna istituzione nei vari settori di attività, soprattutto in relazione agli obiettivi autonomamente proposti per ciascun settore².

LIVELLI DI ASSICURAZIONE DI QUALITÀ IN AMBITO EUROPEO

In ambito europeo si fa generalmente riferimento a tre livelli interessati alla qualità: il livello dell'istituzione, cui attengono i processi di assicurazione interna di qualità ma anche il perseguimento di una cultura istituzionale della qualità; il livello nazionale, cui attengono procedure di assicurazione esterna di qualità, con una varietà di approcci che vanno dalla valutazione all'accredimento, dai risultati ai processi, dai singoli corsi di laurea alle istituzioni nel loro complesso; il livello internazionale/europeo, cui attiene la convergenza verso procedure condivise per l'assicurazione di qualità a tutti i livelli

È interessante rilevare come questi tre livelli interagiscano fra loro. Per quanto riguarda il *livello dell'assicurazione interna di qualità nelle istituzioni*, esso si connette agli ambiti nazionale e internazionale/europeo attraverso la creazione di reti di istituzioni che si confrontano tra loro ed elaborano progetti dove la qualità è intesa come strumento per valorizzare l'autonomia e la diversità delle istituzioni stesse. In questo ambito è stata attivissima la *European University Association* (EUA) per la quale la qualità è concetto dinamico e allo stesso tempo concetto relativo basato sulla missione dell'istituzione. La collaborazione tra istituzioni ai vari livelli si propone inoltre di sviluppare competenze adeguate per promuovere la qualità al proprio interno, con maggiore enfasi sulla cultura istituzionale della qualità piuttosto che su politiche, procedure o strumenti.

² La Commissione Europea promuove e sostiene la necessità di ranking che contribuiscano a preservare e incoraggiare la diversità delle istituzioni in modo coerente con l'approccio a processi di assicurazione di qualità rispettosi dell'autonomia istituzionale. Cfr. la pubblicazione nel febbraio del 2009 del Public open tender EAC/36/2008, Design and testing the feasibility of a Multi-dimensional Global University Ranking, grazie al quale sono iniziati gli studi di fattibilità di ranking multidimensionali del consorzio Multirank: <http://www.u-multirank.eu/> basato su esperienze precedenti di classificazione istituzionale multidimensionale ma di carattere descrittivo come l'iniziativa U-Map, su cui cfr. la pagina: <http://www.u-map.eu/about.doc/>

Per quanto riguarda il *livello nazionale di assicurazione esterna di qualità*, esso si connette a quello internazionale/europeo non solo attraverso la creazione di un'Associazione che riunisce tutti gli enti nazionali responsabili dell'assicurazione esterna (ENQA), ma anche attraverso l'offerta di servizi da parte di enti nazionali alle istituzioni di altri paesi.

Al *livello internazionale/europeo* si mettono a confronto i diversi modelli nazionali di assicurazione di qualità e si integrano gli approcci delle diverse parti interessate (istituzioni, studenti, agenzie di assicurazione di qualità). Nell'ambito del processo di Bologna è stata così sviluppata una visione convergente dei vari livelli e dei vari approcci, che si è poi concretizzata nel documento *European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG)*³ elaborato dall'ENQA su richiesta del Gruppo dei Seguisti di Bologna, e nella creazione di uno *European Quality Assurance Register (EQAR)*⁴ fondato dal gruppo E4 (ENQA, EUA, ESU, EURASHE) cui afferiscono le Agenzie nazionali di assicurazione esterna di qualità conformi a tali standard.

LA QUALITÀ NEL PROCESSO DI BOLOGNA

Il tema dell'assicurazione di qualità era ampiamente presente nel Processo di Bologna già nel primo impianto del suo modello di convergenza e si è successivamente arricchito dei concetti e delle istanze che si venivano via via precisando.

Fin dall'inizio, infatti, tutti gli obiettivi indicati nei comunicati dei ministri (Bologna e Praga) manifestavano l'esigenza diffusa di assicurare la qualità nel sistema. Sia quando si incoraggiava una riflessione sulla trasparenza (intendendo con questo termine più ampio l'adozione di un sistema di titoli facilmente leggibili e comparabili, la mobilità e il riconoscimento), sia quando si perseguiva una più articolata struttura dei cicli (quindi l'effettiva diversificazione dei titoli al fine di rispondere ai vari bisogni della società, dell'economia e dello sviluppo individuale) o quando si promuoveva l'adozione di un sistema di crediti

³ *European Standards and Guidelines for Quality Assurance, European Association for Quality Assurance in Higher Education*, Helsinki 2005, scaricabile con traduzione parziale in italiano dal sito <http://www.processodi-bologna.it>

⁴ Sullo *European Quality Assurance Register for Higher Education (Eqar)* cfr. il sito <http://www.eqar.eu/>

come l'ECTS, portatore di un nuovo paradigma nell'istruzione superiore: da processo basato prioritariamente sull'insegnamento a processo basato sull'apprendimento e sull'acquisizione di competenze.

Nei primi anni del Processo una specifica riflessione sul tema dell'assicurazione di qualità ha fatto proprie queste istanze e ha contribuito a farle maturare, incorporando al tempo stesso i nuovi concetti e le nuove sensibilità che si venivano delineando, quali, in particolare, il ruolo cardine delle istituzioni, la partecipazione degli studenti e la dimensione sociale, la stretta connessione tra didattica e ricerca, e la dimensione globale dell'istruzione superiore.

Non sorprende quindi che l'attenzione per la qualità sia cresciuta, e che il Processo abbia iniziato ad elaborare principi condivisi già a partire dal comunicato di Berlino nel 2003, quando la consapevolezza del ruolo delle istituzioni si era ormai rafforzata e le istituzioni stesse, attraverso l'EUA, avevano iniziato a contribuire in modo determinante alla definizione del Processo. È infatti nel comunicato di Berlino (2003) che la qualità viene posta come priorità e viene affermato con chiarezza il principio cardine dell'assicurazione di qualità nel Processo di Bologna, ovvero l'autonomia e la responsabilità istituzionale: «I ministri ribadiscono inoltre che, nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità di assicurare la qualità dell'Istruzione Superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione di qualità»⁵. Riconducendo la strategia di assicurazione di qualità al livello delle istituzioni viene quindi ribadita la necessità di vigilare affinché entrambe le funzioni dei sistemi di assicurazione di qualità, miglioramento continuo e responsabilità verso l'esterno, vengano poste sullo stesso piano e ricevano adeguata attenzione.

Nello stesso Comunicato, inoltre, i ministri stabilivano quattro obiettivi fondamentali per i sistemi nazionali di assicurazione di qualità. Il primo obiettivo era la definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte, quindi una chiara distribuzione di distinte responsabilità fra il sistema accademico, il Ministero responsabile, e un'Agenzia autonoma di valutazione. Il secondo era la valutazione dei corsi di studio, comprendente una valutazione

⁵ Comunicato di Berlino (2003), www.processodibologna.it

interna, una revisione interna, la partecipazione degli studenti, e la pubblicazione dei risultati. Il terzo riguardava un sistema di accreditamento, di certificazione o procedure analoghe. Il quarto si riferiva alla partecipazione internazionale, la cooperazione e l'appartenenza a reti.

Il documento *European Standards and Guidelines for Quality Assurance* (ESG) è stato ufficialmente adottato dai ministri nel successivo incontro di Bergen (2005). Il documento è principalmente orientato verso l'assicurazione di qualità dei corsi di studio, ma non trascura di collocare tale dimensione nel sistema organico costituito dalla strategia dell'istituzione nel suo complesso. Da esso emerge inoltre con chiarezza che il processo attraverso il quale si formula il giudizio, e non il giudizio stesso, è considerato l'elemento cruciale. Infine, il documento rispecchia il consenso sottoscritto dai ministri dei diversi paesi sull'opportunità di far rientrare fra le responsabilità delle istituzioni anche quella verso le altre parti interessate, in un quadro più ampio di assicurazione di qualità.

LA QUALITÀ DEI CORSI DI STUDIO

Il documento Esg è articolato in tre sezioni distinte, che trattano separatamente di assicurazione interna e assicurazione esterna dei corsi di studio, oltre che di agenzie di valutazione esterna. Prima di esaminare le varie sezioni sembra opportuno, tuttavia, ricordare alcune definizioni adottate nell'ambito del Processo di Bologna.

Innanzitutto, la qualità esprime la condizione di adeguatezza di un percorso di formazione rispetto alle esigenze che si propone di soddisfare. Si basa sia sulla rilevanza degli obiettivi, ovvero dei profili culturali e professionali individuali (*fitness of purpose*), che sull'adeguatezza dei percorsi di formazione per il raggiungimento dei profili culturali e professionali definiti (*fitness for purpose*). È evidente che gli obiettivi possono essere rilevanti sia nei percorsi di primo che in quelli di secondo ciclo, e che in entrambi i casi i percorsi possono essere adeguati al loro raggiungimento.

Un sistema di assicurazione di qualità dei corsi di studio è tale se consente di perseguire e mantenere questa condizione di adeguatezza, o di qualità, descritta sopra. Esso comprende azioni di valutazione interna ed esterna, intese a verificare la rilevanza degli obiettivi, l'efficienza dei processi e delle azioni messe in atto per raggiungerli, e l'efficacia dei risultati.

La valutazione, tuttavia, non può essere fine a se stessa o servire solo per l'attribuzione dei finanziamenti. Essa serve innanzitutto a indurre azioni di miglioramento interno e poi a comunicare all'interno e all'esterno la qualità del percorso formativo esaminato, ottemperando così all'obbligo della trasparenza nei confronti degli studenti, delle loro famiglie e della società nel suo insieme.

Il termine accreditamento, spesso utilizzato in questo contesto, si riferisce invece a delle procedure specifiche attraverso le quali l'ente preposto, generalmente l'ente che autorizza a erogare un determinato servizio educativo, verifica la qualità di un percorso formativo rispetto a dei requisiti minimi. Il termine certificazione si riferisce invece alle procedure con cui una qualsiasi parte terza, generalmente un organismo riconosciuto, garantisce la conformità di un prodotto o di un processo rispetto a una serie di norme o requisiti prefissati.

Il documento ESG fornisce criteri condivisi per attuare le varie fasi del processo di assicurazione di qualità dei corsi di studio. Per quel che riguarda l'assicurazione interna, il primo criterio è che ci sia una strategia di ateneo, con politiche e procedure pubbliche. Altri criteri sono l'esistenza di meccanismi di approvazione, controllo e revisione dei corsi di studio, di criteri e regole per l'accertamento del profitto, di sistemi di promozione della competenza dei docenti; la disponibilità di risorse e supporti adeguati per l'apprendimento, di sistemi di raccolta di informazioni sull'efficacia dei corsi; e l'attuazione di sistemi perché l'informazione sui corsi sia trasparente e pubblica.

I criteri per l'assicurazione esterna includono innanzi tutto la valorizzazione delle procedure interne: è garantita quindi l'interfaccia tra assicurazione interna e assicurazione esterna. Altro elemento è la pubblicazione degli scopi e delle procedure prima dell'elaborazione dei processi di valutazione. Inoltre, i criteri di valutazione devono essere pubblici, espliciti e applicati in modo coerente; i processi devono essere disegnati in modo da raggiungere gli obiettivi; i rapporti sui corsi valutati devono essere scritti in modo chiaro e accessibile. Le raccomandazioni di miglioramento, infine, si devono basare su criteri predefiniti e applicati coerentemente, e le procedure per le revisioni cicliche devono essere rese note in anticipo.

Per quanto riguarda le Agenzie di assicurazione di qualità, i requisiti più importanti sono che esse abbiano obiettivi chiari ed espliciti, siano completamente indipendenti e abbiano risorse adeguate.

IL DOCUMENTO ESG (EUROPEAN STANDARDS AND GUIDELINES) E IL SISTEMA ITALIANO

Che cosa è successo in Italia dopo l'adozione formale di questi principi in sede europea da parte del nostro ministro? La novità di maggior rilievo è stata la costituzione di un'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR)⁶, che avoca a sé le funzioni finora svolte dal CNVSU e dal CIVR e opererà come ente indipendente. Prevedibilmente occorrerà un po' di tempo prima che questa nuova organizzazione diventi completamente operativa. Nel frattempo, non bisogna dimenticare il forte appello rivolto dai ministri a Bergen (2005), nel momento in cui approvavano il documento ESG, affinché le istituzioni «continuino i loro sforzi per aumentare la qualità delle loro attività attraverso l'introduzione sistematica di meccanismi interni di assicurazione di qualità e la loro correlazione diretta con sistemi esterni di assicurazione di qualità».

Negli scorsi anni ci sono certamente state esperienze positive nei nuclei di valutazione di ateneo e in progetti promossi autonomamente dalle istituzioni, ma nella fase in cui siamo ora, al momento del lancio dello Spazio europeo dell'Istruzione superiore, sarebbe forse opportuno verificare se ciascuna istituzione abbia realmente adottato i criteri proposti dal documento ESG.

Mentre la costituzione dell'ANVUR fa il suo corso⁷ ci sono molte cose che le istituzioni possono fare nell'immediato, per prepararsi a interagire autonomamente e responsabilmente con l'ente esterno. Occorre innanzi tutto elaborare le politiche di ateneo per l'assicurazione di qualità alla luce delle indicazioni del documento ESG; coinvolgere e responsabilizzare tutti i diversi attori, docenti, funzionari amministrativi, studenti; costruire un sistema informativo adeguato. Alcune università hanno già adottato un modello informativo articolato ed esauriente, che costituisce la base necessaria per una valutazione interna ed esterna: ci sono quindi esperienze positive da condividere. Sarà comunque necessario che anche gli elementi, forse non ancora adeguatamente considerati in una visione di sistema, quali l'attivazione di meccanismi di

⁶ Documentazione all'indirizzo <http://www.anvur.it/>

⁷ Il Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR) è stato approvato è stato approvato nel Consiglio dei ministri del 17.12.2009

approvazione, controllo e revisione dei corsi di studio, siano percepiti in una strategia complessiva di assicurazione di qualità.

In cosa consistono questi meccanismi? Innanzitutto, nella progettazione dei corsi di studio occorre garantire la rilevanza dei profili culturali e professionali definiti, anche attraverso la consultazione con le parti interessate (datori di lavoro, laureati, etc.). Il problema che si è manifestato nella prima fase della riforma non è solo il numero eccessivo dei corsi di studio, più volte citato oggi, ma anche quello, forse più grave, che molti di essi non hanno obiettivi difendibili.

Una volta identificati degli obiettivi di indiscussa rilevanza, occorre trovare negli organi responsabili della progettazione dei sistemi di lavoro comune che garantiscano una rigorosa coerenza tra i profili definiti, i risultati di apprendimento attesi, i contenuti delle attività formative, il numero dei crediti attribuiti a ciascuna di esse, la metodologia didattica adottata e i sistemi utilizzati per la verifica dell'apprendimento. È un'impresa non semplice che richiede collegialità, incentivi alla promozione della competenza e al lavoro dei docenti, ma anche un robusto coordinamento. Durante lo svolgimento dei corsi occorrerà poi un monitoraggio costante dell'efficacia dei percorsi, e procedure adeguate per la revisione degli obiettivi ed il miglioramento dei processi formativi.

Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore è ormai diventato realtà e le procedure condivise per l'assicurazione di qualità dei corsi di studio sono uno dei suoi pilastri principali. Spetta al sistema italiano e alle singole istituzioni decidere di farne parte.

Il riconoscimento dei titoli come sostegno alla mobilità

Luca Lantero

Il tema della mobilità internazionale è introdotto con chiarezza nella Dichiarazione di Bologna, che delinea l'obiettivo di promuoverla – per studenti, docenti, ricercatori e personale amministrativo – «mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione».

Un aspetto strettamente legato al tema della mobilità è certamente quello del riconoscimento delle qualifiche ottenute nei differenti sistemi di istruzione superiore, tema che risulta essere trasversale rispetto a tutti gli obiettivi della Dichiarazione di Bologna.

Già la Dichiarazione della Sorbona (1998) affrontava questo tema richiamando la Convenzione di Lisbona – approvata solo l'anno precedente – come strumento fondamentale per il riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio svolti all'estero.

Negli obiettivi specifici indicati nella Dichiarazione di Bologna, che riprende le premesse e lo spirito della Dichiarazione della Sorbona, troviamo molti accenni al riconoscimento delle qualifiche nei differenti aspetti che formano l'istruzione superiore al fine di costituire uno Spazio europeo dell'istruzione superiore. Il tema del riconoscimento è collegato agli aspetti di occupabilità dei cittadini al fine della spendibilità dei titoli nei vari sistemi; inoltre vengono fornite indicazioni specifiche per il riconoscimento di periodi di studio e di qualifiche per permettere una piena e libera circolazione di studenti, docenti e ricercatori.

Nei successivi comunicati collegati alla Dichiarazione di Bologna i ministri hanno sempre incoraggiato il riconoscimento dei titoli al fine di costituire un vero e proprio Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Nel primo Comunicato, quello di Praga, i ministri incoraggiano le università ad adottare sistemi semplici di comparazione delle qualifiche tramite l'adozione di strumenti già presenti nella normativa nazionale. In questo comunicato è citata per la prima volta la rete ENIC/NARIC come canale di diffusione delle buone pratiche di riconoscimento e delle informazioni sui differenti sistemi di istruzione superiore. Anche in tema di assicurazione della qualità, si ritiene importante sottolineare lo stretto contatto tra le reti che si occupano di questi aspetti e quelle che operano in campo di riconoscimento delle qualifiche.

Una delle priorità del successivo Comunicato di Berlino è quella del riconoscimento delle qualifiche: viene incoraggiata la costituzione di un quadro nazionale delle qualifiche che possa servire da base per la descrizione degli elementi specifici di ogni qualifica, oltre all'ulteriore richiamo della Convenzione di Lisbona. Viene citato anche il *Diploma Supplement* come strumento di trasparenza delle qualifiche rilasciate nei singoli sistemi.

Anche nel Comunicato di Bergen troviamo un punto specifico relativo al *Riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio*. In questo caso i ministri hanno colto l'occasione per analizzare alcuni dati relativi all'applicazione del Processo di Bologna all'interno dei differenti sistemi, ad esempio sottolineando il fatto che all'epoca 36 dei 45 paesi partecipanti avevano ratificato la Convenzione di Lisbona. In questo caso la rete ENIC/NARIC è citata quale fonte informativa utile ai differenti paesi per intervenire sui problemi relativi al riconoscimento individuati dalla rete nei vari sistemi.

A Londra i ministri prendono atto dei progressi avvenuti in tema di istruzione superiore, ma sottolineano la necessità di continuare a intensificare gli sforzi per rimuovere gli ostacoli alla mobilità. Il riconoscimento dei titoli, dei periodi di studio e dei risultati di apprendimento sono indicati come temi cruciali per la piena costituzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Inoltre la mobilità non può avvenire senza una reale informazione sui sistemi d'istruzione: tale informazione contribuisce anche a rendere attrattivi i differenti sistemi d'istruzione superiore.

A Lovanio i ministri hanno analizzato i risultati raggiunti dal Processo di Bologna e in tema di riconoscimento sono stati individuati sia il *Diploma*

Supplement che il sistema di crediti ECTS quali strumenti essenziali per il riconoscimento delle qualifiche. In tema di mobilità si è ribadita la necessità di un pieno riconoscimento dei periodi di studio svolti all'estero, invitando i paesi a porre in essere misure concrete per attuare tali pratiche di riconoscimento.

LA CONVENZIONE DI LISBONA

I processi di internazionalizzazione che coinvolgono i sistemi educativi e il mondo delle professioni devono necessariamente creare delle infrastrutture di sostegno che facilitino e fluidifichino i differenti flussi di mobilità: una di queste infrastrutture è la *Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea*¹, nota anche con la dizione sintetica di "Convenzione di Lisbona" perché approvata l'11 aprile 1997 dalla conferenza diplomatica ospitata dalla capitale portoghese. Il Processo di Bologna ha fatto propri i principi e le procedure descritte nella Convenzione di Lisbona, riconoscendone il ruolo essenziale in tema di riconoscimento delle qualifiche.

Gli obiettivi che la Convenzione di Lisbona vuole raggiungere sono numerosi e innanzitutto riguardano gli obiettivi specifici sul reciproco riconoscimento dei titoli di studio:

- consentire ai diplomati della scuola secondaria superiore di accedere alle università e agli altri istituti di istruzione superiore di tutti i paesi;
- facilitare i programmi di scambi accademici studenteschi garantendo il riconoscimento dei periodi e dei cicli di studio effettuati all'estero;
- utilizzare i titoli accademici nazionali finali per l'accesso al mercato del lavoro e delle professioni regolate in tutti i paesi o per proseguire gli studi a livello più avanzato;
- aumentare la quantità, la qualità e la trasparenza dell'informazione disponibile sui sistemi nazionali di istruzione superiore, sulle università e i loro programmi, sull'offerta formativa, sui titoli di studio anche attraverso lo sviluppo dei centri nazionali di informazione sulla mobilità e il riconoscimento dei titoli e

¹ Il testo della Convenzione di Lisbona in lingua inglese, corredato da una traduzione in lingua italiana, nonché la legge italiana di ratifica sono pubblicati nel Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale n. 173 del 25 luglio 2002.

la diffusione di nuovi strumenti di certificazione come il *Diploma Supplement*. La Convenzione stabilisce le quattro regole di base alle quali devono attenersi i soggetti in campo:

1. il riconoscimento dei titoli di studio deve avvenire esclusivamente sulla base di un'adeguata valutazione delle conoscenze e delle competenze acquisite;
2. le procedure e i criteri impiegati per la valutazione dei titoli esteri e per il loro riconoscimento devono essere "trasparenti, coerenti e affidabili";
3. la decisione di riconoscere un titolo estero è adottata sulla base di adeguate informazioni: fornire informazioni utili è compito del richiedente e dell'università che ha rilasciato quel titolo;
4. le decisioni relative al riconoscimento devono essere adottate entro un lasso di tempo "ragionevole" e nel caso di mancato riconoscimento il richiedente deve potersi appellare a un'autorità definita dalla normativa nazionale.

L'APPLICAZIONE DELLA CONVENZIONE IN ITALIA

L'Italia ha provveduto alla ratifica interna della Convenzione di Lisbona con la legge n. 148 del 21 luglio 2002, a cinque anni di distanza dalla Conferenza diplomatica di approvazione. Al di là degli aspetti formali connessi alla ratifica di un atto internazionale, l'Italia ha colto l'occasione della Convenzione di Lisbona per aggiornare e razionalizzare il quadro normativo interno in materia di riconoscimento dei titoli esteri. Pertanto l'Italia dispone oggi di un ampio quadro giuridico che prevede differenti procedure di riconoscimento a seconda dello scopo per il quale si intenda ottenere tale riconoscimento nel nostro sistema, il cosiddetto *riconoscimento finalizzato*.

Nel nuovo quadro giuridico vengono progressivamente superati e abbandonati il concetto e la prassi dell'equipollenza.

RICONOSCIMENTO ACCADEMICO

La decisione di riconoscere un titolo estero per finalità accademiche è ricondotta con chiarezza alla competenza delle università. La legge di ratifica della Convenzione di Lisbona – coerentemente con il nuovo quadro di autonomia delle università – si esprime in questi termini: «La competenza per il riconoscimento dei cicli e dei periodi di studio svolti all'estero e dei titoli di studio

stranieri, ai fini dell'accesso all'istruzione superiore, del proseguimento degli studi universitari e del conseguimento dei titoli universitari italiani, è attribuita alle università e agli istituti di istruzione universitaria, che la esercitano nell'ambito della loro autonomia e in conformità ai rispettivi ordinamenti, fatti salvi gli accordi bilaterali in materia».

