

**Q U A D E R N I  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI**

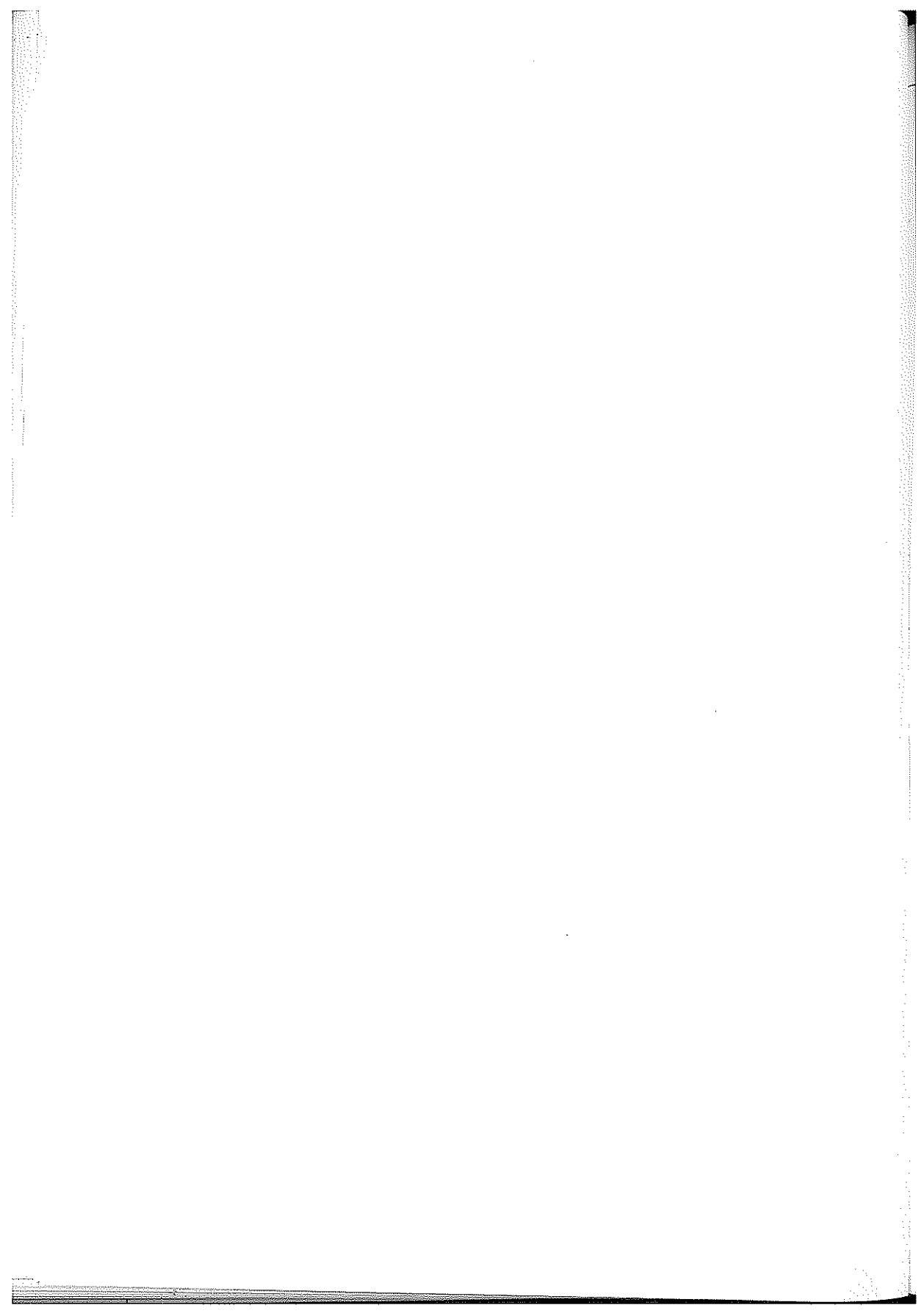
Anno IV • n. 10  
Aprile 2000

**UFFICIO NAZIONALE  
PER L'EDUCAZIONE,  
LA SCUOLA  
E L'UNIVERSITÀ**

**Notiziario n. 3 - 1999/2000 - Anno XXV**

**LA COMUNITÀ CATTOLICA E L'UNIVERSITÀ, OGGI, IN ITALIA**  
DOCUMENTO DELLA COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA,  
LA CULTURA, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