Per l'ammissione ai corsi di istruzione superiore, l'Italia ha fatto proprie le norme dettate dalla Convenzione in materia di accesso all'università; ciò vale anche per il riconoscimento dei titoli rilasciati da istituzioni estere operanti in Italia: tramite il decreto 26 aprile 2004, n. 214 è stato approvato il "Regolamento recante criteri e procedure per gli istituti stranieri di istruzione superiore che operano in Italia ai fini del riconoscimento del titolo di studio da essi rilasciato" in attuazione dell'articolo VI.5 della Convenzione di Lisbona e del relativo art. 4 della legge 148/2002.

RICONOSCIMENTO PROFESSIONALE

È possibile ottenere il riconoscimento dei titoli professionali conseguiti all'estero sia nei paesi dell'Unione Europea (attraverso i provvedimenti di recepimento della Direttiva 2005/36/CE in materia di libera circolazione dei professionisti) sia nei paesi extra-UE (attraverso il regolamento di applicazione del testo unico delle leggi sull'immigrazione - DPR 394/99, artt. 49-50, e il successivo DPR 334/04).

PARTECIPAZIONE A PUBBLICI CONCORSI

Fa da corollario al riconoscimento dei titoli professionali la possibilità di partecipare ai concorsi di accesso alla pubblica amministrazione anche con un titolo estero conseguito da cittadini italiani o comunitari e riconosciuto dal Dipartimento della Funzione pubblica sulla base dell'art. 38 del decreto legislativo 165/2001: scopo di questa procedura è valutare l'equivalenza del titolo straniero a quello italiano richiesto da un determinato bando di concorso.

ALTRE TIPOLOGIE DI RICONOSCIMENTO

Il 12 gennaio 2010 è entrato in vigore il DPR 30 luglio 2009, n. 189: "Regolamento concernente il riconoscimento dei titoli di studio accademici, a norma dell'articolo 5 della legge 11 luglio 2002, n. 148". Tale regolamento disciplina le pratiche di riconoscimento delle qualifiche per altri scopi diversi

dal proseguimento degli studi universitari e dal conseguimento dei titoli universitari italiani (riconoscimenti svolti dalle università). In particolare si occupa del riconoscimento delle qualifiche estere ai fini: di attribuzione di punteggi, definizione di graduatorie e progressione carriera all'interno della pubblica amministrazione; previdenziali (riscatto del titolo di studio); dell'iscrizione ai Centri per l'impiego; dell'accesso al praticantato o al tirocinio per l'abilitazione all'esercizio di professioni regolate; dell'assegnazione di borse o di altri benefici da parte di pubbliche amministrazioni.

STRUMENTI UTILI AL RICONOSCIMENTO

La Convenzione di Lisbona e il Processo di Bologna hanno previsto alcuni strumenti di trasparenza (documenti e procedure) per verificare l'autenticità e la comprensione dei documenti al fine di facilitare la mobilità dei cittadini.

IL DIPLOMA SUPPLEMENT

Il Diploma Supplement (DS) o Supplemento al Diploma è un documento allegato al diploma di laurea, volto a migliorare la "trasparenza" internazionale e a facilitare il riconoscimento accademico e professionale delle qualifiche (diplomi, lauree, certificati, etc.). Il DS fornisce una descrizione della natura, del livello, del contesto, del contenuto e dello *status* degli studi intrapresi e completati con successo dal soggetto menzionato nell'originale della qualifica cui tale Supplemento è allegato.

Il rilascio del DS è da tempo obbligatorio in Italia. L'art. 6 del DM 30 aprile 2004, stabilisce che le università italiane rilascino a partire dal 2005 e in edizione bilingue il Supplemento al diploma, fornendo un allegato di riferimento conforme al modello redatto dal Consiglio d'Europa e dall'Unesco. Con DM 26 ottobre 2005 viene infine fornito un successivo modello del Supplemento al diploma con alcune correzioni rispetto alla prima edizione. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) ha creato un'apposita sezione del proprio sito internet contenente tutte le informazioni sul Supplemento al diploma italiano al fine di facilitarne il rilascio da parte delle università².

² http://www.miur.it/0002Univer/0023Studen/0831Diplom/index_cf2.htm

IL SISTEMA ECTS-EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM

Un sistema di crediti è un modo di descrivere un programma di studi attribuendo dei crediti alle sue componenti. La definizione dei crediti può essere basata su diversi parametri: il carico di lavoro per studente, i risultati dell'apprendimento e le ore di contatto.

Il sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti è incentrato sullo studente e basato sul carico di lavoro richiesto a uno studente per raggiungere gli obiettivi di un corso di studio, espressi in termini di risultati dell'apprendimento e di competenze da acquisire.

L'ECTS si basa sulla convenzione che 60 crediti misurino il carico di lavoro di uno studente a tempo pieno nell'arco di un anno accademico. Il carico di lavoro di un programma di studio a tempo pieno in Europa equivale nella maggioranza dei casi a 36/40 settimane l'anno e in tali casi un credito rappresenta un carico di lavoro variante dalle 25 alle 30 ore settimanali. Il carico di lavoro si riferisce al tempo teorico nel quale si ritiene che uno studente medio possa ottenere i risultati di apprendimento richiesti e include il tempo dedicato ad assistere a lezioni e seminari, allo studio autonomo, alla preparazione ed il sostenimento di esami, etc.

La ripartizione dei crediti ECTS è basata sulla lunghezza ufficiale di un ciclo di studi, quindi il carico di lavoro totale necessario per ottenere un titolo di primo livello della durata ufficiale di tre o quattro anni è espresso in 180 o 240 crediti.

In forza della riforma universitaria avvenuta sulla base del DM 509/99, successivamente modificato con DM 270/2004, le università italiane organizzano i propri corsi sulla base di crediti formativi universitari-CFU, attribuendo a ogni anno di corso 60 crediti, ognuno dei quali equivalente a minimo 25 ore di carico di lavoro (aumentabili fino a 30 ore a discrezione degli atenei): ogni titolo rilasciato dalle università, ad eccezione del dottorato di ricerca, ha un determinato numero di crediti stabiliti per legge.

I CENTRI ENIC E NARIC

Esistono due reti internazionali che collegano un gran numero di centri nazionali di informazione sul riconoscimento dei titoli di studio:

- la rete NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) è nata nel 1984 su iniziativa della Commissione Europea in attuazione di una decisione del

Consiglio europeo dei ministri dell'Educazione con lo scopo di collegare i centri designati dalle autorità nazionali dei paesi membri dell'Unione Europea e di altri paesi europei;

- la rete ENIC (*European Network of national Information Centres on academic recognition and mobility*), che collega i centri nazionali di informazione designati dalle autorità nazionali dei paesi membri della Convenzione culturale del Consiglio d'Europa e della Regione Europa dell'Unesco.

Esiste un sito internet congiunto³ delle due reti che consente di entrare in contatto con i differenti centri, selezionando il paese desiderato⁴: oltre alle informazioni sul centro nazionale di informazione sul riconoscimento dei titoli esteri, vi si trovano le informazioni sui sistemi nazionali di istruzione superiore, gli elenchi delle istituzioni riconosciute, le procedure per il riconoscimento delle qualifiche accademiche e professionali. Come ricordato dai vari comunicati del Processo di Bologna, i centri nazionali delle reti NARIC ed ENIC costituiscono una fonte privilegiata di informazione sui singoli sistemi di istruzione superiore.

In Italia il centro ENIC/NARIC è il CIMEA-Centro di Informazione sulla Mobilità e le Equivalenze Accademiche, che opera dal 1984 come membro attivo della rete ENIC/NARIC. Il CIMEA, tramite il proprio sito internet⁵, fornisce informazioni su tutto il sistema di istruzione superiore italiano, sia per quanto riguarda gli elenchi delle istituzioni riconosciute e operanti in Italia, che per la tipologia dei titoli di studio presenti nel sistema italiano. Inoltre fornisce informazioni dettagliate su tutte le procedure di riconoscimento dei titoli esteri vigenti nel nostro sistema e sull'applicazione della Convenzione di Lisbona in Italia.

IL QUADRO NAZIONALE DEI TITOLI

L'esigenza di un Quadro nazionale dei titoli emerge nel Comunicato di Berlino, dove i ministri incoraggiano gli Stati partecipanti a elaborare un Quadro nazionale delle proprie qualifiche d'istruzione superiore suddiviso sui tre cicli del Processo di Bologna, il cosiddetto *National Qualifications Framework-NQF*.

³ <http://www.enic-naric.net>

⁴ Sono presenti informazioni relative a 54 paesi.

⁵ <http://www.cimea.it>

Tale strumento ha l'obiettivo di descrivere ogni titolo in termini di carico di lavoro per gli studenti, di livello, di risultati di apprendimento, di competenze e di profili, al fine di una più corretta leggibilità e comparabilità delle qualifiche dei differenti sistemi. Inoltre il *framework* servirà per dare un'immagine di tutti i titoli presenti in Europa ai paesi terzi, al fine di presentare sinteticamente l'intera offerta formativa a livello europeo.

Nel 2008, il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea hanno approvato la costruzione di un Quadro europeo delle qualifiche (European Qualifications Framework-EQF)⁶: a differenza del quadro delle qualifiche elaborato all'interno del Processo di Bologna, l'EQF comprende tutti i livelli di istruzione, dalla scuola primaria al dottorato, in un'ottica di apprendimento permanente ed è costituito da otto livelli, dei quali l'istruzione superiore comprende il 6°, il 7° e l'8°.

L'Italia ha già iniziato il proprio percorso di definizione del Quadro nazionale dei titoli per l'istruzione superiore. A seguito dell'approvazione dei DM 270/2004, 386/2007 e 544/2007, molte delle caratteristiche del Quadro italiano dei titoli (livelli, crediti formativi, obiettivi formativi, carico di lavoro, etc.) sono già state definite.

⁶ Raccomandazione 2008/C 111/07 del 23 aprile.

Il tema della mobilità nel Processo di Bologna

Francesco Planchenstainer

La mobilità è stata uno dei *leitmotiv* del Processo di Bologna fin dall'inizio: già in occasione della Dichiarazione della Sorbona i ministri dell'istruzione di Italia, Francia e Germania e Gran Bretagna ebbero a dichiarare che uno dei motivi di principale preoccupazione politica era proprio rappresentato dal fatto che gli studenti europei incontrassero difficoltà nel compiere periodi di studio all'estero. Agli occhi dei paesi promotori della conferenza appariva un paradosso che in un'Europa finalmente unita gli studenti trovassero più ostacoli di quelli affrontati dai propri colleghi agli albori dell'università nel Medioevo.

Ancor prima che si prospettasse ufficialmente la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, l'importanza della mobilità era stata affermata nel 1988 con la *Magna Charta Universitatum* (cui la Dichiarazione della Sorbona era debitrice). Nella *Charta* si legge al punto 4: «Le università individuano nello scambio reciproco di informazioni e documentazioni [...] gli strumenti fondamentali di un progresso costante delle conoscenze. A questo fine [...] incoraggiano la mobilità dei professori e degli studenti e ritengono che una politica generale di equipollenza in materia di status, di titoli e di esami, [...] costituisca lo strumento essenziale per garantire l'esercizio della loro missione attuale».

Con la Dichiarazione di Bologna del 1999 venne enunciato per la prima volta il concetto di Spazio europeo dell'istruzione superiore e nel contem-

po il tema della mobilità assunse una connotazione ancora più chiara allargandosi dagli studenti alla docenza e al personale amministrativo. Si affermò così il diritto dei «docenti, ricercatori e personale tecnico-amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti».

Benché non possa essere considerato un atto del Processo, il Piano d'azione per la mobilità approvato nel corso del Consiglio Europeo di Nizza nel 2000 dette un importante contributo al raggiungimento degli obiettivi per la creazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. A solo un anno dalla Dichiarazione di Bologna, con una Raccomandazione¹ il Parlamento e il Consiglio incaricarono la Commissione Europea di farsi promotrice insieme ai singoli Stati di ulteriori misure a favore della mobilità che si aggiungessero ai programmi (Socrates, Gioventù, Leonardo) già ampiamente sviluppati.

Nel 2001 a Praga i ministri dei paesi aderenti al Processo di Bologna enunciarono gli obiettivi che avrebbero dovuto informare le politiche nazionali, allo scopo di progredire nella convergenza dei propri sistemi educativi. In quella occasione, il tema della mobilità assunse una propria autonomia concettuale diventando uno degli obiettivi specifici del Processo, dato che nelle prime dichiarazioni ne era stato considerato come un mero presupposto. Venne richiesto quindi un atteggiamento proattivo da parte delle istituzioni al fine di rimuovere tutti i possibili ostacoli alla libera circolazione di studenti e personale universitario. All'attenzione alle barriere formali frapposte alla mobilità, si aggiunse quella agli ostacoli sostanziali: venne così enucleato il concetto di dimensione sociale che rappresenterà un ulteriore spunto positivo per le politiche nazionali.

All'attivismo del *National Union of Students in Europe* (ESIB, oggi *European Students' Union*)², l'organo di coordinamento delle associazioni e rappresentanze studentesche europee, va riconosciuto il merito del raggiungimento

1 Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 10 luglio 2001 relativa alla mobilità nella Comunità degli studenti, delle persone in fase di formazione, di coloro che svolgono attività di volontariato, degli insegnanti e dei formatori (2001/613/CE).

2 Sin dal 2003 l'ESU pubblica in occasione delle Conferenze ministeriali una propria indagine dal titolo *Bologna With Students' Eyes* che offre il punto di vista degli studenti sulle azioni del Processo.

di questo importante traguardo: gli studenti segnalavano infatti come il principale ostacolo alla mobilità fosse rappresentato dall'assenza delle risorse finanziarie e dalla posizione sociale degli studenti.

A tale proposito, la Dichiarazione di Praga diede atto dell'importante ruolo svolto dalla Comunità Europea tramite i programmi per la mobilità studentesca che sin dalla fine degli anni Ottanta avevano risposto alle attese di milioni di studenti anche laddove le politiche statali fossero carenti.

Nella capitale ceca i ministri assunsero l'impegno di favorire l'attrattività dello Spazio europeo dell'istruzione superiore nei confronti degli studenti dei paesi terzi, in cui si vedevano già *in nuce* le premesse che avrebbero portato all'istituzione del *Bologna Policy Forum*³ con i paesi extraeuropei.

Durante la successiva Conferenza di Berlino nel 2003 venne approfondito nuovamente il tema della dimensione sociale della mobilità: i ministri dichiararono di impegnarsi affinché gli studenti potessero continuare a godere i sussidi e le borse di studio del proprio paese d'origine anche durante la permanenza all'estero.

Allo stesso tempo, di fronte al *trend* positivo della mobilità studentesca, i delegati ravvisarono l'opportunità di dotarsi di strumenti di indagine statistica per studiare qualitativamente e quantitativamente il fenomeno. L'attenzione per la mobilità a livello del terzo ciclo e l'invito alle istituzioni ad accrescere «[la] cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione dei giovani ricercatori» rappresentarono le vere novità della Dichiarazione di Berlino.

Nel 2005 a Bergen, grazie all'adesione al Processo di nuovi paesi dell'Europa dell'Est non aderenti alla CE, si aggiunse un ulteriore tassello al tema della mobilità, richiedendo agli Stati di semplificare le procedure di rilascio dei visti. Questo tema era particolarmente sentito dagli studenti e dagli accademici extracomunitari che non potevano beneficiare della stessa libertà di circolazione dei propri pari comunitari.

Inoltre i ministri sottoscrissero l'impegno di promuovere gli scambi con adeguate risorse finanziarie e di eliminare i persistenti ostacoli al riconosci-

³ Al *Bologna Policy Forum*, inaugurato in occasione della Conferenza di Lovanio, hanno partecipato Australia, Brasile, Canada, Cina, Egitto, Etiopia, Israele, Giappone, Kazakistan, Kirgizstan, Messico, Marocco, Nuova Zelanda, Tunisia e Stati Uniti.

mento delle attività didattiche maturate all'estero. La conferenza fu l'occasione per una verifica dell'attuazione di tutte le azioni a metà del percorso verso la scadenza fissata per il 2010.

La Conferenza di Londra richiamò nuovamente la necessità di superare le barriere già enunciate nei precedenti incontri, quali «i problemi relativi all'immigrazione, il riconoscimento degli studi, i contributi finanziari insufficienti e [...] le norme pensionistiche rigide».

Nella stessa cornice, i ministri dell'Istruzione si assunsero anche l'onere di ottenere dai propri governi un semplificato quadro della legislazione e delle pratiche immigratorie per il «rilascio di visti, di permessi di soggiorno e di lavoro». Gli Stati aderenti al Processo si impegnarono ad aumentare i programmi di studio congiunti e creare *curricula* flessibili, ma soprattutto a sollecitare le nostre istituzioni di istruzione superiore a meglio equilibrare la mobilità di studenti e docenti tra i diversi paesi.

In occasione della Conferenza di Londra si avvertì l'esigenza che lo Spazio europeo dell'istruzione superiore non contribuisse a incrementare ulteriormente la fuga di cervelli, particolarmente sentita nei paesi mediterranei e dell'est Europa. Parimenti, l'affermazione di valore del plurilinguismo contribuì a sottolineare ancora una volta la pari dignità e la ricchezza delle diverse esperienze accademiche del vecchio continente.

L'ultima conferenza tenutasi nell'aprile dello scorso anno in Belgio è stata dominata da un approccio più realistico. Di fronte ai molti traguardi non ancora raggiunti alla vigilia dell'anniversario del 2010, la Dichiarazione si è limitata a richiamare ancora una volta la necessità di un rinnovato impegno per conseguire gli obiettivi già indicati nelle precedenti conferenze.

La bozza elaborata dal Gruppo dei Seguiti prevedeva l'impegno a raggiungere entro il 2010 il 20% di laureati con esperienza di mobilità in ciascun paese. Il dato, assai ambizioso, ha alimentato un vivace dibattito fra quanti proponevano di mantenere l'obiettivo e quanti vi si opponevano, come l'Italia, a causa degli attuali scarsi tassi di mobilità. Il compromesso raggiunto prevede che il *target* sia conseguito a livello di Spazio europeo così da non evidenziare ulteriormente il grave ritardo di molti Stati.

Infine è notizia di cronaca l'apertura di una consultazione da parte della Commissione Europea sul Libro verde *Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*⁴. In questo importante documento la Commissione, supe-

rando la tradizionale attenzione alle problematiche accademiche, apre una riflessione pubblica sulla mobilità per i giovani in ambiti di apprendimento extrauniversitari quali la formazione professionale, gli internati, gli apprendistati o il lavoro volontario.

IL RECEPIMENTO DELLE INDICAZIONI IN ITALIA

L'Italia, come già detto, è uno dei paesi che diedero avvio al Processo di Bologna; se in tema di architettura dell'offerta formativa si può affermare che abbia adempiuto a tutti gli obblighi assunti in sede internazionale, altrettanto non si può dire riguardo alla mobilità.

Pur nell'alternanza politica, l'attenzione alla mobilità è stata una costante di tutti i ministri che sono succeduti al primo firmatario della Dichiarazione della Sorbona, Luigi Berlinguer.

Il ministro Zecchino, dando avvio alla prima riforma della didattica con il DM 509/99, accolse buona parte degli strumenti elaborati nel Processo di Bologna per facilitare la mobilità: il recepimento del sistema basato sui tre cicli, il rilascio del *Diploma Supplement*, l'introduzione del sistema dei crediti formativi universitari (CFU).

Nel 2003 il ministro Moratti per rimuovere gli ostacoli finanziari si fece promotrice del DL 105/2003 che istituì il «Fondo per il sostegno dei giovani e per [...] la mobilità degli studenti al fine di integrare le borse assegnate dalla Comunità Europea tramite il programma SOCRATES-ERASMUS, nonché favorire programmi di scambio per i dottorandi e i giovani ricercatori».

Il DM 5 agosto 2004 recante la «Programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006» confermò gli incentivi economici alla mobilità di studenti, dottorandi, giovani ricercatori e docenti.

Lo stesso anno venne emanato il DM 270/04 a parziale correzione della precedente riforma della didattica che, fra le principali novità, recepì anche il sistema dei Descrittori di Dublino.

4 Commissione delle Comunità Europee, COM(2009)329/3

Il primo esplicito riferimento al Processo di Bologna e all'esigenza di favorire la mobilità degli studenti si ebbe con il DL 26 luglio 2007 del ministro Mussi recante le linee guida per l'attuazione del DL 270/04. Al punto 1.5 l'atto ministeriale impose espressamente alle facoltà di «favorire una maggiore e più effettiva mobilità degli studenti» tramite la progettazione dell'offerta didattica.

Infine le *Linee guida del governo per l'università* dell'attuale ministro Gelmini annoverano fra le azioni prioritarie in materia di diritto allo studio il «potenziamento, in collaborazione con le Regioni, gli enti locali, le agenzie per il diritto allo studio e altri soggetti, pubblici e privati, delle risorse destinate alla costruzione di residenze universitarie, al fine di incentivare la mobilità interna e internazionale degli studenti».

Infine la recentissima Nota ministeriale 160/09 ha ribadito come «la riforma degli ordinamenti dei corsi di studio universitari avviata dieci anni fa» in Italia abbia contribuito alla «convergenza del nostro sistema di formazione superiore verso quello degli altri paesi europei, nell'ottica della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (Dichiarazione dei Bologna), migliorando, altresì, la mobilità interna e internazionale degli studenti».

Anche gli organi rappresentativi delle diverse componenti dell'università italiana si sono interessati del tema della mobilità. La Conferenza dei Rettori delle Università Italiane ha abbracciato diverse iniziative nell'ambito della mobilità del personale accademico e degli studenti.

Riguardo al primo gruppo, la CRUI ha dedicato particolare attenzione alla mobilità dei ricercatori, aderendo all'iniziativa comunitaria ERA-MORE (*European Research Area Mobile Researchers*), la rete europea di centri di mobilità che promuove la mobilità dei ricercatori all'interno dello Spazio europeo della ricerca. Al fine di favorire gli studenti, la CRUI si è fatta promotrice di opportunità di tirocini all'estero⁵ e ha creato una banca dati delle convenzioni sottoscritte dalle università italiane con gli atenei stranieri (diverse da quelle dei progetti comunitari).

Anche il Consiglio Universitario Nazionale ha contribuito alla diffusione dei principi del Processo di Bologna in tema di mobilità. In particolare la

5 Cfr. a tale proposito la positiva esperienza dei tirocini MAE-CRUI.

Commissione II (Didattica) si è adoperata affinché l'implementazione della nuova offerta didattica ex DL 270/04 da parte degli atenei avvenisse nel rispetto di alcuni punti quali la denominazione in inglese dei corsi, la descrizione del procedimento per il riconoscimento delle attività formative pregresse, il corretto utilizzo dei Descrittori di Dublino⁶.

Il Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari nell'ambito delle diverse pronunce assunte sul Processo di Bologna, all'interno di una mozione dedicata alla mobilità studentesca, ha enucleato le principali problematiche avvertite dagli studenti italiani: la carenza di un numero sufficiente di borse, le difficoltà in sede di trascrizione delle attività formative maturate all'estero, l'incapacità di molti atenei di stipulare partenariati di qualità con le omologhe istituzioni europee⁷.

QUALI PROSPETTIVE A DIECI ANNI DALLA DICHIARAZIONE?

L'Italia, pur essendo caratterizzata da un'antica tradizione universitaria, continua a rappresentare un'anomalia in tema di mobilità. Le indagini condotte sul profilo dei laureati da autorevoli istituti di statistica europei ed enti universitari, quali il Consorzio Almalaurea e il Consorzio Cilea, concordano nel rilevare come il numero degli italiani immatricolati all'estero e quello dei neodottori con esperienze di mobilità nel proprio *curriculum* sia ancora decisamente basso.