**1° Convegno Nazionale degli studenti universitari  
"L'UNIVERSITÀ PER UN NUOVO UMANESIMO"  
Gli studenti protagonisti di rinnovamento  
LORETO, 5-7 NOVEMBRE 1999**



# Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università  
n. 3 - 1999/2000 - Anno XXV

<b>La parola del Papa</b> .....	pag. 3
<b>Presentazione</b>	
Mons. Vincenzo Zani .....	pag. 7
<b>In primo piano</b>	
<b><i>La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia</i></b>	
Documento della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la cultura, la scuola e l'università .....	pag. 9
<b>Temi del dibattito attuale</b>	
<b>1° Convegno Nazionale degli studenti universitari</b>	
<b>"L'università per un nuovo umanesimo"</b>	
<b>Gli studenti protagonisti di rinnovamento</b>	
Loreto, 5-7 novembre 1999	
<b>Programma</b> .....	pag. 28
<b>Verso il 1° Convegno degli studenti universitari</b>	
Thierry Bonaventura .....	pag. 30
<b>Università in Europa: modelli a confronto</b>	
Prof. Luigi Filippo Donà dalle Rose .....	pag. 31
Prof. Luciano Guerzoni .....	pag. 51
<b>L'università per un nuovo umanesimo</b>	
<b>Gli studenti protagonisti di rinnovamento</b>	
Prof. Ivo Colozzi .....	pag. 60
Prof. Luigi Alici .....	pag. 66
<b>Incontro-Dibattito</b>	
<b>Intervento S.E. Mons. Angelo Scola</b> .....	pag. 80

**Ufficio Nazionale e Commissione Episcopale**

***Lettera dopo l'Assemblea Nazionale  
sulla Scuola Cattolica***

S.E. Mons. Cesare Nosiglia . . . . . pag. 90

***Approvazione della legge sulla parità scolastica.***

***Comunicato*** . . . . . pag. 95

***Il riordino dei cicli dell'istruzione.***

***Comunicato della Consulta Nazionale  
di Pastorale della Scuola.***

. . . . . pag. 97

***Commissione Episcopale per l'educazione cattolica,  
la cultura, la scuola e l'università.***

***Bilancio Quinquennale (1995-2000)*** . . . . . pag. 100

**Informazioni e cronache**

***Giubileo dei docenti universitari.***

***L'università per un nuovo umanesimo*** . . . . . pag. 106

1° Convegno Nazionale  
degli studenti universitari  
"L'UNIVERSITÀ  
PER UN NUOVO UMANESIMO"

Gli studenti  
protagonisti di rinnovamento

Loreto, 5-7 novembre 1999

**Programma Venerdì 5 novembre**

Ore 17.30 **Introduzione ai Lavori**  
Mons. A. Vincenzo ZANI  
(Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università)  
Mons. Domenico SIGALINI  
(Responsabile Servizio Nazionale di pastorale giovanile)

Ore 21.00 **TAVOLA ROTONDA:**  
**Università in Europa: modelli a confronto**  
Prof. Luigi Filippo DONÀ DALLE ROSE  
(Delegato del Rettore per i programmi europei di mobilità studentesca, Università di Padova)  
Prof. Luciano GUERZONI  
(Sottosegretario M.U.R.S.T.)  
**Dibattito**

**Sabato 6 novembre**

Ore 7.30 **Celebrazione Eucaristica in Santuario**  
presieduta da S. E. Mons. Angelo COMASTRI  
(Arcivescovo Prelato del Santuario)

Ore 9.30 **Relazione**  
**L'Università per un nuovo umanesimo. Gli studenti protagonisti di rinnovamento**  
Prof. Ivo COLOZZI  
(Docente di Sociologia, Università degli studi di Bologna)  
Prof. Luigi ALICI  
(Docente di Filosofia, Università degli studi di Macerata)  
**Dibattito - Testimonianze**