Secondo Eurostat, il numero degli studenti italiani che si iscrivono all'estero è pari all'1,3%, mentre quello degli stranieri che si iscrivono a una università italiana è pari al 2,4%⁸. Il numero alla mobilità nell'ambito dei programmi comunitari il dato appare un po' più confortante: il 5,9% dei laureati del 2008 (atenei iscritti al Consorzio Almalaurea) ha svolto parte della formazione o il tirocinio in un altro paese. A fronte di questo, è interessante notare che il 10% degli immatricolati italiani afferma di avere intenzione di recarsi all'estero e di avere piani definiti. Le esperienze di mobilità

6 CUN, *Criteri per una valutazione omogenea degli ordinamenti didattici dei corsi di studio formulati ai sensi del decreto ministeriale 22 ottobre 2004 n. 270*, Roma 14 novembre 2007.

7 CNSU, *Prima posizione del CNSU sul tema della mobilità internazionale*, Roma 2008.

8 Fonte: Eurostat, *The Bologna Process in Higher Education in Europe*, Bruxelles 2009.

degli intervistati si collocano principalmente fra il terzo e quinto anno di formazione⁹, con una durata media fra i sei e i sette mesi¹⁰; i paesi che riscuotono maggiore successo nella comunità studentesca sono in ordine Spagna, Francia, Germania e Regno Unito¹¹.

Come evidenziato dall'indagine Eurostudent¹², secondo gli studenti italiani intervistati la principale barriera alla mobilità è l'insufficienza dei finanziamenti e l'inadeguatezza della preparazione linguistica. Ciò conseguentemente rappresenta un ostacolo soprattutto per il gruppo degli studenti provenienti da famiglie di ceto medio-basso o con genitori non laureati che è sottorappresentato all'interno del già ristretto numero di laureati.

Anche la tipologia e l'organizzazione degli studi rappresentano fattori che influenzano la predisposizione a recarsi all'estero: ovviamente gli iscritti ai corsi di lingue sono i più vocati alla mobilità, seguiti dagli studenti di architettura e da quelli delle scienze politiche e sociali; all'opposto i futuri medici rappresentano il gruppo che rimane più pervicacemente legato alla sede di iscrizione¹³. Complessivamente gli studenti italiani non incontrano ostacoli per ottenere le borse e si dichiarano in maggioranza soddisfatti delle integrazioni alle borse attribuite dagli Enti per il diritto allo studio¹⁴.

Secondo il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, le risorse finanziarie (delle quali il 40% proviene da soggetti privati) predisposte a favore della mobilità sono assorbite pressoché totalmente dal programma LLP-ERASMUS «che copre circa il 94% [...] delle borse erogate agli studenti»¹⁵. Infine, con riguardo alla mobilità in ingresso il numero degli immatricolati stranieri si attesta al 3,8%: la carenza di strutture ricettive adeguate e la scarsa conoscenza della lingua italiana sono fattori che influenzano negativamente l'attrattività del sistema nazionale¹⁶.

Al contrario, il nostro paese consegue discreti risultati nella mobilità del personale attestandosi sulla media europea dei docenti in ingresso (2,2%)¹⁷.

9 Fonte: *Eurostudent, Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*, Bielefeld 2008.

10 CNVSU, Decimo Rapporto sullo Stato del Sistema Universitario, Roma 2009.

11 Fonte: Consorzio Interuniversitario Almalaurea, Profilo Laureati 2008, Bologna 2009.

12 Fonte: *Eurostudent, ibidem*. 13 Fonte: Consorzio Interuniversitario Almalaurea, *ibidem*.

14 Fonte: Consorzio Interuniversitario Almalaurea, *ibidem*.

15 Fonte: CNVSU, *ibidem*.

16 Fonte: CNVSU, *ibidem*.

17 Fonte: Eurostat, *ibidem*.

Il Processo di Bologna e il triangolo della conoscenza

Ann Katherine Isaacs e Rossella Iraci Capuccinello

Quando, nel 1999, i ministri dell'Istruzione superiore di 29 paesi europei hanno dato vita allo Spazio europeo dell'istruzione superiore la parola "ricerca" non compariva tra le tante utilizzate per fissare gli obiettivi che nel loro complesso dovevano contribuire ad armonizzare i sistemi d'istruzione superiore europei.

Nel 2000 la Commissione Europea propose la creazione dello Spazio europeo della ricerca e da allora varie iniziative sono state intraprese per migliorare il coordinamento delle attività e dei programmi di ricerca europei. Anche in questo caso, il tema del coordinamento della ricerca fu affrontato separatamente dal tema dell'istruzione. L'Europa della conoscenza prendeva vita senza che gli obiettivi e le azioni che avrebbero contribuito a costruirla rientrassero formalmente in un progetto più ampio che affrontasse organicamente la questione del coordinamento nella costruzione dei tre pilastri che dovevano sorreggerla (l'istruzione, la ricerca e l'innovazione).

Da allora tante cose sono cambiate. In questo contributo cercheremo di mostrare come Il Processo di Bologna si sia evoluto negli anni fino ad arrivare a tenere conto del concetto di triangolo della conoscenza. Vedremo, infatti, come, nonostante esso miri fondamentalmente a creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore, si sia gradualmente fatta strada l'idea

che non si possa costruire tale Spazio senza tener conto dello strettissimo legame esistente tra istruzione (intesa come apprendimento/insegnamento con al centro lo studente) e ricerca, e del contributo che tale legame offre alla creazione di innovazione. Rileveremo, inoltre, come questo cambiamento di paradigma, nella direzione di una chiara promozione del legame tra ricerca e istruzione superiore a livello europeo, si sia inserito nelle politiche nazionali per l'istruzione e la ricerca in Italia.

Dal Comunicato di Berlino in poi tutti i comunicati ministeriali fanno riferimento al legame tra istruzione e ricerca e cercano di rimodulare il Processo includendo il concetto del triangolo della conoscenza. In particolare, a Berlino viene sottolineata «l'importanza della ricerca come parte integrante dell'istruzione superiore in tutta Europa» e «l'esigenza di promuovere legami più stretti tra lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e lo Spazio europeo della ricerca»¹.

I PERCHÉ DI UN CAMBIAMENTO DI ROTTA

Quello che ora ci chiediamo è perché questo cambiamento di rotta si sia reso necessario e quali siano stati gli effetti (se ce ne sono stati) in Europa e nel sistema universitario italiano. Come facevamo notare all'inizio di questo contributo, lo Spazio europeo dell'istruzione superiore e quello della Ricerca sono nati in maniera separata e senza, almeno in un primo momento, tener conto l'uno dell'altro. Questa separazione è stata causata in gran parte da motivi di ordine pratico più che di impostazione teorica. Basta guardare alla struttura della Commissione Europea per rendersi conto che i due temi sono addirittura di competenza di due Direzioni diverse. Inoltre, i due processi sono nati con caratteristiche diverse l'uno dall'altro, anche dal punto di vista degli attori coinvolti; per fare un esempio, il Processo di Bologna, sebbene la Commissione sia membro attivo nella sua promozione ed estensione, non è nato sotto l'ombrello dell'Unione Europea e si è rapidamente allargato a molti paesi che di essa non fanno parte.

¹ Comunicato di Berlino, www.processodibologna.it

Al contempo, i temi dell'integrazione tra didattica e ricerca, e degli effetti di questa integrazione sulla possibilità di creare innovazione, costituivano già un elemento essenziale del funzionamento dei sistemi di istruzione superiore in diversi paesi europei, tra cui l'Italia, in tempi ben anteriori alla comparsa dell'idea dello sviluppo del triangolo della conoscenza nell'agenda della Commissione Europea. In Italia, infatti, il sistema universitario è stato tradizionalmente basato su un inscindibile legame tra didattica e ricerca a tutti i livelli dell'insegnamento universitario. Non era concepibile l'idea di una università la cui missione si limitasse allo sviluppo dell'istruzione e non svolgesse ricerca o non disseminasse i risultati della propria ricerca tramite l'insegnamento. In molti altri paesi europei la situazione non era lontana da quella italiana e, a conferma di quanto detto, l'Associazione Europea delle Università (EUA) si è tradizionalmente battuta affinché il legame tra ricerca e istruzione emergesse in maniera forte anche all'interno del Processo di Bologna.

L'introduzione del Processo di Bologna in Italia, fortemente caratterizzata dall'introduzione dei due cicli principali, ma anche dalla scarsa attenzione iniziale al tema della ricerca, creò, dunque, una certa confusione all'interno del sistema universitario italiano. La grande maggioranza dei docenti interpretò l'iniziale assenza di un'attenzione precisa per la ricerca all'interno del Processo come un progetto deliberatamente volto a spezzare il secolare legame tra didattica e ricerca, soprattutto per quanto riguardava il primo ciclo. A questa interpretazione hanno probabilmente contribuito anche la difficoltà di mantenere un legame con la ricerca nella riprogettazione dei corsi di studio, la cui struttura richiedeva una significativa riduzione dei tempi. La graduale introduzione dell'idea di triangolo della conoscenza all'interno del Processo di Bologna ha permesso comunque di chiarire definitivamente che l'applicazione del Processo non è alternativa alla visione di una università che integra pienamente insegnamento e ricerca. Il definitivo cambiamento di paradigma si registra con la conferenza di Lovanio dove i ministri affermano che l'istruzione superiore «dovrà impegnarsi in ogni modo a produrre innovazione sulla base dell'integrazione tra didattica e ricerca a tutti i livelli»².

2 Comunicato di Lovanio, www.processodibologna.it

Si chiarisce, dunque, che tutti i cicli, non solo il secondo e il terzo, devono basarsi sul legame tra istruzione e ricerca, venendo quindi incontro alla tradizionale idea italiana di università. Il Processo di Bologna ci impone dunque un rafforzamento di questo legame, non la sua rottura.

È inoltre importante rilevare che nel Processo di Bologna stesso, e nei progetti e attività che si sono sviluppati insieme ad esso, sono state realizzate esperienze che permettono di reimpostare la didattica universitaria in modo più fruttuoso, includendo anche la possibilità di sviluppare in modo consapevole le capacità e le attitudini necessarie per la ricerca.

Già la “sequenzialità” dei cicli previsti da Bologna esige un ripensamento profondo e pone l’esigenza di utilizzare nuovi strumenti per assicurarci che tutti gli studenti (“chi apprende”) – e non solo i dottori di ricerca – acquisiscano a livello appropriato le competenze necessarie per la ricerca.

Alla base del QF per la EHEA (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area* – il Quadro dei Titoli dello Spazio Europeo per l’Istruzione Superiore) troviamo le definizioni generali delle competenze che dovrebbero possedere le persone che ottengono un titolo accademico di primo, secondo o terzo ciclo. I cosiddetti descrittori di Dublino, creati dalla *Joint Quality Initiative*, sono formulati in modo tale da chiarire che sono richieste alcune competenze “di ricerca”, non solo per corsi di studio che preparino esplicitamente per una carriera nel mondo della ricerca, ma anche per i corsi di studio professionalizzanti o progettati per preparare gli studenti all’entrata nel mercato del lavoro.

Le competenze previste al termine degli studi di primo ciclo includono infatti «la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studio) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi» e «le capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia»³.

Prima degli accordi di Bologna, in numerosi paesi i sistemi universitari riservavano la preparazione alla ricerca agli studenti che avevano raggiunto almeno il secondo ciclo. Se riteniamo, però, che chiunque abbia una formazione universitaria all’entrata nel mondo del lavoro debba essere in

3 Quadro dei Titoli per lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore www.processodibologna.it

grado non solo di 'eseguire', ma anche di creare, innovare, spingere oltre il livello attuale le conoscenze e le capacità tecniche, diventa evidente perché il Processo di Bologna richieda la formazione di capacità di ricerca in tutti i cicli, incluso il primo.

GRANDE SFORZO DI INNOVAZIONE

In molti paesi tale trasformazione di prospettiva ha richiesto, e richiede ancora, uno sforzo epocale di innovazione della didattica e di cambiamento della mentalità accademica. Laddove si riteneva che il primo ciclo servisse solo per l'acquisizione di conoscenze di base, poiché lo studente avrebbe potuto, in ogni caso, continuare gli studi e acquisire capacità di ricerca nel secondo ciclo, il nuovo orientamento sulle competenze richieste per il lavoro, la cultura personale e la cittadinanza ha comportato, o avrebbe dovuto comportare, una scossa notevole.

Questa scossa si ripercuote sul corpo docente, sugli studenti stessi, sulle loro famiglie e sulle attese dei datori di lavoro. Esige grandi sforzi d'innovazione. Ma crea anche resistenze e disaccordo profondo. Come stupirsi se in alcuni paesi si accusa il Processo Bologna di "rovinare" l'università? Magari lamentando la scomparsa di una pressoché perfetta università *d'antan*?

Invece, riflettendo sulle esigenze di una società basata sulle conoscenze dove non tutti ma moltissimi saranno provvisti al massimo di un titolo accademico di primo ciclo, si comprende che gli attori in una tale società non potranno essere il prodotto di ambienti didattici tradizionali, di lezioni cattedratiche ed esami basati sullo studio dei manuali, o come avveniva in alcuni paesi, sugli appunti presi in classe. È necessario compiere un'opera consapevole ed efficace per la formazione di nuove competenze. I laureati che intendono svolgere un lavoro e ricoprire degnamente un ruolo sociale nel XXI secolo devono essere reattivi e proattivi, e non semplicemente padroni di un corpo statico di conoscenze.

In Italia, prima di Bologna, mentre ancora vigeva il sistema della laurea "vecchio ordinamento", non si poneva il problema di un insegnamento universitario senza collegamento con la ricerca. Tuttavia, anche per l'università italiana la riorganizzazione profonda prodotta dal Processo di

Bologna ha finito per porre il problema in termini talvolta non dissimili da quelli sperimentati in altri paesi. Ciò è avvenuto, in alcuni casi, perché il corpo docente di fronte all'esigenza di "inventare" un primo ciclo compiuto in sé ha reagito con scetticismo, ritenendo che la laurea triennale potesse solo essere di un livello più o meno "liceale", senza attività di ricerca, così come avveniva in altri paesi. In altri casi, tuttavia, si è cercato consapevolmente di conservare nel nuovo contesto quella centralità della ricerca che distingueva alcuni sistemi universitari pre-Bologna, fra i quali quello italiano. Ma non sempre ci si è resi conto che questo obiettivo non poteva essere raggiunto se si continuava ad adottare i metodi didattici del passato.

Il progetto *Tuning Educational Structures in Europe*, sviluppatosi in parallelo e in dialogo con il Processo di Bologna, ha coinvolto molte centinaia di accademici nonché decine di migliaia di laureati, studenti e datori lavoro per cercare di capire come, in pratica, si potesse realizzare a livello disciplinare un'istruzione superiore incentrata sullo studente. L'approccio adottato è basato sull'idea che la finalità della didattica sia formare "competenze", definite come conoscenze, attitudini e capacità di fare.

I risultati (metodologia, linee guida e punti di riferimento) sono disponibili su sito del progetto⁴ e forniscono tutti gli strumenti per elaborare programmi di studio di qualità, adeguati all'impostazione del Processo di Bologna. Fra le competenze individuate e descritte per i vari cicli ci sono anche le competenze necessarie per la ricerca. Il lavoro di Tuning ha permesso di analizzare la situazione attuale e proporre una metodologia per migliorarla. Anche per quanto riguarda la ricerca, il Processo di Bologna sprona a rivedere in termini di competenze l'organizzazione didattica dei tre cicli.

Nel sistema italiano precedente a Bologna, il metodo didattico generalmente adottato era basato su insegnamenti disciplinari, accompagnati da corsi monografici. Si riteneva che lo studente si sarebbe impadronito degli strumenti propri della disciplina venendo a contatto con la ricerca "vera" e che, di conseguenza, avrebbe imparato che cos'è la ricerca e come deve essere eseguita.

4 www.rug.nl/let/tuningeu and/or <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

La tesi di laurea era lo strumento principale di verifica e anche di insegnamento: il laureando doveva dimostrare di aver imparato “sul campo”. Si trattava di un’iniziazione al mondo scientifico attraverso l’emulazione. Oggi sono chiari i pregi ma anche i limiti di tale approccio.

In certe discipline, inoltre, lo studente poteva anche essere associato a programmi di ricerca complessi, ma diretti dai docenti responsabili (prassi ancora abbastanza diffusa in Europa a livello di terzo ciclo). In questi casi, le competenze di ricerca acquisite erano spesso insufficienti. Sebbene si imparasse, per esempio, a fare analisi raffinate, la capacità di formulare i problemi autonomamente – anche questa una competenza essenziale per il ricercatore – non veniva adeguatamente sviluppata.

Nel quadro di Bologna, come abbiamo visto, le competenze di ricerca sono collegate non solo alle future attività lavorative ma anche al ruolo sociale del laureato, del dottore magistrale o dottore di ricerca. Anche questo aspetto impone una riflessione su quali siano le competenze di ricerca da formare durante ciascun ciclo, chiedendosi, ad esempio, se il percorso sequenziale debba comportare un incremento di specializzazione o piuttosto un allargamento della prospettiva dello studente e della sua capacità di interagire con ricercatori e cittadini di altra formazione.

Nel caso del terzo ciclo, o dottorato di ricerca, la tesi o dissertazione continua in tutti i paesi ad essere il rito di passaggio per ottenere il titolo di dottore di ricerca. Ma resta il dubbio che questa attività non sia necessariamente sufficiente a preparare il giovane ricercatore a svolgere la sua professione ed il suo ruolo di cittadino ad un livello rapportabile al suo titolo d’istruzione.

IL DIBATTITO SUL DOTTORATO

Infatti, il dibattito sul dottorato in tutti i paesi è vivace, l’insoddisfazione per la situazione attuale si intreccia con sussulti di difesa dei sistemi tradizionali. Nell’insieme si può dire che ci sia consenso sul fatto che anche per il dottorato ci debba essere un ribaltamento del paradigma didattico, ponendo “chi apprende” al centro della progettazione e dell’erogazione dei programmi di studio.

Il dottorando deve essere inserito in un programma che abbia come obiettivo, sistematicamente e consapevolmente perseguito, la formazione delle competenze proprie della ricerca. Non deve essere affidato all'insegnamento di tipo tradizionale, che lo mette alle esclusive dipendenze di un ricercatore affermato. Non solo deve poter svolgere la ricerca nel suo settore, ma deve, inoltre, avere opportunità strutturate di apprendimento per allargare i propri orizzonti nella propria e in altre discipline. La creazione di "scuole dottorali" può aiutare a rispondere positivamente a queste esigenze, sebbene la creazione di una scuola di per sé non garantisca che ciò avvenga.

Inoltre, dottorandi di ricerca, non meno degli iscritti nei corsi dei primi due cicli, hanno diritto a un'organizzazione degli studi basata su un patto chiaro con l'università: deve essere possibile ottenere il titolo, lavorando a tempo pieno, nel numero di anni stabilito. E deve essere possibile in quel periodo ottenere le competenze adeguate a un titolo di terzo ciclo. Il corpo docente deve quindi progettare un percorso di studio che possa, nel tempo stabilito sviluppare le competenze richieste.

Anche qui, il corpo docente dovrebbe acquisire consapevolezza che le competenze necessarie al ricercatore includono numerosi aspetti ancor oggi spesso trascurati nel percorso formativo, quali: la creatività; la capacità di innovare, di impostare piani di ricerca autonomi, di dirigere un gruppo, di gestire un progetto, di comunicare con persone di altre discipline o con il grande pubblico; un comportamento etico e la dedizione a principi di onestà scientifica e intellettuale.

Quando si parla dell'impegno europeo per realizzare il triangolo della conoscenza o per attuare nel modo migliore il Processo di Bologna si è costretti a ricordare che, paradossalmente, in molti casi l'investimento nella ricerca (e nella didattica!) tende a diminuire piuttosto che aumentare. Il Processo di Bologna chiede che l'accesso all'istruzione superiore sia ampio, equo e non ristretto ai ceti benestanti, e questo si traduce in un invito a mantenere un adeguato livello di investimenti nell'istruzione superiore. Le logiche di bilancio e gli effetti negativi della crisi economica si ripercuotono purtroppo su tali orientamenti, speranze e attese.

Allo stesso tempo rileviamo che la vera sfida non consiste nello spendere di più "per la ricerca" o "per l'università", ma piuttosto nel far sì che i finan-

ziamenti che ci sono o che ci saranno siano spesi bene. Formare una nuova generazione di laureati che abbiano le competenze necessarie per attivare “il triangolo” richiede sì fondi, ma i fondi da soli non bastano.

Le università, anche in tempo di crisi – soprattutto in tempo di crisi – hanno grandi responsabilità verso gli studenti. Devono, quindi, essere messe in grado di svolgere degnamente il loro compito. In tutti i paesi europei molto si è fatto nel quadro del Processo di Bologna. Eppure c’è ancora molto da fare perché le sue potenzialità, anche per quanto riguarda il triangolo della conoscenza, siano pienamente realizzate.

Bologna *with non European eyes*

Antonella Cammisa

Prendendo a prestito un'espressione utilizzata per la prima volta dagli studenti della European Student Union (*Bologna with student eyes*¹) in un esercizio divenuto ormai uno dei punti di riferimento dell'intero Processo, si cercherà di rendere note alcune delle posizioni assunte nei riguardi di esso da parte di enti governativi e non che guardano all'area dell'istruzione superiore europea da diverse parti del mondo.

IL PRINCIPIO

A una rilettura odierna, la consapevolezza di poter diventare il centro propulsore di innovazione e cambiamento nei sistemi di istruzione superiore sembra aver inizio in Europa proprio a partire dalla Dichiarazione del 1999.

Non mancavano prima di allora programmi che si ponevano l'obiettivo di rafforzare la cooperazione fra paesi dell'UE e del resto del mondo (prima di tutti TEMPUS, adottato nel 1990), né riflessioni sul ruolo che l'istruzione superiore europea poteva acquisire a livello internazionale: basta rileggere,

¹ Rapporto biennale redatto dall'ESU, di commento e critica sullo stato dei progressi raggiunti dal Processo, giunto ormai alla IV edizione (<http://www.esib.org/index.php/Publications/official-publications>).

infatti, il *Memorandum sull'Istruzione Superiore nella Comunità Europea*, adottato nel 1991 dalla Commissione.

Ma nelle azioni descritte e visioni adombrate si sottolineava unicamente la necessità di rafforzare la dimensione europea (*European dimension*) nell'istruzione superiore, pur riconoscendo l'importanza di una comunità europea aperta alla cooperazione e alle interazioni con sistemi di altre aree, in un'ottica quindi di rafforzamento della propria identità ed equilibrio con il resto del mondo².

La coscienza di poter acquisire un ruolo più forte e di porsi quale protagonista della scena internazionale, sembra affacciarsi proprio da Bologna in avanti – «*We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary cultural and scientific traditions*» – per riecheggiare subito dopo nella Comunicazione della Commissione *Verso uno spazio europeo della ricerca* del 2000³ in cui viene lanciata la sfida di rendere l'Europa attrattiva nei confronti dei ricercatori del resto del mondo e vengono adottate una serie di misure conseguenti e nelle conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea⁴ dello stesso anno, che danno l'avvio alla cosiddetta “strategia di Lisbona” con l'obiettivo strategico di far divenire l'Europa nella prima decade del nuovo millennio «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica a livello mondiale».

Non lo siamo diventati, ma sicuramente il tono dei nuovi messaggi e le nuove sfide lanciate hanno avuto un'eco senza precedenti nel mondo.

L'INTERESSE PER LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

È a Berlino nel 2003 che, per la prima volta, i ministri europei prendono nota formalmente dell'interesse mostrato da altre regioni del mondo nello

2 Commission of the European Communities, *Memorandum on Higher Education in the European Community*, Commission of the European Communities, Brussels dicembre 1991.

3 Commission of the European Communities, *Towards a European Research area*, Brussels 18 gennaio 2000, COM (2000) 6.

4 Council of the European Union, *Presidency Conclusion*, Council of the European Union, Lisbona 23-24 marzo 2000.

sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (d'ora in poi EHEA) e lo incoraggiano. È in questa occasione che viene registrata per la prima volta la presenza di rappresentanti provenienti da altre aree, in questo caso i paesi dell'America Latina e dei Caraibi (EULAC).

Ma è a seguito di Bergen (2005), con la costituzione di uno specifico gruppo di lavoro all'interno del *Bologna Follow Up Group* (BFUG) sulla dimensione esterna del Processo di Bologna, presieduto dal direttore generale per l'Istruzione Superiore del Ministero norvegese, Toril Johasson, che gli aspetti della promozione dell'EHEA da un lato e delle relazioni con le altre aree dall'altro, acquistano sistematicità.

Già nel 2006 vengono promossi tre diversi seminari sulla dimensione esterna, con l'obiettivo di fornire al gruppo di lavoro gli elementi necessari a definire un documento strategico sulla dimensione esterna del Processo. Nel contempo viene affidato allo sloveno Pavel Zgaga il compito di approfondire tutti gli aspetti correlati, sulla base della ormai vasta letteratura presente a livello mondiale. Il risultato è notevole e fornisce un ottimo quadro di riferimento fino a tutto il 2006⁵.

In oltre duecento pagine, lo studioso sloveno ha esplorato innumerevoli siti e approfondito un'enorme quantità di documentazione differente, nell'intento di individuare, oltre alle azioni di promozione dell'EHEA anche, in ogni regione del mondo, le reazioni e gli echi che ha suscitato il Processo. Pavel evidenzia come in molte aree del mondo i programmi sostenuti dalla Commissione Europea o da altri organismi internazionali per l'istruzione superiore hanno permesso un buon livello di cooperazione fra istituzioni, in particolare con i paesi appartenenti all'ASEAN (Associazione delle nazioni del sud-est Asia) o in Africa dove è in corso il tentativo di costruire un approccio di sistema, e di cercare di trarre vantaggio da iniziative esterne al continente, costruendo sui loro punti di forza ed evitandone gli errori.

Di particolare rilievo, in *Africa*, sono alcune iniziative condotte dalle comunità di lingua portoghese e soprattutto francofone, sia tramite il *Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur* sia con il sostegno dell'*Agence universitaire pour la francophonie*.

5 Zgaga P., *Looking out the Bologna Process in a Global Setting*, *Bologna Process*, Norwegian Ministry of Education and Research, maggio 2007.

Le direttive adottate dall'Unione Economica e Monetaria dell'Africa Occidentale (UEMOA) nel maggio 2007, riprendono di fatto nella sostanza e nelle motivazioni quelle adottate tramite il Processo (struttura a tre livelli, sistema di crediti facilmente trasferibili, necessità di trasparenza, di comparabilità e trasferibilità dei titoli, etc.), senza dimenticare le importanti riforme avviate in Algeria e l'adozione del sistema LMD (*licence, master, doctorat*) già a partire dal 2004. Un ruolo importante nei paesi del vicinato è stato senz'altro svolto dalle azioni sostenute in quegli anni dal programma Tempus.

In *America Latina* l'ampliamento del progetto Tuning a 19 paesi e 190 università del continente, ha costituito una vera esperienza di successo sul campo, dimostrando che l'idea di compatibilità, comparabilità e competitività non è soltanto una prerogativa europea.

Il Comunicato di Brisbane del 4 aprile 2006 sottoscritto da 26 paesi *dell'area asiatica e del Pacifico* (fra cui anche Turchia, Oman, Arabia Saudita, Iraq e Cina) sembra essere la risposta più diretta all'analogo processo di convergenza europeo e si propone di lasciare aperte future possibilità di compatibilità con iniziative già in corso, quali i processi di Bologna e di Copenhagen.

In *Australia* sono stati pubblicati diversi documenti ufficiali del Governo e di associazioni di università in cui emergono chiaramente i riferimenti alle positive esperienze europee quali modelli da utilizzare e strumenti da approfondire. Non vuole restare esclusa neanche la *Nuova Zelanda*, il cui Ministero dell'Istruzione organizza un *Bologna Day* tutti gli anni, e che ha anche pubblicato nel 2008 un proprio *Position Paper*⁶ in cui evidenzia l'importanza di impegnarsi in riforme quali quelle introdotte dal Bologna Process e mostra una certa attenzione alla necessità di mantenersi allineati al Processo, al fine di garantire la libera circolazione dei propri laureati nell'arena internazionale e di fornire loro maggiori possibilità per l'inserimento nel mercato del lavoro internazionale.

Pari attenzione è posta alla possibilità di migliorare il riconoscimento delle qualifiche e allo sviluppo dei processi di *quality assurance*, collegati al Processo. L'Agenda per l'Educazione Internazionale 2007-2012 e per gli

6 New Zealand and the Bologna Process.

Impegni con l'Europa 2008-2011 del Governo neozelandese addirittura identificano il Bologna Process e l'EHEA quali aree prioritarie per i legami del paese con l'Europa.

Situazione diversa negli *Stati Uniti*, dove la diminuzione del numero di studenti stranieri dopo l'11 settembre e la carenza di laureati con formazione scientifica ha stimolato una serie di Rapporti nazionali che hanno affrontato il tema della preparazione delle università americane di fronte alle sfide globali. In linea generale gli americani ritengono che le università europee siano molto centralizzate ed eccessivamente controllate dallo Stato e pur adombrando rischi di burocrazia anche nelle eccessive regole del Processo, vedono comunque con favore l'accrescersi dell'autonomia istituzionale da parte dei loro *partner* europei.

Molto importanti per loro sono gli aspetti collegati all'occupabilità dei laureati; mentre per i sistemi di assicurazione della qualità non vedono con favore le regole e standard imposti dall'esterno. Temono in generale l'eccessiva burocratizzazione, regolamentazione e standardizzazione. Seppure in nessun documento governativo si faccia riferimento all'EHEA o al Bologna Process, sia il *World Education News and Reviews (WENR)*⁷ che l'*Institute for Higher Education Policy (IHEP)* e soprattutto il NAFSA⁸ hanno dedicato negli ultimi anni un vasto spazio di informazione per spiegare il Processo ai non europei anche tramite una serie di dettagliate analisi comparative sui due sistemi, pubblicate on line⁹.

In *Canada*, l'Associazione delle Università e dei College del Canada ha pubblicato nel giugno del 2008 un propria analisi sulle *Università canadesi e il Processo di Bologna* in cui si pone il problema di rispondere ai cambiamenti in corso in Europa. Teme in particolare una maggiore presenza delle università europee sul mercato dell'istruzione superiore, con il conseguente rischio di perdere il potere di attrazione nei confronti degli studenti internazionali.

Il nuovo titolo di primo livello acquisito in Europa a seguito di tre anni di studio, ha messo in crisi inizialmente le università canadesi, che prevedono un percorso più lungo (quattro anni) ma le ha messe comunque nella

7 www.wes.org

8 <http://www.nafsa.org/about/default.aspx>

9 <http://www.ihep.org/Research/thebolognaprocess.cfm>

posizione di dover considerare la formazione conseguita in tre anni valida ai fini dell'accesso a programmi *graduate*. In altri termini si è giunti a riconoscere che non è «la durata del titolo che conta» ma elementi come la qualità della formazione impartita, la differenza dell'apprendimento da un paese all'altro, il grado di preparazione pre-universitario, etc.¹⁰.

Le università canadesi vedono inoltre con favore l'opportunità di una maggiore mobilità degli studenti canadesi tramite l'uso del sistema dei crediti e del *Diploma Supplement*, ormai strumento di trasparenza e mobilità di sicuro interesse da parte di tutti i paesi presi in esame.

Eva Egron-Polak, segretario generale dell'*International Association of Universities* (IAU), associazione mondiale di università sotto l'egida dell'UNESCO, enfatizza le conclusioni raggiunte con il Comunicato di Londra¹¹, con l'adozione della *Strategia per l'EHEA in un contesto globale*, quale testimonianza della maggiore apertura europea nei confronti del resto del mondo e capacità di risposta alle sfide del mondo globalizzato. Nell'*Editoriale* del "Bollettino dell'IAU" dell'ottobre 2007¹² afferma che l'Europa si pone quale *leader* mondiale nelle riforme dell'istruzione superiore, posizioni ribadite in un intervento a Ghent l'anno successivo¹³, che costituisce uno dei *background documents* della Conferenza di Lovanio.

Le caratteristiche del Processo più note all'estero, oltre all'introduzione del sistema a tre cicli, sono la definizione a livello europeo di un sistema di *quality assurance*, l'introduzione del sistema dei crediti ECTS, l'elaborazione di un quadro comune delle qualifiche.

Il nostro percorso si ferma a Lovanio, nell'aprile del 2009, quando per la prima volta a fianco dei membri ufficiali, rappresentanti di 15 paesi non europei, assieme ad associazioni di università e ONG, hanno preso parte ai lavori e sottoscritto una breve dichiarazione finale con l'obiettivo di ampliare le relazioni fra i 46 paesi aderenti al Processo e paesi di tutto il mondo.

10 Associazione delle università e dei collegi del Canada, *AUCC Background Document – The Bologna Process: Implications for Canadian Universities*, aprile 2008.

11 Comunicato di Londra, 18 maggio 2007.

12 "IAU Horizons, World Higher Education News", October 2007, vol. 13, n° 4.

13 Egron-Polak E., *The Bologna Process-reflections from the international HE perspective*, contributo al Convegno "Unlocking Europe's Potential – Contributing to a better world", Ghent 19-20 maggio 2008.

Vorrei chiudere questo breve intervento con una frase tratta dalle conclusioni del gruppo di lavoro sull'assicurazione della qualità del Consiglio dei Ministri canadese, nel 2008¹⁴: «Questo processo europeo ha catturato l'immaginazione di regioni e paesi in ogni parte del mondo. È un esercizio affascinante che merita di essere preso molto seriamente».

Non c'è dubbio, però, che molti elementi del Processo siano spesso considerati in maniera più positiva fuori dell'area europea che non all'interno di essa.

¹⁴ Council of Ministers of Education, Canada – *CMEC Quality assurance committee, European Higher Education Area (EHEA) The Bologna Process*, maggio 2008

Promuovere equità nella dimensione sociale

Giovanni Finocchietti e Roberto Moscati

GLI STUDENTI NELL'UNIVERSITÀ IN TRASFORMAZIONE

Nelle società sviluppate i sistemi d'istruzione superiore (in Italia, l'università) hanno iniziato alcuni decenni or sono un processo di trasformazione che non si è ancora arrestato. Da luogo della formazione per le classi dirigenti e le *élite* sono diventati terzo livello di un percorso formativo allargato a un numero sempre crescente di soggetti. Il processo è stato originato dal moltiplicarsi delle funzioni attribuite all'istruzione superiore: da quelle economiche legate alla formazione professionale ad alto livello a quelle sociali connesse con la mobilità sociale e con l'acquisizione del bagaglio conoscitivo necessario ai ruoli di cittadino.

L'allargarsi e il diversificarsi dell'utenza implica una trasformazione del funzionamento delle istituzioni universitarie e un loro diverso rapporto sia con la società in generale sia con i principali soggetti di riferimento: gli studenti.

Il modificarsi delle funzioni ha costituito per l'università un problema di non semplice soluzione. Infatti, a quelle tradizionali – che dovendo forma-

Il testo è frutto di un impegno comune degli autori. Roberto Moscati ha curato la stesura dei paragrafi 1 e 2, Giovanni Finocchietti ha curato la stesura dei paragrafi 3 e 4.

re le figure di vertice della società si fondano sull'affinamento delle qualità dei talenti maggiormente significativi – se ne sono venute affiancando altre destinate alla diffusione più ampia possibile delle competenze e delle conoscenze di alto livello, al fine di ridurre le differenze sociali attraverso l'allargamento di una base culturale comune.

Questa doppia finalità, in sé contraddittoria, comporta difficoltà concettuali e operative di non semplice soluzione. Resta il fatto che il sistema d'istruzione superiore deve in qualche modo mettere in atto procedure organizzative e pedagogico-didattiche che premiano le prestazioni non trascurando l'equità. Più precisamente, che siano meritocratiche senza trascurare le componenti di solidarietà.

Una simile politica formativa ha rappresentato naturalmente una seria problematica operativa ai livelli primario e secondario della formazione scolastica, da quando alla scuola è stato attribuito il compito di ridurre le originali differenze del bagaglio culturale degli alunni. E da alcuni decenni ha investito anche il livello terziario (universitario). A questo livello l'università deve in qualche modo adattarsi al mutamento delle caratteristiche degli utenti se un suo fine diviene quello di accettarne un largo e crescente numero. Nascono così quelle misure che in Italia vanno sotto il titolo di "diritto allo studio".

L'esempio forse maggiormente tipico di questa politica è quello legato all'esigenza – riconosciuta da poco e non ancora universalmente – di collaborare alle scelte dei percorsi universitari (politiche dell'orientamento) al fine di ridurre i rischi di abbandono degli studi da parte dei nuovi iscritti. È dunque divenuto compito dell'istituzione favorire l'accesso e la permanenza dei suoi utenti secondo un principio di equità che si traduca nello sforzo di ridurre le disparità culturali ed economiche di partenza e di incoraggiare l'esplicitazione dei talenti individuali.

Ora il Processo di Bologna sembra aver spinto ulteriormente in avanti (sino al livello del *bachelor* o della laurea) il gradino nel quale le logiche della differenziazione si mescolano con quelle dell'eguaglianza. Infatti, la concezione che sottende la strutturazione in tre livelli dell'offerta formativa universitaria prevede, almeno implicitamente, una formazione generalizzata al primo (utile per l'ingresso nel mercato del lavoro e delle professioni, ma anche per la formazione della cittadinanza), e una specialistica al secondo

(master) e al terzo (dottorato): entrambe mirate all'acquisizione di competenze professionali specifiche.

Un'evoluzione di questa portata nelle finalità e nel funzionamento dell'università comporta alcuni sostanziali mutamenti nei confronti dei suoi utilizzatori. La domanda generalizzandosi comprende livelli diversi di capacità intellettuali e di conoscenze acquisite: l'omogeneità dei bagagli culturali tra rappresentanti della domanda e dell'offerta è ormai un ricordo del passato. In ogni sistema formativo il livello qualitativo dei nuovi utenti diviene inevitabilmente più basso in rapporto all'allargamento del bacino sociale di riferimento (Trow, 1974). Ma se si vuole evitare o ridurre lo spreco dei talenti (dunque il numero dei *drop-out*) occorre modificare le caratteristiche dell'offerta formativa, peraltro senza abbassare troppo il suo livello culturale. È questa una delle principali sfide proprie all'università di massa e allo stesso Processo di Bologna.

Il problema è complicato dal fatto che vi sono ormai diversi tipi di studenti, assai diversi da quelli che un tempo frequentavano l'università per tradizione di famiglia e perché destinati a riprodurre l'esistente *élite*. Molti dei nuovi fruitori dell'università hanno infatti un atteggiamento utilitaristico nei confronti degli studi, finalizzati alla mera acquisizione di un titolo, e risultano assai spesso propensi a combinare gli studi con attività lavorative o con altre utilizzazioni del tempo.

L'università è dunque costretta a confrontarsi con questa articolata congerie di nuovi utilizzatori e conseguentemente a mettere in atto nuove politiche formative nei loro confronti. Politiche che comprendono: *a*) orari differenziati delle attività formative, *b*) ospitalità per i non-residenti, *c*) corsi *on-line* per gli studenti-lavoratori, *d*) iniziative comprendenti combinazioni di teoria e pratica professionale (*stage*), *e*) attività di tempo libero (culturali e sportive).

A un livello più generale il problema appare dunque essere quello delle mutate relazioni tra istituzione universitaria e suoi studenti. Un indicatore della non ancora ben definita relazione è rappresentato dal tipo di sostegno finanziario che gli studenti ricevono nei diversi sistemi d'istruzione superiore, ma in modo ancor più specifico dai costi che essi sono chiamati a sostenere per l'accesso all'istruzione superiore. Le politiche del sostegno pubblico sono cambiate frequentemente negli ultimi tempi in molti paesi

europei e possono essere messe in relazione al modo nel quale gli studenti sono considerati e al ruolo ad essi attribuito.

Al riguardo si possono identificare almeno quattro situazioni:

- a) nei casi in cui gli studenti sono considerati dei cittadini responsabili, lo Stato fornisce loro un largo sostegno: nei paesi del nord Europa gli studenti vivono autonomamente e non sono tenuti a pagare tasse universitarie;
- b) nei casi in cui gli studenti sono considerati giovani studiosi, il sostegno pubblico si rivolge loro solo nei casi di difficoltà finanziarie della famiglia; si tratta di una politica di sussidio riscontrabile in paesi del centro Europa come Francia, Belgio, Germania, Irlanda, Austria: gli studenti pagano le tasse a meno che siano in difficoltà finanziarie;
- c) in altri casi gli studenti sono considerati membri delle proprie famiglie d'origine, ancora residenti con i propri genitori e da loro sostenuti finanziariamente; in questi paesi (Spagna, Italia, Portogallo, Grecia) il sostegno finanziario pubblico interviene solo in casi di provata grave necessità;
- d) infine, vi sono casi nei quali gli studenti universitari sono considerati persone che investono nel loro futuro ed è quindi loro richiesto di contribuire in modo significativo ai costi della loro istruzione (sebbene i contributi restino sostanzialmente al di sotto dei reali costi di formazione); in simili sistemi (Gran Bretagna, Olanda) il livello delle tasse universitarie è più elevato e sono presenti forme di prestiti con restituzione a studi compiuti (*loans*) (Schwarz, Rehburg, 2004).

Questa tipologia segnala l'esistenza di una considerevole varietà di politiche di sostegno agli studenti universitari; politiche che a loro volta risentono della numerosità della popolazione studentesca (i sussidi sono più facilmente attribuibili a un numero contenuto di fruitori) e della severità della crisi dei sistemi di *welfare* che spingono in genere per l'introduzione o l'incremento delle tasse e la trasformazione delle borse di studio in prestiti.

Emerge altresì una varietà di interpretazioni del ruolo dell'istruzione superiore che fa ritenere largamente improbabile la definizione di una comune politica europea di sostegno agli studenti. Le stesse politiche di scambio e di circolazione di studenti potrebbero alla lunga risentirne.

LA DIMENSIONE SOCIALE DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE NEL PROCESSO DI BOLOGNA: IL RUOLO DEGLI STUDENTI

La dimensione sociale, con riferimento alla condizione studentesca, ha assunto un certo rilievo nell'ambito del Processo di Bologna a partire dal 2003 (Seminario di Atene) e ha lentamente acquisito rilievo con il Convegno di Parigi (2005) ma soprattutto con la Conferenza ministeriale di Bergen che, nello stesso anno, ha sottolineato l'importanza di garantire il completamento degli studi, in particolare a coloro che si trovino in difficoltà economiche. I ministri dei paesi aderenti al Processo di Bologna si sono espressi formalmente nella stessa direzione nella Conferenza di Londra (2007), impegnandosi «a condividere le proprie strategie e piani d'azione nazionale per migliorare l'equilibrio nella partecipazione all'istruzione superiore, e [...] a richiedere ad Eurostat ed Eurostudent di compilare un Rapporto congiunto sulla dimensione sociale e sulla mobilità entro il 2009» (Comunicato di Londra, 2007).

Infine, dalla Conferenza ministeriale di Lovanio (2009) è emersa come centrale priorità la mobilità degli studenti (come dei docenti/ricercatori) e più complessivamente la loro dimensione sociale. In particolare, si è previsto che ogni paese definisca obiettivi misurabili da raggiungere entro il prossimo decennio, allo scopo sia di ampliare la partecipazione complessiva all'istruzione superiore, sia di aumentare la percentuale dei gruppi sociali sotto-rappresentati. Da questa impostazione emerge la consapevolezza da parte della Conferenza dell'impossibilità di avviare a soluzione i temi della dimensione sociale attraverso la sola azione di coordinamento a livello europeo e la correlata necessità di contare su politiche convergenti verso il medesimo risultato da parte dei singoli paesi firmatari della Dichiarazione.

Ad un tempo, la tematica è oggetto di dibattito anche da parte delle organizzazioni studentesche, in special modo rappresentate dall'ESIB (Federazione europea delle unioni degli studenti)¹ che, almeno dal 2005, ha ottenuto ascolto dalla Conferenza ministeriale e che concentra le proprie

¹ Oggi presente con la denominazione modificata in ESU-European Students' Union.

richieste in particolare sui temi della circolazione degli studenti a livello internazionale. Vengono peraltro sottolineate anche altre esigenze come l'applicazione completa della Convenzione di Lisbona, la realizzazione del *Diploma Supplement*, la semplificazione nei processi di concessione dei visti d'entrata per gli studenti provenienti dalle aree europee non comprese nell'Unione, e la creazione di un Fondo europeo per la mobilità allo scopo di aiutare gli studenti che non hanno risorse economiche sufficienti, specie se provenienti da paesi a reddito nazionale inferiore alla media dell'Unione Europea.

In parallelo, gli studenti dell'ESU chiedono di poter avere un maggiore coinvolgimento a livello decisionale nelle diverse dimensioni gestionali della formazione universitaria, con particolare riferimento alla qualità dell'offerta formativa (*quality assurance*): di essere dunque considerati dei veri e propri portatori di specifici interessi (*stakeholders*). Ora, appare con qualche evidenza come un ruolo di tale tipo venga oggi riconosciuto formalmente dai ministri (Comunicato della Conferenza di Lovanio) che sottolineano il valore aggiunto della partecipazione a livello europeo degli studenti e ne ritengono necessario il coinvolgimento nei processi decisionali, ma – ad un tempo – non altrettanto possa dirsi a livello dei singoli governi nazionali o delle singole istituzioni universitarie.

Il tema contiene numerose implicazioni riferite in particolare alle contribuzioni ai costi degli studi (tasse) e più ampiamente al ruolo riconosciuto nei diversi sistemi d'istruzione superiore ai frequentanti (di cui si è detto più sopra). Ma altresì riguarda la partecipazione effettiva degli studenti ai processi decisionali relativi tanto ai sistemi d'istruzione superiore come alle singole istituzioni universitarie.

In numerosi paesi dell'Unione Europea è prevista tale partecipazione a livello nazionale. In Italia appare negli enti regionali per il diritto allo studio, come nel CUN (Consiglio Universitario Nazionale), mentre nel 1999 è stata istituita la Consulta nazionale per il diritto agli studi universitari e dal 1997 esiste il CNSU (Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari). Nelle singole istituzioni accademiche sono presenti in modi diversi rappresentanze studentesche negli organismi decisionali (Senati accademici e Consigli di amministrazione). Ci si può domandare tuttavia se il contributo alle decisioni istituzionali da parte dei rappresentanti degli studenti sia fre-

quentemente di qualche rilievo. Al riguardo, sono stati sollevati diversi interrogativi relativamente al reale coinvolgimento in processi decisionali che sovente comportano competenze tecniche specifiche, esperienze di gestione universitaria e, soprattutto, partecipazione alle fasi preliminari e informali di accordo “politico” caratterizzanti il funzionamento effettivo di tali organismi (Tavernier, 2004). La consapevolezza di simili problematiche operative suggerisce, in alcuni casi, l’attribuzione di effettivi ruoli a commissioni paritetiche di docenti/studenti destinate alla regolazione delle dimensioni più strettamente legate alla vita della popolazione studentesca nei singoli atenei.