Ore 16.00 **Gruppi di studio**

Ore 21.00 **Veglia di preghiera in santuario**

## **Domenica 7 novembre**

Ore 9.00 Sintesi dei lavori dei gruppi di studio

**Incontro-dibattito con S. E. Mons. Angelo SCOLA**  
*( Rettore Magnifico della Pontificia Università Lateranense )*

**Conclusioni a cura di Mons. A. Vincenzo ZANI**

Ore 12.00 Messa in Santuario Presieduta da S. E. Mons. Angelo SCOLA



# Verso il 1° Convegno degli studenti universitari

THIERRY BONAVENTURA

Le relazioni, che di seguito pubblichiamo, costituiscono gli atti del 1° Convegno Nazionale degli studenti universitari intitolato *"L'università per un nuovo umanesimo. Gli studenti protagonisti di rinnovamento"* (Loreto, 5-9 novembre 1999), organizzato dal Forum delle Associazioni studentesche universitarie e dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università.

Il Forum, costituitosi nell'aprile del 1998 per volontà di diverse associazioni che da tempo avevano mostrato il desiderio di avere un tavolo di confronto, aveva, sin dall'inizio, espresso la volontà/necessità di un confronto sui cambiamenti che il sistema universitario stava attraversando. La realizzazione del Convegno costituì, quindi, l'espressione più evidente di questo desiderio di intraprendere un cammino comune. L'appuntamento del novembre '99 ha costituito un punto di arrivo di un cammino durato un anno e mezzo circa, periodo scandito da incontri periodici e da un seminario di studio fatto a Frascati nel febbraio '99; ma è da considerarsi altresì un punto di partenza in quanto ha aperto tanti spiragli per una più matura e consapevole collaborazione, soprattutto a livello locale, tra le varie associazioni. Ora il Forum, forte di questa prima esperienza, prosegue nel suo cammino, anzi nei suoi cammini in quanto impegnato nella realizzazione di vari appuntamenti in occasione delle Giornate mondiali della gioventù e del Giubileo mondiale dei docenti universitari.



# Università in Europa: modelli a confronto

PROF. LUIGI FILIPPO DONÀ DALLE ROSE

## Introduzione

Volevo anzitutto ringraziare monsignore Zani e tutta l'équipe organizzativa del Convegno per questo invito che mi onora. Sono molto grato per avermi dato, fra l'altro, l'occasione di parlare a giovani che sono, e saranno, i protagonisti del nostro futuro. Anche io sono stato *fucino* e ricordo quel periodo come un punto di riferimento fondamentale per molti miei impegni successivi.

Vorrei cominciare con un piccolo aneddoto. La Università di Padova, alla quale appartengo, è recentemente entrata a far parte del gruppo delle università storiche europee, e cioè del cosiddetto "Gruppo di Coimbra", che raccoglie attualmente - in vari Paesi europei - le trentadue più vecchie università, che non risiedono in città capitale di stato (si è fatta un'eccezione a questo criterio di tipo geografico per Praga e per Budapest). Ebbene, durante l'ultima assemblea generale del Gruppo di Coimbra, che si è tenuta a Pavia nel giugno 1999, il Rettore dell'Università di Pavia, che presiede *pro tempore* l'assemblea, ha fatto la proposta di chiedere all'UNESCO che i luoghi delle *peregrinationes academicae*, cioè delle peregrinazioni che facevano gli studenti del '400 e del '500 nella nostra Europa, possano diventare "luogo sacro" per la memoria umana. È noto come l'UNESCO abbia individuato una serie di siti del pianeta, che considera patrimonio dell'umanità. Il gruppo di Coimbra chiede allora, e questa è una proposta nuova e originale, che tutti i siti toccati dall'itinerario degli antichi scolari diventino patrimonio dell'umanità, nel ricordo appunto dei pellegrinaggi che toccavano i centri di eccellenza della cultura europea. Allora c'era un'unica lingua accademica, il latino, e c'era dunque di fatto una "area comune" della cultura europea. Oggi, io credo che siamo chiamati, non tanto come singoli individui, quanto come membri delle istituzioni di alta cultura dell'Europa, a promuovere quella che io mi azzardo a chiamare una "nuova *peregrinatio academica*", cioè un cammino di cambiamento nel modo di esistere delle nostre istituzioni, a partire da ciò che esse sono state fino ad ora e col fine di costruire la "area europea dell'educazione universitaria" (the *European Higher Education area*).