Quanto alla mobilità internazionale degli studenti, va ribadito come il tema abbia da sempre rappresentato un punto cruciale delle richieste degli organismi studenteschi e sia stato altresì sottolineato da importanti organismi internazionali quali il Parlamento Europeo.

La Dichiarazione di Lussemburgo nel 2005 dell’ESIB chiedeva di annullare gli ostacoli alla mobilità, identificati nella carenza di finanziamenti, attraverso la creazione di un Fondo specifico per la mobilità europea, la semplificazione delle procedure per l’ottenimento dei visti e dei permessi di residenza, oltre alla definizione di indicatori che rendessero comparabile la situazione economica degli studenti nei diversi paesi partecipanti.

In effetti, il processo di mobilità studentesca è divenuto vieppiù complesso in relazione alle diverse condizioni dei sistemi d’istruzione superiore interessati. Si sono configurate situazioni intricate come quelle dove una normativa di *numerus clausus* può essere aggirata grazie alla mobilità internazionale (condizione detta della *bypass mobility*) con conseguenti situazioni di ambiguità e di non equità nei sistemi di partenza e in quelli di arrivo. Si avverte dunque la necessità di una migliore raccolta di dati statistici sul fenomeno della mobilità che consenta anche di segnalare meglio i nodi e le strettoie (finanziarie e burocratico-procedurali) di maggiore rilevanza quali, tra gli altri, il completo e rapido riconoscimento a livello nazionale del valore delle attività formative svolte all’estero e dei titoli di studio conseguiti in altri paesi.

Il Parlamento Europeo, dal canto suo, in una dichiarazione del settembre 2008 chiedeva di promuovere la mobilità degli studenti attraverso l’accesso equo alle borse di studio e fornendo un sostegno economico aggiuntivo

in favore dei casi maggiormente bisognosi e di destinazioni particolarmente onerose. Riteneva indispensabile che i beneficiari ricevessero tale sostegno prima della partenza e proponeva di introdurre un'unica tessera di riconoscimento europea per gli studenti, per agevolare la mobilità e consentire loro di ottenere sconti sulle spese di vitto e alloggio.

I deputati del Parlamento sottolineavano anche la necessità di introdurre e promuovere nuovi mezzi di finanziamento della mobilità degli studenti quali prestiti a interessi zero e/o trasferibili, invitando poi le università europee a cooperare con il settore privato (camere di commercio, organizzazioni imprenditoriali) al fine di individuare nuovi meccanismi di cofinanziamento della mobilità degli studenti. All'interno di una strategia di facilitazione della mobilità veniva infine suggerita l'opportunità di incentivare l'attuazione di programmi di dottorato congiunti a livello europeo.

Va detto che il reiterarsi del tema nelle diverse indicazioni degli organismi interessati segnala la non completa soluzione delle problematiche relative al tema della mobilità. Un maggior impegno sembra necessario sia a livello di Unione europea, sia ad opera dei singoli paesi dell'EHEA (Spazio europeo dell'istruzione superiore), sia infine da parte delle singole istituzioni universitarie che dovrebbero essere incoraggiate a sviluppare strategie al fine di attrarre studenti di paesi diversi.

Le difficoltà da superare per il miglioramento della mobilità internazionale degli studenti, da intendere come un punto centrale della dimensione sociale dell'istruzione superiore, proprio nell'ottica della popolazione studentesca, sono – come si è visto – complesse e diffuse nei diversi sistemi d'istruzione superiore compresi nello Spazio. Nel nostro sistema universitario esse si combinano con alcuni problemi specifici preesistenti alla dimensione internazionale del Processo di Bologna.

Per fare solo alcuni pochi riferimenti cruciali si può pensare innanzitutto alla rigidità dei percorsi formativi che caratterizza il nostro sistema e che non fornisce significativi ambiti di libertà (di scelte nella costruzione dei *curricula*) agli studenti delle diverse aree disciplinari. Questa rigidità, superiore nei fatti ai vincoli delle stesse normative nazionali per scelte interne ai singoli atenei, rende problematica l'accettazione di *curricula* caratterizzati da insegnamenti non previsti dai percorsi standard delle diverse facoltà e si rinforza grazie ad un diffuso atteggiamento burocratico del personale

universitario e alla scarsa sensibilità di buona parte del mondo accademico nei confronti di percorsi formativi non completamente svolti nel proprio ateneo. Da qui anche la carenza di programmi *ad hoc* rivolti agli studenti provenienti da altri paesi che comprendano, ad esempio, forme di tutorato e regolari insegnamenti in lingua inglese.

L'altro indicatore di qualche rilievo è fornito dalla carenza endemica di una politica di ospitalità degli studenti fuori sede che caratterizza le università italiane e che finisce per coinvolgere la mobilità degli studenti stranieri. La mancanza di case dello studente o di collegi ha effetti negativi ben noti a livello nazionale, ma altresì entra come componente scoraggiante nei riguardi degli studenti di altri paesi.

Un'effettiva realizzazione di quella parte dello spirito della riforma degli ordinamenti didattici che invitava a spostare la centralità del processo formativo sull'apprendimento e dunque sugli studenti, produrrebbe dunque effetti positivi anche sulla politica di internazionalizzazione delle università e sulla dimensione sociale del Processo di Bologna.

MONITORARE LA DIMENSIONE SOCIALE ATTRAVERSO INDICATORI-CHIAVE DELLA CONDIZIONE STUDENTESCA IN EUROPA

Nel Comunicato finale dell'incontro svolto a Londra nel 2007, i ministri dell'Istruzione dei paesi firmatari del Processo di Bologna affermavano a proposito della dimensione sociale: «Condividiamo l'aspirazione delle nostre società a che l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi partecipano e la completano a qualsiasi livello rifletta la diversità delle nostre popolazioni. Riaffermiamo il principio che gli studenti debbano essere in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche».

Il riferimento alla mobilità interna e internazionale è opportunamente associato ad altri elementi strategici della dimensione sociale. Citando, fra gli altri, lo sviluppo di percorsi di apprendimento flessibili e l'offerta di servizi adeguati agli studenti, il Comunicato aiuta a chiarire che la dimensione sociale deve essere posta in relazione con i temi dell'accesso e della partecipazione. Questi devono essere resi possibili a tutti i livelli e per tutti i

gruppi sociali, secondo il principio delle pari opportunità, grazie all'eliminazione o almeno alla riduzione degli ostacoli derivanti dalle condizioni sociali ed economiche.

Allo scopo di elaborare politiche adeguate e di intervenire in questo ambito, i ministri hanno posto l'accento sulla necessità di accrescere la disponibilità di dati e di indicatori significativi del livello dell'equità di partecipazione e del potenziale di occupabilità di quanti concludono gli studi. Con questo obiettivo, a Londra i ministri hanno deciso l'elaborazione di un rapporto *ad hoc* sulla dimensione sociale e sulla mobilità, chiedendo a Eurostat e ad Eurostudent di curarne congiuntamente la redazione per presentarne i risultati nell'incontro successivo, che si è tenuto nel 2009 a Lovanio.

Eurostat è il Servizio statistico dell'Unione Europea e opera come una direzione generale della Commissione Europea²; Eurostudent è una rete di collegamento fra istituzioni pubbliche, centri di ricerca e gruppi di ricercatori e realizza con cadenza triennale indagini comparate sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari in Europa³. I due enti hanno operato con il supporto tecnico di un gruppo di lavoro per la raccolta dei dati costituito dal BFUG (Bologna Follow-up Group), che ha collaborato nella fase di individuazione degli indicatori. Questi sono stati selezionati in relazione alla rilevanza ai fini analitici, alla loro disponibilità e alla loro affidabilità. Il lavoro congiunto di Eurostat ed Eurostudent ha portato alla pubblicazione nel 2009 del Rapporto *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*⁴.

Il Rapporto declina il tema della dimensione sociale con riferimento a una nozione di equità partecipativa in ambito formativo articolata su tre livelli (Baye *et al.*, 2005): a) l'equità di accesso, che è intesa come garanzia di uguali opportunità di accesso all'istruzione superiore per tutti gli individui

2 Indirizzo web: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home/>.

3 Indirizzo web: <http://www.eurostudent.eu>. L'organismo tedesco HIS-Higher Education Information System GmbH, che coordina la produzione centralizzata dei rapporti Eurostudent, ha collaborato alla produzione del rapporto in rappresentanza dell'Eurostudent Network.

4 Il rapporto è articolato in sezioni dedicate ai temi-chiave della dimensione sociale ed è completato da note metodologiche, schede-paese e da un ricco corredo di dati statistici presentati in tabelle e grafici. L'analisi si concentra sul primo ciclo di studi universitari (Isced 5A) in quanto, con poche eccezioni, gli studenti di tale ciclo costituiscono un'ampia maggioranza delle popolazioni studentesche nazionali e a tale settore si indirizzano prioritariamente le politiche nazionali europee per l'istruzione superiore.

e che si traduce in misure volte ad ampliare il ventaglio di tali opportunità; *b*) l'equità di trattamento, intesa come la creazione di un ambiente di vita e di studio adeguato a rispondere ai bisogni, pur differenziati, di tutti gli studenti; *c*) l'equità in uscita, che è intesa sia come garanzia per tutti gli studenti di concludere gli studi avendo conseguito un dato livello di competenze e *skill*, sia come possibilità e opportunità di accesso al mercato del lavoro.

Nei documenti elaborati nell'ambito del Processo di Bologna più volte si afferma che l'accesso all'istruzione superiore rappresenta un primo passo verso l'obiettivo di garantire la parità di opportunità per tutti gli individui, e si ribadisce il legame che deve stabilirsi fra le politiche tese a tale obiettivo e le misure volte a sostenere lo sviluppo sociale, culturale ed economico delle società europee. In tal modo, si afferma, viene anche migliorata la qualità e rafforzata l'attrattività dell'istruzione superiore europea.

Con riferimento all'accesso all'istruzione superiore, il rapporto Eurostat-Eurostudent mette in evidenza la crescente differenziazione della popolazione studentesca europea. Le dimensioni e le caratteristiche del fenomeno sono analizzate attraverso l'età di primo ingresso nei percorsi dell'istruzione terziaria, la distribuzione dei nuovi entranti nelle diverse aree disciplinari e le relative differenze di genere.

Nel 2006, nei paesi dell'area di Bologna circa un terzo della popolazione con 18-20 anni di età ha iniziato studi superiori. Molto modesto è stato invece l'accesso della popolazione giovane adulta: gli studenti che nello stesso anno hanno iniziato gli studi superiori a 25 o più anni di età rappresentavano meno del 2% della corrispondente fascia di popolazione.

In quasi tutti i paesi dell'area di Bologna le donne hanno costituito la maggioranza dei nuovi entranti. La femminilizzazione non è comune però a tutti i paesi e a tutte le aree disciplinari: in particolare, il divario di genere è ancora rilevante nelle aree scientifiche, nelle quali le donne costituiscono poco più di un terzo dei nuovi entranti.

In alcuni paesi l'accesso all'istruzione superiore è possibile anche attraverso percorsi di ingresso non-tradizionali, non basati sul possesso di credenziali formative e legati piuttosto al possesso di competenze acquisite attraverso l'esperienza professionale, in una prospettiva di *lifelong learning*. Le differenze fra paesi in questo caso sono molto rilevanti e attualmente solo il

15% dei nuovi entranti hanno seguito percorsi non-tradizionali di accesso. Questi studenti si trovano in evidenti condizioni di svantaggio, poiché quelli che concludono gli studi con successo scendono a poco più del 10% del totale. Il Rapporto indica questo come uno dei settori nei quali c'è più spazio e maggiore necessità di interventi, sia per creare percorsi non-tradizionali di accesso in un numero più grande di paesi, sia per offrire agli studenti un ambiente di studio che tenga conto delle loro specificità e garantisca pari opportunità di successo.

Un altro indicatore rilevante della diversificazione è costituito dalla presenza di studenti *part-time* e di quelli che le indagini Eurostudent hanno descritto come *part-time de facto*, caratterizzati da una quota di tempo dedicata allo studio più bassa della media.

Nell'area di Bologna il Rapporto segnala l'esistenza di grandi differenze fra paesi nei quali lo *status* stesso di studente *part-time* non è riconosciuto o è difficile da acquisire, e paesi nei quali questi studenti costituiscono la metà o più del totale della popolazione. A proposito dei *part-time de facto*, se nella popolazione totale solo una minoranza di studenti (non oltre il 30%) può essere classificata in questa categoria, il Rapporto segnala che la situazione cambia radicalmente fra gli studenti adulti, la grandissima maggioranza dei quali studia con modalità *part-time*, indipendentemente dal fatto che tale stato sia riconosciuto dalle istituzioni.

Il Rapporto segnala anche come la presenza di studenti *part-time de facto*, oltre che derivare da libere scelte individuali, è direttamente condizionata dalle dimensioni e delle caratteristiche dei sistemi di aiuto pubblico agli studi, in quanto un'insufficiente disponibilità di aiuti economici può costringere una certa quota di studenti a lavorare per finanziare i propri studi.

In uno scenario caratterizzato dalla scarsa disponibilità di informazioni sui comportamenti soggettivi, non è però possibile distinguere adeguatamente la sfera della costrizione a lavorare per finanziare gli studi e la sfera della scelta consapevole di accrescere e migliorare, attraverso l'esperienza del lavoro, le competenze e le abilità che si possono acquisire con lo studio.

Un indicatore strategico nell'analisi della dimensione sociale è dato dall'influenza dello svantaggio socio-economico nell'accesso all'istruzione superiore e nel successo negli studi.

Poiché il successo delle politiche di diversificazione dipende dalla possibilità di offrire pari opportunità di accesso e di successo negli studi superiori ai gruppi sociali svantaggiati, è importante monitorare l'accesso all'istruzione superiore e la presenza nei diversi percorsi di studio di studenti provenienti da differenti gruppi socio-economici, individuati attraverso il livello di istruzione delle famiglie di origine.

A causa della mancanza di dati per molti paesi, l'analisi si è dovuta limitare in questo caso ai paesi dell'Unione Europea, nei quali lo svantaggio sociale appare tuttora forte e persistente, colpendo uomini e donne allo stesso modo; il 63% dei figli di laureati concludono con successo gli studi universitari, mentre la percentuale scende al 32% per i figli di diplomati e al 17% per i figli di genitori con titoli di studio di livello inferiore.

Il Rapporto rileva a riguardo come la mancanza di dati affidabili e confrontabili sulla selettività sociale nei livelli precedenti dell'istruzione non permetta di individuare in modo inequivoco a quali specifici gruppi debbano essere rivolti prioritariamente gli interventi mirati alla promozione di una maggiore equità.

Analizzando la dimensione economica delle condizioni di vita e di studio, il Rapporto descrive uno scenario europeo caratterizzato dall'espansione della partecipazione all'istruzione superiore che ha determinato, fra gli altri effetti, una domanda crescente di finanziamento pubblico e una crescente competizione, nei bilanci nazionali, fra la spesa pubblica per l'istruzione superiore e quella per settori quali la sanità e i servizi. Fino al 2005, in ogni caso, nei paesi dell'area di Bologna la spesa pubblica per l'istruzione superiore è riuscita a crescere parallelamente alla crescita del prodotto nazionale lordo.

Forti differenze si rilevano fra paesi nella spesa annuale per studente, su una scala da 1 a 7; nel 2005, la spesa media per studente equivalente in un paese-tipo dell'area di Bologna è stata di 8.300 €/Pps.

Una parte consistente del finanziamento privato all'istruzione superiore proviene dalle tasse pagate dagli studenti. A riguardo il Rapporto rileva che, nei paesi che hanno adottato un sistema di tasse universitarie, gli importi reali variano su una scala da 1 a 8 e che tasse e contributi assorbono fino al 25% del bilancio mensile di uno studente-tipo. In tutti i paesi per i quali è stato possibile disporre di dati, il bilancio-tipo degli studenti com-

bina entrate provenienti dal lavoro degli studenti ed entrate provenienti dalle famiglie e/o dall'aiuto pubblico. In generale, gli studenti dipendono largamente dal sostegno delle famiglie e dai proventi del loro lavoro; inoltre, in quasi tutti i paesi l'aiuto pubblico non compensa il supporto delle famiglie. L'analisi del Rapporto conferma quindi pienamente lo scenario, già prima citato, nel quale la dipendenza degli studenti dalle risorse rese disponibili dalle famiglie di origine condiziona in modo chiaro la composizione della popolazione studentesca.

I sistemi nazionali di aiuto si basano su misure rivolte agli studenti e alle loro famiglie per ridurre le barriere economiche all'istruzione superiore e su aiuti diretti erogati gli individui. Pur con forti differenze esistenti fra paesi, i sistemi di aiuto sono basati generalmente su criteri economici più che di merito e consistono di due tipologie fondamentali, le borse e i prestiti di studio.

Il peso dell'aiuto così erogato varia nei paesi dell'area di Bologna fra il 5% e il 20% della spesa pubblica totale per l'istruzione superiore. Se si dispone di dati relativi alla spesa complessiva, le informazioni relative al numero dei beneficiari, all'ammontare dell'aiuto ai singoli e alla consistenza dell'eventuale debito individuale alla conclusione degli studi in molti paesi sono invece scarse e frammentarie. Di conseguenza, le possibilità di comparazione sono limitate e ne viene condizionata negativamente anche la possibilità di definire politiche basate sui fatti.

Sin dai primi passi del Processo di Bologna un aspetto particolarmente significativo della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore è stato individuato nella mobilità degli studenti. In genere, mobilità e dimensione sociale sono considerate separatamente: per questo, il Rapporto si è posto l'obiettivo di combinare i due fenomeni attraverso l'analisi del profilo socio-economico degli studenti mobili e non-mobili e degli ostacoli allo sviluppo della mobilità individuale.

In tutti i paesi, la possibilità di studiare o di andare in mobilità di studio all'estero appare fortemente condizionata dalle condizioni socio-economiche degli studenti. Gli studenti che provengono da famiglie con livelli alti di istruzione hanno maggiori *chance* di mobilità, fino a tre volte più degli altri studenti. In alcuni paesi, inoltre, appare evidente che la mancanza di aiuti pubblici deprime la mobilità: infatti, le risorse finanziarie insufficienti

ti sono indicate dagli studenti non-mobili provenienti da famiglie di modesta condizione socio-economica quale il principale ostacolo alla mobilità. Altri ostacoli particolarmente rilevanti appaiono essere le insufficienti competenze linguistiche e la mancanza o scarsità di informazioni sulla mobilità nel proprio paese.

Nei paesi dell'Unione Europea circa un terzo della popolazione in età 25-34 anni ha conseguito un titolo d'istruzione superiore. In quasi tutti i paesi dell'area di Bologna, la percentuale di laureati nella popolazione sta crescendo, soprattutto tra le femmine che, nella maggioranza dei casi, sono vicine ad annullare il *gap* con i maschi.

Il tasso di successo negli studi superiori varia dal 45% all'87% secondo i paesi. Se da questo punto di vista la situazione sta migliorando, le prospettive di occupabilità appaiono invece in peggioramento: il Rapporto rileva che negli anni più recenti i laureati che hanno concluso gli studi da non più di due anni hanno sperimentato in tutti i paesi maggiori difficoltà dei loro colleghi anche solo di poco più anziani. Da parte loro, le donne laureate hanno incontrato maggiori difficoltà a trovare lavoro dei maschi corrispondenti.

PROSPETTIVE DELL'ANALISI DELLA DIMENSIONE SOCIALE NEL PROCESSO DI BOLOGNA

Il Rapporto *The Bologna Process in Higher Education in Europe* ha cercato di rendere disponibili dati affidabili e comparabili su aspetti centrali della dimensione sociale nello Spazio europeo dell'istruzione superiore. La complementarità fra i dati raccolti da Eurostat, prevalentemente di fonte amministrativa, e quelli prodotti dall'Eurostudent Network, elaborati nell'ambito di indagini empiriche, ha permesso di operare una lettura approfondita di molte tematiche e in molti casi per tutti i paesi dell'area di Bologna.

La selezione degli indicatori è stata operata tentando di bilanciare rilevanza politica e robustezza analitica, ed è stata guidata dall'obiettivo di stimolare riforme a livello nazionale o europeo basate su dati reali e sulla misurazione degli effetti di azioni precedenti. Più specificamente, mettendo in

luce punti di contatto e differenze tra paesi, il Rapporto dà la possibilità di operare confronti di idee e di approcci. I portatori d'interessi hanno in tal modo la possibilità di valutare le politiche e le pratiche alla luce di possibili alternative.

Se la domanda di informazioni quantitative affidabili e comparabili non trova ancora risposte adeguate negli attuali sistemi statistici e nella produzione internazionale di dati, l'elaborazione del Rapporto Eurostat-Eurostudent ha rappresentato un passo in avanti visibile e rilevante nella costruzione di un sistema di monitoraggio della dimensione sociale nello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Le conclusioni del Rapporto segnalano al tempo stesso la necessità di fare passi ulteriori. Da un lato, infatti, i sistemi nazionali di rilevazione statistica hanno bisogno di tempo per evolversi e integrarsi, e inoltre sono indirizzati prioritariamente alla rilevazione delle condizioni nazionali specifiche, il che riduce le possibilità della comparazione. Dall'altro, l'analisi della dimensione sociale si basa a tutt'oggi soprattutto su dati riferiti all'età, al genere e al livello d'istruzione dei genitori degli studenti, che costituiscono buoni indicatori della condizione socio-economica. Ci sarebbe tuttavia bisogno di considerare anche altre variabili di differenziazione, relative a sotto-gruppi sociali quali gli immigrati, i gruppi etnici, i gruppi regionali, i portatori di disabilità, etc. e che non sono altrettanto disponibili. In definitiva, gli strumenti d'indagine utilizzati, le modalità di raccolta dei dati statistici, il numero e la qualità delle fonti disponibili limitano a tutt'oggi la fattibilità dell'analisi su scala europea.

Nonostante abbia il carattere di una prima esplorazione, il Rapporto Eurostat-Eurostudent è stato accolto positivamente dai ministri europei dell'istruzione superiore riuniti a Lovanio nella primavera del 2009, che hanno rinnovato il mandato a produrre un nuovo rapporto, basato su un minor numero di indicatori particolarmente rilevanti.

L'appuntamento è quindi all'incontro dei ministri previsto nel 2012, che rappresenterà il primo monitoraggio degli obiettivi del Processo di Bologna per il nuovo decennio. A tal riguardo, il comunicato finale della Conferenza di Lovanio si esprime così: «L'accesso all'istruzione superiore dovrà essere allargato, valorizzando il potenziale degli studenti provenienti da gruppi sociali sotto-rappresentati e garantendo condizioni adeguate

per il completamento dei loro studi. Occorre quindi migliorare l'ambiente di apprendimento, rimuovere qualsiasi barriera allo studio e creare condizioni economiche adeguate affinché gli studenti possano beneficiare delle opportunità di studio a tutti i livelli.

Ogni paese partecipante definirà obiettivi misurabili, che dovranno essere raggiunti entro la fine del prossimo decennio, sia per ampliare la partecipazione generale all'istruzione superiore che per aumentare la partecipazione dei gruppi sotto-rappresentati».

BIBLIOGRAFIA

Baye A., Benadusi L., Bottani N. *et al.* 2005, *Equity in European Educational Systems. A set of indicators*, Liège, Service de Pédagogie expérimentale et théorique de l'Université.

Frackmann E., Orr D. (ed.), Schnitzer K. 2008, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators - Final Report - Eurostudent III 2005-2008*, Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag GmbH & co.

Mejer L., Mercy J. L., Orr D., Reis F., Riedel A. (eds.) 2009, *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities-Eurostat.

Schwarz S., Rehburg M. 2004, *Study cost and direct public student support in 16 European countries. Toward a European higher education area?*, in "European Journal of Education", n. 39 (4), pp. 521-532.

Tavernier F. 2000, *The students' role in French academic deliberative democracy*, in "European Journal of Education", n. 39 (4), pp. 497-506.

Trow M. 1974, *Passage d'un enseignement supérieur d'élite à un enseignement supérieur de masse. Les problèmes soulevés*, in OECD, *Politiques de l'enseignement supérieur*, Paris, pp. 71-134.

SITOGRAFIA

European Students' Union: <http://www.esib.org/>
Eurostudent Network: <http://www.eurostudent.eu/>
Eurostat: <http://ec.europa.eu/eurostat>

I laureati e il lavoro a dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna

Andrea Cammelli

A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna e ad otto dall'avvio della riforma universitaria nel nostro paese, è possibile tracciare un attendibile bilancio d'insieme: dove e in che misura la riforma è riuscita nell'obiettivo di migliorare le *performance* dei nostri laureati, avvicinandole agli standard europei, dove ha fallito i propri obiettivi. E quale è stato l'impatto dei "nuovi" laureati nel mondo del lavoro.

AlmaLaurea restituisce ogni anno una documentazione attendibile e tempestiva, strumento per valutare l'esistente, contribuire al miglioramento e a una visione di ampio respiro, in grado di interpretare il futuro e agevolare la ricerca delle soluzioni più efficaci per tenere fede agli impegni nel campo della creazione di un'area europea dell'istruzione superiore. La sintesi qui proposta rinvia a una documentazione completa e a studi più approfonditi.¹

Nonostante i luoghi comuni e le posizioni aprioristicamente contrarie e spesso liquidatorie nei confronti della riforma, il bilancio complessivo riserva luci e ombre e comunque un quadro più articolato, con offerte formative tradottesi in risultati eccellenti e quelle in evidente stato di sofferenza.

¹ Cfr. A. Cammelli, a cura del Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea, *XI Rapporto sulla condizione occupazionale dei laureati: occupazione e occupabilità dei laureati. A dieci anni dalla Dichiarazione di Bologna*, Il Mulino, Bologna 2009. Cfr. anche www.almalaurea.it

Risultano cioè più “profili” di laureati post-riforma, declinati in base a una pluralità di aspetti che vanno dalla famiglia di origine dello studente, all’area geografica di provenienza, dagli studi secondari compiuti alla facoltà di iscrizione, all’ampiezza dell’offerta formativa proposta al dinamismo del mercato del lavoro locale.

In sintesi, le nuove offerte formative hanno avvicinato agli studi (o vi hanno riportato) una crescente popolazione di adulti, che sembra indicare all’università una via importante di diversificazione del proprio obiettivo tradizionale e di rinnovamento per la crescita della società. L’età alla laurea e la regolarità negli studi, questioni storicamente dolenti dell’intero sistema universitario nazionale, risultano in via di miglioramento. Aumentano le occasioni di *stage*, e quindi di conoscenza del mercato del lavoro prima della laurea; appaiono più compresse le esperienze di studi all’estero. L’ampiezza, infine, della quota di laureati di primo livello che decide di proseguire gli studi (ma tale tendenza è consistente perfino fra i laureati di secondo livello), pone seri interrogativi sulla capacità dell’impianto riformatore di corrispondere agli obiettivi che si era prefisso di realizzare. Ma chiama in causa anche la capacità dell’intero sistema paese di saper apprezzare pienamente e tempestivamente il capitale umano formatosi nelle università.

LE CHANCE OCCUPAZIONALI DEI FIGLI DELLA RIFORMA

Una valutazione puntuale circa le *chance* occupazionali dei laureati non può prescindere dal contesto socio-culturale in cui maturano le scelte dei giovani. Dalla vigilia della riforma ad oggi il sistema universitario italiano ha licenziato un numero di laureati doppio (in parte dovuto all’articolazione fra primo e secondo livello). Ma la crescita, raggiunto il massimo nel 2005, si è già arrestata. Né lo scenario è destinato a migliorare, tenuto conto dell’evoluzione della popolazione giovanile in Italia che negli ultimi vent’anni ha perso all’anagrafe il 42% dei diciannovenni. Se si guarda al contesto internazionale, fra gli italiani di età 25-34 i laureati sono 19 su cento, mentre in Germania sono 23, nel Regno Unito 37, in Spagna e negli USA 40, in Francia 41, in Giappone 54. D’altronde l’insufficienza

dello sforzo compiuto ha radici antiche, testimoniate dal ridottissimo numero di laureati nella popolazione di età più avanzata. In Italia, nella classe di età 55-64, sono presenti solo 9 laureati su cento (in Francia sono 17; in Germania e Regno Unito 23-25, negli Usa 39).

Il prerequisito, il particolare per l'Italia, dunque, è il raggiungimento di una nuova, più elevata e diffusa *soglia educativa*. Ma, senza destinarvi le risorse necessarie, è difficile ipotizzare un futuro simile, obiettivo condiviso a livello internazionale nella Dichiarazione di Bologna siglata dai ministri europei dell'Istruzione Superiore nel 1999 e negli Accordi di Lisbona del 2000. Le valutazioni possono essere diverse. Tuttavia, vi sono dati inconfutabili che segnalano lo sforzo insufficiente del paese in questa direzione, misurato dalla spesa pubblica nel campo dell'istruzione universitaria e della ricerca e sviluppo. Alla prima l'Italia destina solo lo 0,78% del prodotto interno lordo contro più del 2% dei Paesi Scandinavi, l'1,02 del Regno Unito, l'1,16 della Germania, l'1,21 della Francia, l'1,32 degli Stati Uniti. Al settore strategico della ricerca e sviluppo il nostro paese, tra risorse pubbliche (prevalenti) e private, destina l'1,10% del Pil, risultando così in coda fra i paesi più sviluppati.

Che sviluppo ritardato dell'economia italiana, frammentazione della domanda di lavoro in unità produttive di dimensioni piccole e piccolissime, bassa scolarizzazione della popolazione di età adulta (che riguarda anche imprenditori e dirigenti), abbiano penalizzato e penalizzino la domanda di personale con titolo di studio universitario è noto. E rende più difficoltose, per il nostro paese, le *chance* di riuscita nella competizione internazionale. Perché è inevitabile che in situazioni di crisi economica internazionale e di ristagno dei consumi interni le imprese si riorganizzino, per conseguire standard più elevati di produttività, introducendo innovazioni per competere sui mercati mediante la qualità dei prodotti e dei servizi; ed è altrettanto certo che in questo processo la leva più importante da attivare è quella delle risorse umane. Ma anche prima che esplodesse la crisi internazionale, nelle più ottimistiche previsioni Excelsior-Unioncamere, la domanda di capitale umano qualificato in Italia che emergeva riguardava l'11% dei nuovi assunti; risultava meno di un terzo di quella statunitense.

Delineare l'andamento del mercato del lavoro dei laureati in questa fase di crisi risulta decisamente difficoltoso. È certo, tuttavia, che non si tratta di

una bolla destinata ad esaurirsi nell'arco di breve tempo. In questo contesto, è bene ricordare che il periodo di osservazione delle indagini AlmaLaurea, concluse nell'autunno 2008, ha solo sfiorato la crisi più acuta.

In generale, l'analisi dell'occupabilità dei laureati post-riforma 2007, soprattutto se confrontati, pur con tutte le cautele del caso, con quelli dei laureati pre-riforma degli anni precedenti, ha mostrato segnali positivi – con la nota dolente del lavoro precario! – a testimonianza di un mercato del lavoro che, prima della crisi mondiale, sembrava ben accogliere i laureati *figli della riforma* senza particolari penalizzazioni tra i titoli di primo e secondo livello.

L'analisi sui neolaureati di primo livello – circoscritta solo a chi ha iniziato a lavorare dopo la laurea e a chi non prosegue gli studi con la specialistica – rileva un tasso di occupazione pari al 69%. La stabilità del lavoro è prossima al 40%. Il lavoro atipico riguarda il 47% dei neolaureati. A un anno dalla laurea i laureati di primo livello guadagnano 1.128 euro mensili netti. Cosa avviene invece dopo il biennio specialistico? Coloro che hanno compiuto il percorso di studi esclusivamente nel nuovo ordinamento, definiti *puri* (l'83% del complesso), essendo tra i primi, presentano *performance* particolarmente brillanti negli studi: l'80% di loro ha frequentato più del 75% delle lezioni; si laureano a 26 anni, con un voto medio di 109 su 110, il 70% di loro ha concluso gli studi in corso; durante gli studi il 56% ha svolto stage, il 12% è andato all'estero con programmi europei; il 75,5% dichiara di conoscere bene l'inglese. Sul piano del merito, così frequentemente richiamato, questi giovani hanno dunque dato risposte concrete, risultano i laureati più “performanti”. Come li ha accolti il mercato del lavoro? Per valutare questo aspetto si è tenuto conto solo di coloro che hanno iniziato a lavorare una volta acquisita la laurea e di quanti, anche dopo la laurea specialistica continuano a studiare in formazione retribuita (una quota che riguarda il 22% del complesso dei laureati specialistici!). Così definito il tasso di occupazione è del 75%. E il guadagno, a un anno dalla laurea, è di 1.117 euro mensili netti. La nota dolente è la stabilità del lavoro: appena il 28% dei neolaureati specialistici è stabile, ovvero lavora a tempo indeterminato o autonomo. Il lavoro atipico coinvolge quasi un neolaureato specialistico occupato su due (49%).

È chiaro che lo scenario si fa ora più drammatico: il nuovo Rapporto AlmaLaurea (in uscita dopo la stesura di questa riflessione) registra, sui laureati 2008, preoccupanti flessioni del tasso di occupazione sia dei laureati triennali, ma soprattutto degli specialistici biennali, con un aggravarsi della “migrazione” dal Sud al Nord del paese dei giovani cervelli per motivi di studio e di lavoro.

A conclusione, appare comunque opportuna una riflessione, che deve stare a cuore al mondo accademico, come a quello imprenditoriale e della politica: ciò che deve essere scongiurato è che una risorsa preziosa e qualificata, una generazione di giovani fra i meglio preparati, e quelle che seguiranno, rischino di essere schiacciati fra un sistema produttivo che non assume ed un mondo della ricerca privo di mezzi. Ne va del futuro dello stesso paese.

Accrescere l'occupabilità e le opportunità di apprendimento permanente

Giuseppe Ronsisvalle

Nel documento di lavoro della Commissione UE per la *Definizione di una strategia per il 2020*¹ si afferma che in futuro nessuno Stato potrà sviluppare da solo un'economia che sia al contempo *sostenibile e più innovativa*. Inoltre, sempre secondo il documento, per agire in sinergia si dovrà pervenire a una visione comune condivisa, che non sia la somma di 27 visioni particolari.

I fattori di crescita sono apparentemente gli stessi di Lisbona, riassunti nell'espressione «crescita basata sulla conoscenza». Tuttavia, a causa della crisi globale, i fattori sociali acquisiscono sempre di più pari dignità rispetto al concetto di occupabilità. Perché la società possa essere più inclusiva, bisogna incentivare, anche economicamente, l'acquisizione di nuove conoscenze da parte di tutti i soggetti operanti ai diversi livelli della società. Per parlare di flessibilità del lavoro e di sviluppo di una società adattabile ai cambiamenti si devono innescare meccanismi di aggiornamento lungo tutto l'arco della vita lavorativa e, come sembra suggerire il documento, questa formazione continua è indispensabile per prevenire ineguaglianza, povertà ed esclusione sociale.

Poiché il rischio dell'esclusione sociale ha iniziato a investire anche i livelli più alti delle professioni, e il fenomeno è destinato purtroppo ad aumenta-

¹ COM (2009)647

re, le università dovranno approntare sistemi di aggiornamento per i laureati di primo, secondo e terzo livello. L'università rappresenta, infatti, il luogo privilegiato per motivare e accrescere le capacità di innovare e creare: troppo spesso, però, la formazione universitaria è basata quasi esclusivamente sull'acquisizione di conoscenze più che sullo sviluppo di reali competenze che consentano l'aggiornamento continuo durante l'attività professionale.

La didattica dovrà essere strutturata in modo da evitare che la capacità di aggiornamento di un laureato, sia in termini personali che professionali, sia fondata soprattutto sulle facoltà individuali o su attitudini acquisite nel corso degli studi o grazie all'ambiente familiare e socio-economico, tutti fattori destinati all'obsolescenza generazionale.

Le università dovrebbero diventare parte integrante di un sistema di apprendimento regionale lungo l'arco della vita; accanto all'offerta tradizionale, dovrebbero fornire opportunità di apprendimento continuo per tutti e analisi dei bisogni formativi di tutti i soggetti che operano nel territorio, ricerca di nuove forme di insegnamento e di apprendimento, ambienti di studio adatti per nuove professioni e una formazione flessibile come quella che deriva da un uso massiccio delle nuove tecnologie.

Queste mete sono raggiungibili solo ottimizzando le strategie e l'uso delle limitate risorse economiche disponibili, affinché le opportunità di apprendimento rispondano ai bisogni della società e dell'economia e siano commisurate alle esigenze del territorio e ai suoi obiettivi strategici. Le competenze acquisite, a loro volta, dovrebbero essere *riconosciute e riconoscibili* perché possano essere utilizzate al meglio nel posto di lavoro. È pertanto fondamentale che tutte le organizzazioni – private, pubbliche o di volontariato – siano in grado di aggiornare in maniera continua i propri lavoratori, in collaborazione con le università, e che questo processo di apprendimento costante porti al conseguimento di un *titolo* di studio di livello universitario.

L'università deve allargare gli orizzonti della sua missione e integrarsi nel territorio, collaborare con il mondo delle imprese, gli enti locali, le scuole e le organizzazioni sindacali e di categoria: questo ovviamente non significa che gli atenei dovranno modificare l'offerta formativa tradizionale, bensì che dovranno sperimentarne un nuovo tipo in collaborazione con il

mondo del lavoro, con i laureati e con i dottori di ricerca, coinvolgendo i corsi di dottorato e le scuole di specializzazione nello sviluppo *bottom-up* di un sistema di riconoscimento dell'apprendimento non formale.

Il sistema di validazione dell'apprendimento pregresso si deve gradualmente evolvere in una formazione parallela di primo e secondo livello molto più basata sul lavoro, che tenga conto delle competenze generiche o trasversali. Questo tipo di formazione avrebbe il vantaggio di essere basata sui *prodotti* dell'apprendimento piuttosto che sui *programmi* e sui *contenuti*, garantendo il riconoscimento e la validazione di quanto sviluppato in ambiente universitario.

La chiave di volta per tutto questo è rappresentata da un efficiente sistema di validazione dell'apprendimento permanente basato sulla capacità di produrre conoscenza come parte centrale di qualsiasi attività professionale e imprenditoriale, di incoraggiare i *manager* ad agire come facilitatori dell'apprendimento, di legare la crescita professionale individuale allo sviluppo dell'impresa nel suo complesso, di fornire a tutti l'opportunità di apprendere dall'esperienza lavorativa, di sforzarsi di perseguire un continuo miglioramento delle *performance* a tutti i livelli, di vedere il cambiamento e l'inatteso come opportunità per crescere, di valutare la diversità dei contributi in tutta la forza lavoro dell'azienda.

Le strutture dove le università lavorano in *partnership* con le imprese o gli enti locali o i sindacati possono far sì che le competenze acquisite siano utilizzate per l'abbreviazione di un corso di studio universitario tradizionale o per un titolo innovativo per studenti adulti.

Il sistema di validazione dell'apprendimento pregresso va regolamentato con pochi ma definitivi "paletti", per evitare quelle distorsioni a cui abbiamo assistito negli anni passati e per avere una giusta flessibilità utile a consentire soluzioni individualizzate:

un percorso informale per essere accreditato deve essere riconducibile all'apprendimento di uno studente classico dello stesso corso per il quale si chiede l'accreditamento, se esistente. Inoltre l'applicante deve aver studiato/lavorato per un tempo complessivo non inferiore a quello impiegato da uno studente che segue un percorso universitario tradizionale;

le università devono stipulare accordi o convenzioni specificando i requisiti di entrata, la tipologia dei crediti (livelli, carichi di lavoro, etc.) definiti

secondo le stesse procedure previste per il *Diploma Supplement* e il programma completo di studi con particolare attenzione a dettagliare il lavoro svolto da ciascun soggetto del processo formativo (scuola, docenti, università, imprese e professionisti delle aziende e loro livello, *tutor* e loro livello). Va inteso che gli accordi siano depositati preventivamente presso gli uffici delle università e che siano inseriti possibilmente in database regionali o nazionali o di qualche altro ente locale;

i CFU riconosciuti devono aver valore solo per quella università e non devono essere trasferibili, sono acquisiti senza voto anche se certificati in base ad una convenzione;

il processo richiede un continuo monitoraggio e le università devono formare docenti e amministrativi esperti di riconoscimento in ogni facoltà. A loro volta le facoltà devono inserire questi processi, sia quelli legati a titoli di studio tradizionali che non, nell'offerta formativa.

La trasparenza delle procedure è la sola garanzia di *qualità* del processo. Responsabilità, qualità, coerenza delle scelte e trasparenza del processo sono fattori di successo. La definizione dei ruoli dei diversi soggetti operanti e la capacità di collaborare sono i fattori che faranno da spartiacque tra il successo o l'insuccesso di qualsiasi processo di riconoscimento e quindi dei percorsi di formazione lungo l'arco della vita lavorativa e la capacità di competere di un territorio.

La partecipazione insostituibile di docenti e studenti

Marzia Foroni

Nella Dichiarazione della Sorbona del 1998, preludio di quella di Bologna e del Processo stesso, si manifesta per la prima volta il contributo dei governi alla creazione della cornice di riferimento che permetterà alle università di agire e svilupparsi in un contesto internazionale. Pur prendendo atto delle iniziative già esistenti a livello di istituzioni universitarie e di corpo docente, i quattro ministri firmatari rivolgono il proprio appello ai colleghi degli altri paesi europei. Un approccio simile è proposto nella Dichiarazione di Bologna: si riconoscono il ruolo fondamentale delle iniziative istituzionali e la coerenza di queste con gli obiettivi politici manifestati come binari paralleli alle iniziative governative.

È con la Conferenza di Praga del 2001 che, grazie anche all'intensa collaborazione tra i delegati ministeriali e i rappresentanti delle università e degli studenti, a questi attori viene riconosciuto un ruolo di primo piano nella definizione dei contenuti delle riforme e nella loro attuazione.

¹ Lo stesso percorso viene intrapreso dalle istituzioni di istruzione superiore non universitarie rappresentate dall'Eurashe (*European Association of Institutions in Higher Education*) che non sarà però oggetto del presente lavoro.

IL RUOLO DELLE ISTITUZIONI

Le istituzioni universitarie¹ dei 46 paesi sono rappresentate dalla *European University Association* (EUA), associazione nata nel 2001 dalla fusione tra l'*Association of European Universities* e la *Confederation of European Union's Rectors Conferences*.

Nella sua prima Dichiarazione del 2001, l'EUA pone alcune istanze all'attenzione dei ministri dell'Istruzione Superiore:

- una nuova definizione per l'istruzione superiore e la ricerca in Europa che riformi i *curricula* e il sistema nel suo complesso;
- una maggiore attenzione al legame tra didattica e ricerca;
- un investimento di lungo termine per migliorare l'attrattività del sistema di istruzione superiore europeo;
- il supporto a meccanismi condivisi di assicurazione della qualità per il miglioramento dell'offerta formativa e l'incremento della fiducia reciproca tra sistemi ed istituzioni;
- l'istituzione di percorsi di studio compatibili tra i diversi paesi che permettano la mobilità e siano rilevanti per il mondo del lavoro;
- la modernizzazione delle università in un contesto di autonomia responsabile per le istituzioni e di responsabilità pubblica dei governi per il settore universitario.

Queste istanze hanno caratterizzato fortemente il contributo dell'EUA nel primo decennio del Processo di Bologna. Con l'evolversi delle azioni e con i primi esiti dell'attuazione delle misure condivise, l'EUA ha arricchito la propria posizione, sottolineando la necessità di prestare maggiore attenzione a ciò che succede all'interno delle istituzioni e dando loro il tempo e le risorse necessarie per introdurre le riforme condivise, e richiedendo di rilanciare la cooperazione intergovernativa nelle riforme and dopo il 2010. Nell'ultimo biennio si è ulteriormente inserito nel dibattito sulle riforme dell'istruzione superiore il tema dello sviluppo economico, delle conseguenze della crisi e del ruolo che l'istruzione superiore, strategica e fortemente connessa a ricerca e innovazione, deve giocare per risalire la china. L'EUA, conscia della responsabilità delle istituzioni che deriva dall'essere "motori per la crescita", ha invitato le università a modernizzarsi e a diven-

tare spazi di confronto con la società, ad essere attente e inclusive del dibattito culturale. Si aggiunge così il tema del ruolo delle università nella formazione lungo tutto l'arco della vita. Ai governi, viene invece chiesto il consolidamento delle riforme e una speciale attenzione nello spiegare alla società gli scopi e i risultati attesi.

Gli impegni assunti dall'EUA hanno sempre trovato riscontro nelle iniziative messe in campo al fine di contribuire all'elaborazione europea e di sostenere i propri membri nel faticoso lavoro di riforma. Ne riportiamo alcune:

- la creazione del *Council for Doctoral Education* e i progetti per lo sviluppo della formazione di terzo ciclo;
- la stesura della Carta per la formazione lungo tutto l'arco della vita;
- la proposta di standard e linee guida per l'assicurazione della qualità, i forum europei per la qualità e l'istituzione del Registro europeo delle agenzie per la valutazione della qualità, in collaborazione con il Gruppo E4;
- il monitoraggio dell'attuazione del Processo di Bologna dal punto di vista delle istituzioni attraverso la preparazione dei Rapporti Trends, ormai alla quinta edizione.

A fronte del chiaro impegno delle istituzioni a partecipare e contribuire al processo di riforma, la risposta dei ministri è stata positiva. In diverse occasioni i ministri stessi hanno chiesto all'EUA di contribuire sostanzialmente alla definizione dei contenuti.

A Berlino, ad esempio, nel riconoscere «il ruolo fondamentale giocato dalle istituzioni di istruzione superiore [...] nella costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore», i ministri fanno appello «alle istituzioni e ai datori di lavoro affinché facciano un uso sempre più esteso del Supplemento al Diploma», prendono atto «che istituzioni di istruzione superiore di diversi paesi europei hanno preso l'iniziativa di mettere insieme le loro risorse accademiche e le loro tradizioni culturali per proporre programmi integrati» di studio e incoraggiano le istituzioni «ad accrescere la loro cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione dei giovani ricercatori».

Il Comunicato continua sottolineando che «consapevoli del contributo che le istituzioni forti possono dare allo sviluppo economico e sociale, i ministri

accettano che le istituzioni debbano avere il potere di prendere decisioni sulla loro organizzazione e amministrazione interna» poiché solo le istituzioni possono assicurare «la piena integrazione delle riforme nelle funzioni e nei processi fondamentali».

Nel Comunicato sottoscritto dai ministri a Bergen, il primo paragrafo della Dichiarazione è dedicato al partenariato tra governi, istituzioni e studenti. In esso si definisce uno dei nodi cruciali del dibattito negli ultimi anni: la riforma nella legislazione è ormai completata, occorre dare il tempo necessario affinché questa si realizzi a pieno nelle istituzioni.