Di fronte a simile chiamata, mi permetto di ricordare a voi, a questo uditorio, un canto che molto spesso abbiamo fatto risuonare nelle chiese, il canto di Abramo: 'Esci dalla tua terra e va'. È vero, noi

viviamo in un mondo estremamente complesso e dobbiamo sempre tenerlo presente; tuttavia, a fronte e in mezzo a questa complessità, noi dobbiamo "saper" camminare, lasciandoci alle spalle modelli e comportamenti, per crearne di nuovi, più rispondenti alle sfide attuali. Questo è un po' lo spirito con cui affronto il tema di stasera.

Una seconda premessa è la seguente. Considererò soprattutto il punto di vista degli studenti. Infatti, come è stato ricordato nell'introduzione di questo pomeriggio, le missioni dell'università sono molteplici [e secondo me non sono solo le tre che ha ricordato monsignore Zani, e cioè le missioni dell'insegnamento, dell'apprendimento e della ricerca, ma vi aggiungerei almeno la missione di sviluppo della società civile] e, in corrispondenza a queste missioni, molteplici sono gli attori e le categorie interessate.

La prima parte della relazione è dedicata al confronto fra i diversi modelli di educazione universitaria presenti in Europa; a tal fine esporrò dati e fatti, messi a fuoco attraverso l'esperienza che ho maturato nel settore delle relazioni internazionali all'Università di Padova. Nella seconda parte illustrerò alcune importanti dinamiche, che sono attualmente in corso in Europa. Si diceva questo pomeriggio, durante l'introduzione ai lavori, che è importante situare l'università nell'attuale contesto culturale e socio-economico. In Europa sono in corso almeno due dinamiche ad ampio respiro, tutte e due miranti alla costruzione della "area europea" dell'educazione universitaria (della *higher education*, come dicono gli inglesi e come si usa dire anche a Bruxelles). Da un lato, infatti, c'è l'azione dell'Unione Europea che è basata sui trattati dell'Unione, in particolare quello di Maastricht, dall'altro è di recente iniziata un'azione da parte di diversi Governi europei (non solo UE): molti dei presenti avranno sentito parlare della dichiarazione della Sorbona (maggio '98) e della dichiarazione di Bologna (giugno '99), che sono le pietre miliari di questa azione.

Infine, a completamento della relazione, vorrei soffermarmi su due aspetti, carichi di senso per il nostro futuro accademico: più precisamente vorrei dare alcune notizie sul ruolo degli studenti nelle più vaste dinamiche sopra ricordate e vorrei poi concludere con una provocazione culturale relativa all'identità dell'Europa (provocazione che nasce di nuovo all'interno del "Gruppo di Coimbra").

Gli aspetti qualitativi e i parametri in base ai quali valutare le differenze fra i sistemi educativi sono molteplici. Mi limiterò qui a descrivere quelli che a me sembrano più rilevanti dal nostro punto di vista. Tuttavia non posso fare a meno di menzionare un aspetto che è a monte di ogni possibile confronto tra modelli e cioè l'entità delle "risorse economiche investite nel settore". Ricorderò solo che la spesa complessiva (incluse ad es. le tasse pagate dagli studenti) per l'educa-

zione universitaria è stata stimata essere nel 1997 di 13000 miliardi di lire in Italia contro i 27000 in Francia (solo Università, escluse quindi ad es. le *Grandes Ecoles*) o i 48000 miliardi in Germania (incluse le *Fachhochschule*) [1]. Non parlerò ulteriormente di questo importantissimo aspetto; nel seguito focalizzerò la mia attenzione su altri punti, alcuni di natura strutturale, altri di natura più qualitativa.