Nei Comunicati di Londra e Lovanio, viene segnato un passaggio ulteriore: nel prendere atto della costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore, fortemente radicato nell'eredità e nelle ambizioni intellettuali, scientifiche e culturali dell'Europa, i ministri lo descrivono come uno Spazio «caratterizzato dalla cooperazione permanente tra governi, istituzioni, studenti, docenti, mondo del lavoro ed altri attori» (Lovanio, 2009). Ormai la cooperazione è una caratteristica riconosciuta del Processo che va promossa come ragione di successo.

IL RUOLO DEGLI STUDENTI

L'associazione che a livello europeo dà voce agli studenti è la European Students Union (ESU). L'ESU, con i suoi 28 anni di storia, ha vissuto un processo simile a quello dell'integrazione europea: da organo per lo scambio di informazioni tra associazioni nazionali degli studenti attive in contesti prevalentemente nazionali dell'Europa occidentale, si è trasformata in un'associazione confederale con organizzazioni studentesche di 34 paesi e che agisce in un contesto sempre più internazionalizzato.

Al contrario delle università, gli studenti dell'ESU – allora conosciuto come ESIB (*the National Unions of Students in Europe*) – si sono dimostrati inizialmente diffidenti verso il Processo di Bologna, nel timore che fosse un'iniziativa utile ai governi per introdurre riforme molto osteggiate, timore che, in alcuni paesi, si è rivelato tutt'altro che smentito.

Essi hanno poi riscontrato maggiori difficoltà nel farsi riconoscere un ruolo di rilievo all'interno del Processo, tanto che il presidente dell'organizzazio-

ne afferma a Bologna nel 1999 la contrarietà davanti al mancato coinvolgimento degli studenti nella preparazione della proposta di Dichiarazione e nella definizione degli obiettivi ivi inclusi. Superato lo scoglio iniziale e confermata la partecipazione degli studenti al Processo e il loro coinvolgimento nel *Bologna Follow Up Group*, i contributi dati dagli studenti si sono concentrati sui temi seguenti:

- le opportunità di mobilità di qualità per tutti gli studenti, il riconoscimento delle attività svolte all'estero, i mezzi per poter vivere e studiare in un paese straniero e la semplificazione delle procedure per la mobilità degli studenti extracomunitari;
- la dimensione sociale dell'istruzione superiore, intesa come garanzia del più ampio accesso agli studi e delle opportunità di successo negli studi;
- l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore ed il coinvolgimento degli studenti nei processi di valutazione;
- il potenziamento del ruolo delle rappresentanze studentesche a tutti i livelli;
- la necessità che i sistemi siano finanziati adeguatamente dai governi.

L'impegno a contribuire all'elaborazione politica nel Processo è sempre stato vivo ed entusiasta, così come le iniziative messe in campo per il monitoraggio dell'attuazione delle azioni di Bologna – attraverso il questionario *Bologna with Students Eyes* – e le attività a supporto dei propri membri sull'attuazione del Processo di Bologna, sulla mobilità, sul potenziamento della rappresentanza studentesca e sulla dimensione sociale.

Gli studenti non hanno mai risparmiato le critiche alle iniziative dei governi, denunciando la realizzazione “à la carte” degli obiettivi nonché l'eccessiva attenzione per l'attrattività dello Spazio europeo, potenziale veicolo per la fuga dei cervelli e la trasformazione dell'istruzione superiore in una merce, svincolandone la dimensione sociale e la responsabilità verso la società. Nella stesura dei Comunicati, i ministri hanno sempre valutato positivamente il ruolo degli studenti, fino a dichiarare a Lovanio (2009), così come per l'EUA, l'importanza del contributo degli studenti nella costruzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Agli studenti viene richiesto, infatti, di partecipare ai lavori del Gruppo E4 per la definizione degli standard e delle linee guida per la valutazione della qualità, di contribuire attivamente all'organizzazione dei forum europei

sulla qualità così come al Registro europeo delle agenzie. I ministri hanno dato rilievo anche alle iniziative sulla promozione della mobilità di qualità e agli approfondimenti sulla dimensione sociale.

IL RUOLO DELLA COMUNITÀ ACCADEMICA

La comunità accademica, sebbene non abbia ricevuto altrettante attenzioni nelle dichiarazioni ufficiali e nei comunicati, gioca un ruolo centrale. Nell'attuazione delle riforme solo i docenti possono realizzare pienamente la "rivoluzione copernicana" dell'apprendimento incentrato sullo studente, cambiando radicalmente l'approccio all'insegnamento, e dare significato concreto a tutte le azioni di Bologna riferite alla didattica. In molti paesi, tra cui il nostro, la prima reazione della comunità accademica è stata di diffidenza, sebbene successivamente la maggioranza dei docenti si siano impegnati, e si stiano tuttora impegnando, affinché l'apprendimento incentrato sullo studente diventi davvero il nuovo paradigma.

Ciò che qui ci preme evidenziare sono le iniziative che alcune reti europee di accademici hanno messo in campo, sperimentando per primi la progettazione didattica secondo i dettami del Processo e producendo diversi e preziosi contributi utilizzati come punti di riferimento da molte aree disciplinari. È grazie a queste iniziative che possiamo beneficiare dei risultati del progetto *Tuning*² e dei Descrittori di ciclo, detti Descrittori di Dublino dalla sede seminario della *Joint Quality Initiative*³ in cui sono stati concordati.

Nel Comunicato di Lovanio, i ministri hanno dato grande rilievo al ruolo che queste proposte innovative potranno svolgere in futuro. «Gli accademici, in stretta collaborazione con i rappresentanti degli studenti e dei datori di lavoro, estenderanno a un numero sempre maggiore di aree disciplinari la definizione dei risultati di apprendimento e dei punti di riferimento internazionali».

² Il progetto *Tuning* (*Tuning educational structure in Europe*) nasce con l'obiettivo di rafforzare l'attuazione del Processo di Bologna a livello istituzionale, partendo dall'esperienza della realizzazione dei programmi di mobilità e concentrandosi su competenze generiche e competenze specifiche attese dagli studenti e sulla progettazione dei corsi di studio (<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>).

³ La *Joint Quality Initiative* è una rete informale per l'assicurazione della qualità e l'accreditamento in Europa (<http://www.jointquality.nl/>).

IL CONTRIBUTO ITALIANO E LE SFIDE FUTURE

In Italia, la voce di istituzioni e studenti, oltre ad essere rappresentata dagli organismi europei di cui abbiamo fatto ampia menzione, è rappresentata dalla CRUI e dal CNSU. È anche grazie al loro contributo che le azioni del Processo di Bologna sono state declinate negli ultimi anni nel sistema universitario nazionale.

La CRUI ha concentrato i propri sforzi per accompagnare l'introduzione nelle università del Decreto Ministeriale 270/2004 e la definizione dei nuovi corsi di studio secondo le corrispondenti classi di laurea, tenendo conto dei principi guida e delle decisioni condivisi a livello europeo. Questa priorità d'azione si è concretizzata nell'organizzazione di 3 cicli di seminari ai quali hanno partecipato docenti e personale amministrativo di 63 università e nei quali, partendo appunto dalla normativa, veniva approfondita la metodologia da utilizzare nella progettazione didattica e venivano analizzate le difficoltà riscontrate dai partecipanti nel loro lavoro quotidiano. Sebbene fortemente connessa alla normativa nazionale, che trae comunque spunto proprio dal processo europeo, l'attività formativa/informativa richiama frequentemente quanto condiviso in sede europea. Un esempio concreto è l'elaborazione relativa ai risultati di apprendimento attesi che trae spunti e definizioni dai Descrittori di Dublino. Per facilitare ulteriormente il compito alle istituzioni, i materiali dei seminari sono stati ampiamente diffusi ed è stata prodotta una pubblicazione gratuita⁴ facilmente consultabile.

In aggiunta a ciò, la CRUI, in collaborazione con il Gruppo italiano degli esperti di Bologna, coordina dal 2004 la rete italiana dei Referenti del Processo di Bologna.

Il CNSU ha concentrato le proprie attenzioni sulle azioni del Processo di Bologna che maggiormente riguardano gli studenti, indirizzando le proprie richieste e proposte al ministro e al Ministero oppure, laddove opportuno, alle università. Tra i temi maggiormente sentiti dagli studenti, sui quali sono evidenziati i maggiori misfatti nell'attuazione delle azioni di

⁴ V. Zara, E. Stefani, *Dentro e fuori dal labirinto*, www.cru.it

Bologna, se ne riscontrano molti già individuati dall'ESU nella pubblicazione *Bologna with Students Eyes*.

Nelle proprie mozioni e nei documenti sul tema del Processo di Bologna, il CNSU ha richiamato l'attenzione sulle esistenti e diffuse difficoltà nella distribuzione del Supplemento al Diploma a tutti gli studenti gratuitamente e automaticamente, ha elaborato il proprio parere sulla proposta di Quadro italiano dei Titoli attualmente in discussione al Ministero, si è occupato dei problemi della mobilità e degli sbocchi occupazionali della laurea di primo livello. I temi ai quali, però, è dedicata maggiore attenzione sono quelli dell'accesso agli studi, soprattutto tra la scuola secondaria superiore e l'università, dell'orientamento agli studi e delle attività di tutorato. Molte sono le posizioni in cui si invitano le università ad essere chiare, trasparenti ed esaustive nelle proprie comunicazioni con gli studenti e nella definizione delle procedure necessarie e in cui si richiede al Ministero di svolgere il proprio lavoro di vigilanza affinché la normativa adottata trovi completa attuazione.

Nonostante la partecipazione degli attori alla definizione delle priorità politiche e del loro contributo nell'attuazione delle azioni siano aumentate in quest'ultimo, due fronti sono rimasti aperti: uno per le università e uno per gli studenti.

Come evidenziano sia la CRUI sia il suo corrispettivo europeo, l'EUA, la realizzazione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore passa anche dalla piena realizzazione dell'autonomia responsabile delle università. Senza che questa sia rafforzata e utilizzata secondo i principi dell'*accountability*, le università faticeranno a svolgere il ruolo di «motori dello sviluppo», di *partner* indispensabili nella realizzazione di un progetto tanto ambizioso.

Dal punto di vista degli studenti, a prescindere dalla loro vigilanza affinché la piena attuazione del Processo di Bologna sia garantita, ciò che va ulteriormente rafforzato è il loro ruolo di *partner* a pieno titolo nei processi decisionali a tutti i livelli (nazionale, istituzionale, sub-istituzionale) e, ancor più difficile, la loro partecipazione nei ruoli centrali dei processi di valutazione della qualità, non solo in modo passivo – compilazione dei questionari – ma attivamente all'interno degli organismi che si occupano e si occuperanno di valutazione.

LINK UTILI

- Dichiarazioni dei ministri in ordine cronologico e con la traduzione italiana:
http://www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0336Verso_/index_cf2.htm;
- Dichiarazioni dell'EUA in ordine cronologico, contributi dell'EUA al Processo di Bologna e Rapporti Trends: <http://www.eua.be/publications/#c398>;
- Dichiarazioni dell'ESU in ordine cronologico, contributi dell'ESU al Processo di Bologna e Rapporti *Bologna with Students Eyes*: www.esu-online.org e <http://www.esu-online.org/index.php/documents/policy-papers>;
- maggiori informazioni sulle iniziative della CRUI:
<http://www.fondazionecru.it/HomePage.aspx?ref=1734> e
<http://www.cru.it/internazionalizzazione/HomePage.aspx?ref=1232>;
- maggiori informazioni sulle mozioni e sui pareri del CNSU:
<http://www.cnsu.miur.it/>

Il Processo di Bologna oltre il 2010*

Il contributo dell'istruzione superiore europea al bene pubblico mondiale

INTRODUZIONE

Per molti aspetti il Processo di Bologna ha costituito, per la cooperazione nell'ambito dell'istruzione superiore europea, una rivoluzione. I quattro ministri dell'Istruzione che hanno partecipato alla ricorrenza dell'800° anniversario della fondazione dell'Università di Parigi, condividendo l'opinione che la segmentazione del settore dell'istruzione superiore in Europa fosse obsoleta e controproducente, hanno dato vita alla Dichiarazione della Sorbona (1998).

Un anno dopo, a Bologna, 30 paesi hanno assunto la decisione di impegnarsi in un processo volontario finalizzato alla costituzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore. Risulta oggi evidente che si trattava di una iniziativa epocale, che coinvolge attualmente non meno di 46 tra i 49 paesi che a suo tempo ratificarono la Convenzione Culturale Europea del Consiglio d'Europa (1954). Ciò significa che, in ultima analisi, la dichiarazione congiunta firmata a Parigi da quattro ministri è valsa a mobilitare

** Dal Rapporto "Bologna beyond 2010" presentato alla Conferenza Ministeriale di Lovanio (2009)*

molti altri ministri dell'Istruzione o dell'Università, numerosi funzionari statali di altissimo rango e migliaia di rettori, presidi, professori e studenti che hanno contribuito alla definizione del progetto e, soprattutto, alla sua attuazione. Eccezion fatta per la creazione e lo sviluppo dell'Unione Europea, nel nostro continente nessun'altra iniziativa ha mobilitato e coinvolto così tante persone in un processo che ha suscitato crescente curiosità e interesse, ma anche qualche perplessità, nelle altre parti del mondo.

Tale Processo ha avuto successo perché ha conferito un ruolo importante agli istituzioni di istruzione superiore¹, alle associazioni che li rappresentano e alla European Students Union. Ha coinvolto nei propri organi deliberanti rappresentanti del mondo del lavoro e dei sindacati nonché organismi internazionali come la Commissione Europea, il Consiglio d'Europa, l'Unesco-Cepes e la rete europea delle agenzie per la qualità. Esso ha inoltre incoraggiato molti paesi a ratificare la Convenzione di Lisbona, promossa dal Consiglio d'Europa e dall'Unesco (1997), che costituisce l'unico testo legalmente vincolante dello Spazio europeo dell'istruzione superiore.

Il Processo di Bologna ha utilizzato e affinato una serie di strumenti che hanno conferito maggiore coerenza all'istruzione superiore europea collocandola nel più ampio contesto mondiale.

La dimensione europea è la vera ragion d'essere del Processo di Bologna e la sua caratteristica distintiva. Essa trova espressione nel fatto che i sistemi di istruzione superiore in Europa si basano sulla diversità e sulla cooperazione, sulla partecipazione di tutti i portatori di interesse e sulla libertà accademica. Un'altra particolarità del Processo di Bologna è il multilinguismo. L'istruzione superiore europea viene vista come un bene pubblico in cui appare saldamente radicata la dimensione sociale ed è questa combinazione unica di valori e principi che dà vita alla dimensione europea della nostra istruzione superiore.

Per quanto riguarda l'attuazione del Processo, si sono avute evoluzioni discontinue, evidenziate nel corso dei vari esercizi di monitoraggio, con differenze tra paesi, tra istituzioni e tra discipline. Il Processo di Bologna è

¹ In questo rapporto le espressioni "istituzioni di istruzione superiore" e "università" sono usate come termini generici indicanti i vari organismi erogatori di istruzione superiore.

complesso e coinvolge molti portatori di interesse; pertanto non tutti i paesi partecipanti riusciranno ad attuare tutte le politiche e a raggiungere tutti gli obiettivi prefissati entro il 2010.

BOLOGNA 2020: LE SFIDE PER LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

«Al tempo stesso in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea una articolazione maggiormente differenziata e completa rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche» (Dichiarazione di Bologna 1999). Anche se questa visione iniziale è ancora valida come principio guida nel cammino verso il 2020, tuttavia, rispetto agli anni Novanta, il mondo è cambiato sicché, per poter definire al meglio i principali obiettivi operativi, occorre inserire le finalità delineate nella Dichiarazione di Bologna in un contesto di nuove sfide.

Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore si trova ora ad affrontare le problematiche congiunte della globalizzazione e della crescita demografica. Il Processo di Bologna non può essere decontestualizzato dai processi mondiali – esso è difatti la risposta dell'istruzione superiore europea all'integrazione mondiale e alla maggiore offerta formativa di istruzione superiore – e deve inoltre affrontare la concomitante sfida delle risorse finanziarie.

GLOBALIZZAZIONE: COMPETITIVITÀ E COOPERAZIONE

La competitività mondiale

I cambiamenti demografici, con una popolazione che invecchia in Europa e cresce nelle altre parti del mondo, il conseguente forte aumento nella domanda mondiale di istruzione superiore, i problemi che molti paesi hanno – per finanze o per capacità – a far fronte a tale domanda e le opportunità create dalle nuove tecnologie informatiche e di comunicazione e da Internet, determinano un contesto in cui le università “tradizionali” devono cercare nuove risposte a queste sfide e in cui nuovi provider possono ampliare con successo l'offerta di servizi educativi.

Come risposta ai mutamenti del contesto generale, si è avuta una continua tendenza alla diversificazione dell'istruzione superiore, che riguarda non solo la missione e i profili delle università, ma anche la fruizione dell'offerta formativa. I modelli tradizionali, basati su programmi strutturati offerti da istituzioni pubbliche e private appartenenti a un sistema formativo nazionale e fondati sull'interazione in aula tra docenti e studenti continueranno a rimanere prevalenti, ma negli anni a venire questo approccio tradizionale dovrà affrontare la crescente concorrenza di altre metodiche. Una nuova sfida che si va profilando è pertanto l'ideazione e la progettazione di nuovi percorsi formativi basati sulle moderne tecnologie informatiche e di comunicazione (ICT).

Una delle manifestazioni più visibili della globalizzazione è l'emergente mercato dell'istruzione superiore "senza frontiere". Le università del Nord America, dell'Europa e dell'Australia varano con frequenza sempre maggiore iniziative volte a potenziare la propria attrattiva per inserirsi così nel cosiddetto mercato internazionale dell'istruzione superiore. Ciò avviene cercando attivamente di stimolare le iscrizioni di studenti – per lo più paganti – di altri paesi, creando gemmazioni del proprio ateneo o sue filiali in *franchising* oppure stipulando accordi di gemellaggio con le università locali. La domanda internazionale di istruzione superiore ha infine favorito l'entrata in scena di nuovi *provider* estranei al settore accademico.

La pressione esercitata da queste dinamiche del mercato mondiale spinge le università europee ad adottare gradualmente un approccio sempre più informato a un mercato spirito imprenditoriale. Le università di oggi si trovano a dover far coesistere nuovi ruoli e aspettative con concezioni e identità tradizionali.

Con una azione equilibratrice assai delicata esse devono tentare di riconciliare le tradizioni e le identità del mondo accademico con le nuove aspettative e richieste provenienti dalla società. Simili incertezze richiedono soluzioni innovative, creative e lungimiranti.

Il riposizionamento delle università e la ricerca di un approccio sempre più imprenditoriale accentuerà il ruolo vitale delle istituzioni europee in seno a quel triangolo della conoscenza costituito da istruzione, ricerca e innovazione che permea le società *knowledge-intensive*, ovvero ad alta intensità di conoscenza.

La risposta dell'Europa all'ancor più competitiva sfera formativa mondiale deve porre una forte enfasi sui numerosi benefici legati alla vivacità e al dinamismo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Saldamente radicate nell'unità simbiotica – fondata nel passato eppure rivolta verso il futuro – tra insegnamento e apprendimento, le ultime scoperte della ricerca dovranno permeare e indirizzare le attività formative delle università europee. La qualità dell'istruzione superiore europea diventerà una caratteristica del Processo di Bologna.

In quest'ottica appare fondamentale ribadire l'unità tra insegnamento e ricerca e notare come uno dei tratti distintivi dell'istruzione superiore europea sia proprio quello di basare insegnamento e apprendimento sulle più recenti scoperte della ricerca. Inserendo sin dagli inizi all'interno dei curricula l'insegnamento delle metodologie di ricerca, le università contribuiranno a formare laureati creativi in grado di operare nella società della conoscenza e di possedere competenze tali da consentire loro di far fronte al costante mutamento tecnologico.

Un'altra importante questione è la progettazione di nuove offerte formative di qualità compatibili con le nuove tecnologie informatiche e di comunicazione e in linea con le esigenze di un approccio interdisciplinare.

Occorre infine raccogliere le sfide poste dalla concorrenza mondiale sia migliorando le condizioni finanziarie delle nostre università sia assicurando che la qualità della loro offerta goda del riconoscimento internazionale.

Cooperazione internazionale

A livello europeo e internazionale, la necessità di essere competitivi non è l'unico fattore che ci muove. Concorrenza e cooperazione non si escludono a vicenda, ma sono corollari l'una dell'altra.

La ricerca della conoscenza ha carattere mondiale e si fonda sulla cooperazione tra accademici. L'efficace produzione di nuova conoscenza si basa sempre di più sulla divisione complementare del lavoro tra varie istituzioni universitarie e tra mondo dell'industria e mondo accademico. La ricerca congiunta e la produzione di conoscenza possono avvenire efficacemente sia all'interno di un contesto regolamentato giuridicamente che di un quadro informale, ove le parti, se necessario, stipulano singoli accordi sui vincoli legali relativi a brevetti e diritti di edizione.

La cooperazione è necessaria per la promozione della scienza. I dibattiti più interessanti avvengono spesso al margine delle branche scientifiche o al crocevia tra discipline. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore ha un ricco patrimonio accademico e vanta una diversità senza pari di culture e tradizioni. Occorre quindi inserire tra gli obiettivi generali, al fine di massimizzare i benefici degli studenti, il collegamento tra le diverse discipline. L'interdisciplinarietà riflette la diversità dell'Europa ed è essenziale per affrontare le nuove indagini richieste dagli sviluppi scientifici della società in campi quali la bioetica, oppure quando la ricerca apre nuovi spazi all'intersezione tra settori scientifici. L'approccio trasversale consente agli studenti di affrontare un problema da un più ampio angolo visuale, di agevolare la comunicazione tra discipline, di comprendere meglio una realtà sempre complessa.

L'istruzione superiore è anche un modo per collaborare con le altre parti del mondo. Essa serve a rafforzare la cooperazione tra Nord e Sud e tra Est e Ovest mentre ci si impegna a realizzare un settore accademico europeo di impegno e di respiro mondiale. L'effetto economico della globalizzazione di generare ricchezza è sempre più legato alla capacità di gestire differenze e diversità.

Contemporaneamente le nostre società si devono confrontare con una serie di sfide che richiedono che i loro membri abbiano l'abilità intellettuale di analizzare i problemi e di cogliere i collegamenti tra aree diverse, di individuare soluzioni e di agire sulla base di informazioni incomplete, ma anche di avere il senso della cittadinanza, la volontà di risolvere i conflitti attraverso azioni negoziali e decisioni dettate dalla maggioranza (con il debito rispetto per le opinioni dei gruppi minoritari) piuttosto che con la violenza, il riconoscimento dell'importanza della dignità umana e dei diritti delle minoranze nonché l'abilità e la volontà di impegnarsi nella sfera pubblica e di soppesare i benefici per la collettività rispetto a quelli del singolo e i vantaggi a breve rispetto alle conquiste a lungo termine.

In questo contesto le università possono svolgere un ruolo speciale. Essendo luoghi preposti alla discussione di tematiche fondamentali, esse devono sviluppare:

- le competenze interculturali;
- la comprensione delle diverse società, delle loro tradizioni, culture e con-

- vinzioni, in Europa e altrove;
- la capacità di ragionare in modo etico;
- la cittadinanza responsabile.

Occorre quindi incoraggiare la collaborazione internazionale tra istituzioni e promuovere l'emergere di nuovi ambiti scientifici al crocevia tra le discipline tradizionali in modo da poter affrontare nel modo più giusto e corretto i problemi mondiali. Ciò richiederà l'introduzione di nuovi meccanismi di carriera per i ricercatori e una maggiore cooperazione a livello mondiale tra gli scienziati.

I *curricula*, inoltre, devono aiutare gli studenti a conseguire la conoscenza e a sviluppare competenze e abitudini mentali che consentano loro di riflettere sui presupposti da cui partono e sulle scelte che intendono compiere, consapevoli e critici verso le proprie convinzioni e capaci di confrontarsi in modo aperto con forme culturali e momenti storici differenti.

DEMOGRAFIA

La situazione demografica europea vede l'età media della popolazione attestarsi intorno ai 45 anni, il che vuol dire che tra un decennio essa supererà largamente la soglia dei 50 anni. Negli anni che portano al 2020 ci sarà una riduzione del 10% della popolazione compresa tra i 15 e i 29 anni, mentre, contemporaneamente, i cambiamenti tecnologici saranno ancora più pervasivi e aumenterà la concorrenza mondiale, non da ultima per i talenti. L'invecchiamento della popolazione richiede di formulare un programma di formazione permanente e induce alla riflessione su come far fronte alle esigenze, da parte degli studenti, di un nuovo sapere legato alle tematiche del XXI secolo.

L'istruzione superiore europea ha provato l'esperienza della "massificazione" negli ultimi venticinque anni del XX secolo senza tuttavia garantire l'equità nell'accesso agli studenti di estrazione culturale ed economica svantaggiata. La nostra capacità di affrontare le questioni sociali del XXI secolo risulterà maggiore se le università riusciranno a sfruttare quel potenziale intellettuale che è stato sin qui trascurato.

La formazione permanente e l'attuazione della dimensione sociale del Processo di Bologna sono modi di rispondere, controbilanciandole, alle implicazioni negative che l'invecchiamento della popolazione ha sulla

capacità di restare creativi e innovativi in una società della conoscenza.

Un punto essenziale è pertanto quello di definire un programma di formazione permanente tale da rispondere alle sfide poste dall'invecchiamento demografico.

Ampliare l'accesso e diversificare la platea dei discenti sono obiettivi cui si risponde mediante l'attuazione di un apprendimento incentrato sullo studente e attraverso percorsi formativi flessibili legati ai quadri dei titoli e al riconoscimento dell'apprendimento pregresso.

L'attuazione della formazione permanente per far fronte alla sfida demografica ha, inoltre, un forte impatto sulla mobilità. Essa dovrà quindi essere concepita in modo diverso per far fronte alle domande di una popolazione più matura, che non per questo deve essere esclusa dagli schemi di mobilità.

PROBLEMI DERIVANTI DALLA GLOBALIZZAZIONE E DALLE TENDENZE DEMOGRAFICHE

Come si è accennato negli ultimi paragrafi, le sfide congiunte della globalizzazione e della demografia tendono a ridefinire le relazioni esistenti tra università e Stato sia su un micro che su un macrolivello. Le università devono avere la necessaria autonomia per rispondere in modo adeguato a queste sfide.

I mutamenti in atto hanno portato le forze di mercato a intervenire nel mondo dell'istruzione superiore, portando così a un ripensamento del ruolo dello Stato. La risposta delle università a queste tendenze della società è stata improntata alla diversificazione. A seguito dell'espansione dell'istruzione superiore, cui in modo sempre più pressante viene richiesto di essere rilevante per la società, occorre reconsiderarne le fonti di finanziamento.

Ruoli e responsabilità

L'università moderna è stata concepita in funzione dello Stato-nazione. Una delle sue principali finalità era quella di formare i futuri impiegati statali, il che ha portato, nell'Ottocento, a conferire agli atenei la missione di contribuire alla formazione degli Stati nazionali. Oggi, invece, cresce la distanza tra le istituzioni di istruzione superiore e lo Stato, le cui responsabilità vengono mitigate dalla più ampia azione comunitaria in seno

all'Unione Europea. Ruoli e responsabilità stanno così vivendo una fase di mutamento.

Il Processo di Bologna ha portato a riforme strutturali inizialmente non contemplate, quali l'autonomia universitaria. Generalmente essa viene definita come una minore regolamentazione, una maggiore distanza dagli interventi governativi e la definizione di rapporti nuovi tra università e Stato. Il processo di riforma per l'autonomia delle università è stato accompagnato dalla crescita delle aspettative verso le istituzioni accademiche da parte della società ed è avvenuto in un contesto di mutamenti strutturali dell'economia. In passato, e nuovamente ai nostri giorni, esso è stato accompagnato da una grave crisi economica. Al tempo stesso si è sviluppata una strumentalità di indirizzo del sistema attraverso valutazioni delle *performance* delle istituzioni, dell'efficienza e dei traguardi raggiunti.

A livello europeo si attende una crescente "contrattualizzazione" delle relazioni accompagnata da una più incisiva penetrazione delle convenzioni e delle dichiarazioni internazionali nei sistemi giuridici nazionali e nella governance accademica.

L'autonomia accademica si va ad inserire in questo numero crescente di strati di *governance* che si sovrappongono e interagiscono tra loro. Sempre più spesso le disposizioni normative che definiscono il quadro in cui viene esercitata l'autonomia accademica verranno integrate dalle strategie e dagli obiettivi politici, dalle considerazioni economiche e da un corpus di buone pratiche in costante evoluzione.

La raccomandazione sulla responsabilità pubblica adottata dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa suggerisce che in materia di istruzione superiore e ricerca il ruolo dello Stato sia più sfumato e riferito ad aree specifiche. Il testo formula la generale raccomandazione che le autorità pubbliche abbiano:

- la responsabilità esclusiva per il contesto generale in cui si collocano istruzione superiore e ricerca;
- la responsabilità prevalente nell'assicurare pari opportunità di accesso e formazione per tutti i cittadini e nel garantire che la ricerca rimanga un bene pubblico;
- un'ampia responsabilità nel finanziamento dell'istruzione superiore e della ricerca, nella loro erogazione oltre che nel reperimento e nella ero-

gazione di finanziamenti provenienti da parte di altre fonti all'interno del quadro sviluppato dalle autorità pubbliche.

Lo Stato non è quindi percepito come una forza regolatrice del settore quanto piuttosto come un catalizzatore, oltre che come la principale fonte di finanziamento: ma al riguardo, in Europa, sussistono grandi differenze. Mentre le forze di mercato hanno un ruolo importante nel determinare il tipo di istruzione superiore che viene sviluppato e offerto a livello mondiale, le singole autorità statali hanno un ruolo determinante nell'assicurare che l'istruzione superiore risponda ai suoi molteplici obiettivi.

Diversità istituzionale

Con il crescere, negli ultimi anni, dell'autonomia delle università, si è andata rafforzando la richiesta che esse siano rilevanti, in modi diversi, per la società. Questo, a sua volta, ha portato le università a definire profili e priorità specifiche e a individuare le proprie mission. Oltre agli aspetti economici queste ultime includono certamente anche il ruolo delle istituzioni di istruzione superiore in materia di equità, mobilità e coesione sociale, cittadinanza e impegno culturale. Tutti questi fattori vanno a costituire il "bene pubblico" potenziale dell'istruzione superiore.

L'essere rilevanti per la società ha portato così a profili e dichiarazioni programmatiche concentrati sulle necessità locali, nazionali, regionali e internazionali. Contemporaneamente l'esigenza che l'Europa mantenga la propria competitività nella ricerca ha contribuito alla formazione di università ad alto potenziale di ricerca con una certa massa critica il cui obiettivo è anche quello di assumere e conservare posizioni di prestigio a livello mondiale. Questa diversità, seppure non compresa appieno, è necessaria per assicurare che trovino risposta le aspettative sociali delle istituzioni di istruzione superiore.

La concorrenza mondiale nel settore accademico porta con sé classifiche, *ranking*, parametri di comparazione e altri raffronti delle performance delle università di ogni parte del mondo. Queste classifiche internazionali si concentrano sulla capacità di ricerca di una istituzione, favorendo così la creazione di nuovi raggruppamenti i cui punti di riferimento sono l'esigenza di conservare una reputazione di livello mondiale piuttosto che di contribuire ai bisogni nazionali o locali.

Tuttavia, come abbiamo visto, le pressioni esercitate sulle università in un contesto di maggiore autonomia hanno portato quelle stesse istituzioni a differenziarsi ulteriormente, mostrando notevoli variazioni nelle proprie finalità e ambizioni. Inoltre, in questa varietà di mission e di profili, si parla sempre di più di “parità nella considerazione”, a prescindere dal profilo o dalle priorità delle università.

Occorre sviluppare una risposta europea che sostenga e renda trasparente questa diversità. Le politiche pubbliche devono stimolare tale sviluppo attraverso il riconoscimento del valore delle varie mission delle università che vanno dall’insegnamento e dalla ricerca al servizio alla comunità, all’impegno nella coesione sociale e allo sviluppo culturale con l’obiettivo di sostenere le istituzioni di istruzione superiore in modo che essi siano capaci di conseguire l’eccellenza in quelle aree in cui dimostrano e comprovano i maggiori punti di forza. In questo contesto le università devono poter definire i propri obiettivi sulla base delle proprie attrattive o della propria reputazione.

La prossima fase del Processo di Bologna dovrà pertanto consistere nel contribuire al monitoraggio dei nuovi strumenti sviluppati dalle istituzioni internazionali e progettati per individuare i punti di forza delle università che presentano missioni diverse al fine di accostare la diversità, di farla emergere e di renderla comprensibile. Da esse affiorerà in modo più chiaro e visibile la diversificazione, che, però, non dovrà essere oggetto di ranking nel senso tradizionale del termine. Questi strumenti di trasparenza contribuiranno inoltre a favorire ulteriormente il processo di differenziazione così da promuovere l’eccellenza nel contesto di un ampio ventaglio di missioni diverse.

Finanziamento

Le domande cui l’istruzione superiore deve dare risposta, sia in tema di insegnamento che di ricerca, si vanno moltiplicando rapidamente. La formazione permanente, l’innalzamento delle percentuali di partecipazione, i maggiori costi delle infrastrutture di ricerca dovuti al progresso tecnologico e alle pressanti esigenze di una maggiore qualità pongono la questione di come finanziare le università se si vuole che esse rispondano a queste sfide.

Da un punto di vista generale, in molti paesi il finanziamento dell'istruzione superiore assume la forma di una ripartizione dei fondi ai diversi provider. Negli ultimi anni l'enfasi si è spostata dall'input all'output attraverso l'introduzione di criteri "produttivi" nella determinazione dei finanziamenti nonché l'uso di strumenti basati sulle *performance* e del *contract funding*. Inoltre le fonti di finanziamento si sono modificate sulla base di un principio di compartecipazione ai costi dell'istruzione superiore, per lo più ottenuta con l'introduzione di tasse accademiche a parziale copertura delle uscite.

I futuri dibattiti sul finanziamento dell'istruzione superiore continueranno a riguardare la ripartizione e la legittimità dei costi, ma anche l'efficienza dei meccanismi di finanziamento. Le pressioni per trovare nuove fonti di reddito non verranno meno, dato che in molti Stati le entrate fiscali sono già sfruttate al massimo. Un passo in avanti potrebbe essere dato dalle innovazioni in materia di politiche fiscali a supporto delle azioni di filantropia privata.

Va poi notato che, dal 2001 al 2005, nella maggior parte dei paesi coinvolti nel Processo di Bologna la spesa pubblica annua per l'istruzione terziaria è aumentata allo stesso ritmo del Pil. Tuttavia un'occhiata alla spesa annua per studente a tempo pieno in tali paesi mostra che nel 2005 uno Stato "tipico" ha speso € 8.300 Pps (potere d'acquisto standard) per studente equivalente tempo pieno di cui circa il 30% destinato a R&S e servizi ausiliari, mentre fa registrare una crescita minore la spesa per beni e servizi didattici di base.

Il raffronto con gli Usa mostra che per ogni studente gli Stati Uniti spendono, per i beni e i servizi di base, il doppio di quanto stanziava la maggior parte dei paesi del Processo di Bologna².

Il problema principale è quello di incoraggiare il prosieguo della discussione e la condivisione di buone pratiche in relazione all'accesso alle diverse fonti di finanziamento nel riconoscimento che in pratica ben pochi Stati sono in grado di stanziare fondi pubblici sufficienti a coprire tutte le esi-

² Eurostat & Eurostudent (a cura di), *The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility*, 2009.

genze dell'istruzione superiore. Una diversificazione dei meccanismi di finanziamento non implica però che l'istruzione superiore cessi di essere una responsabilità pubblica.

La responsabilità delle autorità pubbliche non si limita al finanziamento diretto, ma include la definizione di regole all'interno delle quali individuare e porre in essere fonti alternative di finanziamento riconoscendo così che l'istruzione superiore europea richiede un finanziamento sostenibile.

CONCLUSIONI E PRIORITÀ PER IL DOPO 2010

Il Processo di Bologna è riuscito ad caratterizzare l'istruzione superiore europea con un senso permanente di cooperazione, incoraggiando e aumentando il dialogo tra attori, governi, università e altre istituzioni ed organizzazioni. La piena attuazione di questi principi e obiettivi continuerà a necessitare di attenzione politica dopo il 2010. La modernizzazione dell'istruzione superiore europea si raggiungerà e si stabilizzerà poggiando sull'aumento dell'autonomia istituzionale, sull'assicurazione della qualità e sulla responsabilità, così come su un finanziamento sostenibile.

L'obiettivo complessivo del Processo di Bologna dopo il 2010 è, quindi, quello di fornire alle università gli strumenti con i quali arrivare a livelli di eccellenza nelle aree che esse ritengono più rilevanti rispetto ai loro profili e specifiche missioni. Lo Spazio europeo dell'istruzione superiore diventerà una regione altamente creativa ed innovativa così come un partner interessante per l'avvento della società globale della conoscenza.

L'accesso in condizioni di equità, il progresso con successo negli studi e la loro conclusione per tutta la popolazione nelle diverse fasi della vita e a diverse età richiederanno un ambiente di apprendimento di grande qualità ed adeguato ai bisogni di una popolazione studentesca così diversificata. Mentre dovrà essere proposta una strategia per la formazione permanente e ricorrente, il monitoraggio della dimensione sociale dell'istruzione superiore sarà aiutato da un migliore e più sviluppato sistema di raccolta dei dati. La stessa formazione permanente e ricorrente sarà inoltre facilitata dalla piena attuazione dei quadri nazionali dei titoli.

Questi quadri nazionali, basati sui risultati di apprendimento, dovranno contribuire ad una maggiore permeabilità del sistema così come a un più

facile riconoscimento dell'apprendimento pregresso, incluso quello non formale e informale.

In un mondo del lavoro che richiede qualifiche sempre più elevate e livelli di esperienza sempre più approfonditi, l'istruzione superiore dovrà fornire agli studenti le conoscenze, le capacità e le competenze che gli individui necessitano nella loro vita lavorativa. L'apprendimento incentrato sullo studente richiederà nuovi approcci pedagogici e curricula incentrati sul soggetto che apprende. La riforma curricolare dovrà quindi essere un processo continuo che porti ad una più elevata qualità ed a percorsi formativi più flessibili e ritagliati sugli individui.

L'istruzione superiore ad ogni livello dovrà essere basata sulla ricerca più avanzata e quindi accrescere l'innovazione e la creatività nella società.

I programmi dottorali dovranno rispondere ai mutamenti delle domande di un mondo del lavoro in rapida evoluzione e la ricerca disciplinare di alta qualità dovrà sempre più completarsi in programmi interdisciplinari e intersettoriali.

La mobilità degli studenti e dei ricercatori è lo strumento chiave che l'istruzione superiore svilupperà per rispondere alle suddette sfide e tendenze. Per questo motivo, la mobilità degli studenti e del personale in Europa e gli scambi con il resto del mondo saranno caratteristiche primarie dell'agenda di Bologna dopo il 2010.

Gli autori

ANDREA CAMMELLI

Dal 1980 è professore di Statistica sociale nella facoltà di Scienze statistiche dell'Università di Bologna. Dirige il consorzio interuniversitario AlmaLaurea e l'Osservatorio statistico dell'Università di Bologna. Ha svolto la propria attività di ricerca dedicandosi particolarmente all'analisi di lungo periodo dei processi formativi, soprattutto nel campo della formazione universitaria. Ha fatto parte della Commissione per le rilevazioni statistiche presso l'Unesco a Parigi ed è stato membro delle Commissioni Diritto allo studio e Rapporti internazionali del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica. (*andrea.cammelli@unibo.it*)

ANTONELLA CAMMISA

Dirigente della Ripartizione Relazioni Internazionali di Sapienza Università di Roma dal 2001, è membro del Gruppo italiano dei Bologna Experts fin dalla sua costituzione. Come dirigente del Ministero dell'Università e della Ricerca ha seguito i lavori e i negoziati che hanno condotto all'adozione del Comunicato di Parigi (1998), della Dichiarazione di Bologna (1999) e di Praga (2001). (*antonella.cammisa@uniroma1.it*)

GIOVANNI FINOCCHIETTI

Direttore di ricerca della Fondazione Rui. È responsabile, sin dalla prima edizione, dell'Indagine Eurostudent sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari in Italia ed è corrispondente nazionale per l'Italia

nell'Eurostudent Network. È inoltre il responsabile del Punto nazionale di contatto-Italia del Programma Erasmus Mundus II. È membro del comitato di redazione del trimestrale "Universitas" e curatore del sito web della rivista. (*g.finocchietti@fondazionerui.it*)

MARZIA FORONI

Si è laureata nel 2007 alla Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Bologna con una tesi su *Governare la didattica universitaria*. Dopo due mandati nel comitato esecutivo dell'ESU (*European Students Union*), collabora con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e con il Gruppo italiano dei Bologna Experts relativamente ai programmi comunitari di mobilità e all'attuazione del Processo di Bologna in Italia. Siede in seno al Follow-up Group (Gruppo dei Seguiti) del Processo di Bologna in veste di delegato italiano. (*marzia.foroni@miur.it*)

ROSSELLA IRACI CAPUCCINELLO

È dottoranda in Economia presso l'Università di Lancaster e l'Università Cattolica del Sacro Cuore (sede di Piacenza). Già membro del Comitato esecutivo dell'ESU. Dal 2007 fa parte del gruppo dei Bologna Experts e del *team* di valutatori dell'*Institutional Evaluation Programme* dell'Associazione Europea delle Università (EUA). Da allora ha partecipato a diverse valutazioni relative all'assicurazione della qualità di corsi di studio e di istituzioni universitarie o di agenzie di valutazione. (*roiraca@yahoo.it*)

ANN KATHERINE ISAACS

Ha studiato presso l'Università di California, Berkeley, e l'Università degli Studi di Milano. Borsista nella Scuola Normale Superiore di Pisa, dal 1975 insegna Storia del Rinascimento nell'Università di Pisa. Coordina le reti europee di Storia CLIOHRES (www.cliohres.net) e CLIOHWORLD (www.cliohworld.net). È nel *management* di Tuning Educational Structures in Europe, consigliere ECTS/DS (*European Credit Transfer and Accumulation System/Diploma Supplement*) e coordinatrice di progetti Tempus per estendere il processo di Bologna nella Confederazione Russa e in Asia Centrale. (*isaacs@stm.unipi.it*)

LUCA LANTERO

Vicedirettore del CIMEA ed esperto di valutazione delle qualifiche estere e di comparazione dei sistemi d'istruzione superiore. Dal 2007 coordina il gruppo di lavoro ELCORE (*Electronic core information on recognition*) delle reti europee NARIC ed ENIC. Dal 2008 è corrispondente nazionale per l'Italia del Qualifications Framework del Processo di Bologna. Si occupa inoltre del programma di mobilità Erasmus Mundus e delle problematiche relative al riconoscimento dei titoli e alla realizzazione programmi congiunti. (*l.lantero@fondazionerui.it*)

GIUNIO LUZZATTO

Professore fuori ruolo alla facoltà di Scienze MFN dell'Università di Genova. Presidente del CARED (Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e Didattica) dell'Università di Genova e della CONCURED (Conferenza Nazionale dei Centri Universitari di Ricerca Educativa e Didattica). Componente del Nucleo di Valutazione dell'Università di Genova, già presidente di quello dell'Università di Bologna. Membro del Gruppo italiano dei Bologna Experts. Direttore della rivista "Università e Scuola". (*giunio.luzzatto@unige.it*)

ROBERTO MOSCATI

Insegna Sociologia dei processi culturali nella facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano-Bicocca. Si è occupato di diverse tematiche nel campo della Sociologia dell'educazione con particolare riferimento ai sistemi d'istruzione superiore. Ha pubblicato numerosi saggi e volumi, ultimi tra i quali: R. Moscati, M. Vaira (a cura di), *L'Università di fronte al cambiamento*, Il Mulino, Bologna 2008; R. Moscati, M. Regini, M. Rostan (a cura di), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Il Mulino, Bologna 2010. (*roberto.moscati@unimib.it*)

FRANCESCO PLANCHENSTAINER

È laureando in Giurisprudenza nell'Università di Trento di cui è membro del Senato accademico. Dal 2007 è eletto nella lista "Student Office-Ateneo Studenti" per il collegio Nord-Est al Consiglio Nazionale degli

Studenti Universitari (CNSU). Per conto del CNSU ricopre l'incarico di consigliere con delega all'Internazionalizzazione e al Processo di Bologna e partecipa ai lavori dei Bologna Experts. È membro della componente studentesca del Consiglio Universitario Nazionale. (*f.planchenstainer@amm.unith.it*)

GIUSEPPE RONISVALLE

Preside della Facoltà di Farmacia dell'Università degli Studi di Catania e presidente della Conferenza dei presidi delle facoltà di Farmacia. È membro del Gruppo italiano dei Bologna Experts e membro del Bureau del CD-ESR (*Steering Committee for Higher Education and Research*) del Consiglio d'Europa. Ha partecipato a diversi progetti di ricerca finanziati dall'Unione Europea per lo sviluppo delle *learning regions* ed è esperto di educazione degli adulti e di riconoscimento dell'apprendimento pregresso. (*giuseppe.ronsisvalle@unict.it*)

CARLA SALVATERRA

Ricercatrice di Storia romana nell'Università di Bologna. Dal 2009 è delegata del rettore per le Relazioni internazionali dell'Ateneo. Ha partecipato a progetti internazionali legati alla convergenza dei sistemi di istruzione superiore e di *quality assurance*, quali il progetto *Tuning Educational Structures in Europe* e il Progetto TEEP (*Trans National European Evaluation Project*) di ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*). Fa parte del Gruppo di lavoro dei Bologna Experts italiani. (*carla.salvaterra@unibo.it*)

ANDREA STELLA

È consigliere del CUN, del quale presiede la Commissione Didattica. È stato direttore di dipartimento, preside di facoltà, presidente della Conferenza dei presidi delle facoltà di Ingegneria italiane e coordinatore dell'Interconferenza (Coordinamento nazionale delle Conferenze dei presidi di facoltà). Ha fatto parte del comitato tecnico-scientifico di coordinamento e ha presieduto il Tavolo Tecnico n. 4-Area tecnica, istituiti presso il Ministero ai sensi del DM 270/04 per la revisione delle classi di laurea e di laurea magistrale. (*andrea.stella@unipd.it*)

MARIA STICCHI DAMIANI

Già professore di Lingua inglese presso la LUISS di Roma, è stata presidente dell'EAIE (*European Association for International Education*) nel 1992 e Premio Erasmus per l'Italia nel 1994. Delegata italiana nel Comitato Erasmus (1995-2006) e nel Comitato Erasmus Mundus (2003-2008) di Bruxelles, è attualmente rappresentante italiana nel Bologna Follow-up Group e coordinatrice dei Bologna Experts italiani. (*msticchi@gmail.com*)