## 2.1. Gli aspetti strutturali

### *I tre livelli*

Guardiamo, anzitutto, al numero di studenti iscritti ai tre livelli dell'educazione universitaria. Giova qui ricordare che a livello di UNESCO, e ormai anche a livello europeo, si usa classificare le attività proprie dell'educazione universitaria secondo uno schema a tre livelli: gli studi di primo livello forniscono il primo titolo universitario e durano almeno tre anni; gli studi di secondo livello forniscono un completamento, e sovente una specializzazione, della preparazione ricevuta nel primo livello: essi possono durare uno o due anni; infine il terzo livello, universalmente riconosciuto come il livello degli studi dottorali, completa la sequenza educativa accademica con una durata di almeno tre anni.

Qui mi limito ad affermazioni di tipo generale; è chiaro che vi sono possibili eccezioni, segnatamente nelle facoltà di tipo professionale, quali possono essere la medicina o l'ingegneria (già peraltro regolate da apposite direttive europee). In gran parte dei Paesi europei, gli iscritti ai tre livelli seguono un modello a piramide. Si parte da una base di iscritti al primo livello molto ampia; l'insieme poi di coloro che, avendo superato il primo livello, si iscrivono al secondo è più ristretto e infine chi si iscrive al terzo rappresenta una frazione ancora più piccola.

In Italia, il primo livello, nel senso dell'UNESCO o della terminologia corrente europea, non è quasi mai stato popolato. Come noto, il diploma universitario è stato introdotto all'inizio degli anni '90 e attualmente conta una percentuale di iscritti attestata attorno al 10% del totale; in altre parole gli studenti italiani si iscrivono direttamente ai corsi di secondo livello, cioè a quelli che conducono alla laurea attuale, e che sono il "primo livello tradizionale" del sistema italiano. Sottolineo qui che mi riferisco alla situazione anteriore al Decreto "Quadro", quello che è stato firmato ieri l'altro (il 3.11.1999). In conclusione, l'Italia, rispetto ad altri Paesi europei, presenta una situazione assolutamente atipica. Quando pensiamo al trattato di Maastricht, usiamo pensare solo ai criteri economici cui l'Italia deve sottostare per rimanere in Europa; sulla base dell'esempio appena fatto, è chiaro che vi sono anche altri parametri da correggere, ad es. alcuni dei parametri relativi al sistema educativo, per fare entrare a pieno titolo l'Italia in Europa.

### Durata effettiva degli studi; il fenomeno degli abbandoni

La seconda cosa che colpisce, quando si confrontano i sistemi universitari dei vari Paesi europei, è la durata effettiva degli studi universitari: essa è sovente più lunga della durata legale. Ma esistono sistemi in cui gli studenti finiscono nei termini della durata legale. In Inghilterra, ad esempio, il primo titolo viene dato usualmente in tre anni; conosco istituzioni inglesi dove ben il 95% degli studenti immatricolati finisce in tempo. In Italia, *ciò non si verifica*. Per illustrare la situazione italiana, cito esempi tratti da due diverse fonti.

In questi anni ho partecipato ai lavori di una rete tematica Socrates, denominata EUPEN (*European Physics Education Network*), nell'ambito della quale vengono comparati i modi con cui viene insegnata la fisica nelle università europee e vengono proposte e discusse idee per migliorarne l'insegnamento<sup>1</sup>. Un'indagine promossa da EUPEN tra le istituzioni partner ha rilevato la durata effettiva degli studi in fisica in vari Paesi europei [2]: essa è riportata in Fig. 1, in termini di overrun, voce inglese che indica l'"allungamento" percentuale degli studi rispetto alla durata legale. L'Italia svetta fra tutti! I nostri studenti di fisica rimangono in media all'università per un tempo che è il 70% più lungo dei quattro anni legali. Si noti che ci sono Paesi in cui i tempi legali sono esattamente rispettati, come ad esempio il Portogallo o la Gran Bretagna....

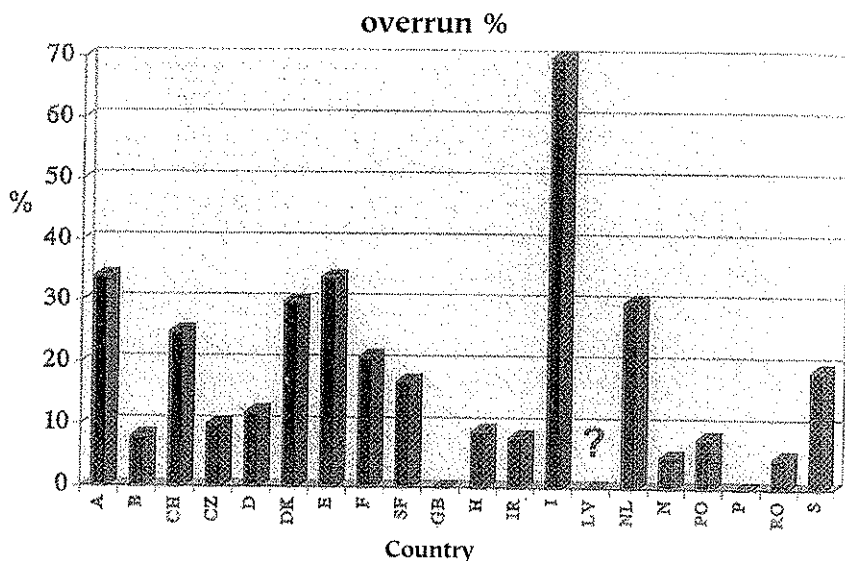


Fig. 1 - Allungamento percentuale degli studi in Fisica rispetto alla durata legale in vari paesi europei, tratto da ref. [2].

<sup>1</sup> Permettetemi qui una piccola utile digressione: esistono attualmente in Europa trentasei reti tematiche Socrates, che associano tra loro quelle istituzioni accademiche e i rispettivi docenti, che offrono curricula in una data disciplina e sono interessate a discutere come migliorare o innovare tali curricula; queste reti sono luogo di confronto.

Per non limitarmi alla fisica e per darvi un altro dato concreto su cui discutere, vi cito un numero italiano più generale, prodotto da *AlmaLaurea*. Come noto, *Alma Laurea* è una banca dati relativa ai laureati di una ventina di università italiane (circa il 30% del totale dei laureati italiani); essa è stata progettata all'università di Bologna (l'*Alma Mater* di tutte le università, nata più di 900 anni fa e riconosciuta come la madre di *tutte* le università) per iniziativa del prof. Andrea Cammelli, Dipartimento di Statistica. È una banca dati aggiornata in tempo reale; infatti quando lo studente sta per laurearsi, compila un questionario, liberamente, ove si richiedono alcuni dati relativi al suo *curriculum* di studi e ai suoi desideri per il futuro lavoro; la cosa straordinaria è che oltre il 95% dei futuri laureati compila il questionario. I dati AlmaLaurea sono utili da due punti di vista, altrettanto fondamentali: dal punto di vista dell'immissione del singolo laureato nel mercato del lavoro, perché AlmaLaurea è visibile ad es. su Internet [3a] e così le industrie possono vedere chi è *disponibile* a (o meglio è *desideroso di*) entrare nel mercato del lavoro e quali caratteristiche ha (qui si aprirebbe un altro discorso interessante, ma adesso non ne abbiamo il tempo); la seconda provata utilità di Alma Laurea è che essa fornisce, in tempi reali, un profilo statisticamente assai ricco e significativo dei laureati italiani. I numeri che sto per citare si riferiscono appunto ai trentamila laureati "prodotti" nel 1998 dalle università consorziate in AlmaLaurea [3b]. Da essi risulta che la durata media degli studi nella università di Bologna (l'*Alma Mater*!) è di 6,9 anni (la media su tutti i laureati); l'indice di durata degli studi, cioè il rapporto fra la durata effettiva e la durata legale per tutti gli studenti, è pari, sempre a Bologna, a 1,47: gli studenti impiegano in media per completare gli studi il 47% in più della durata legale. Se si passa all'insieme di quei trentamila laureati, essi impiegano il 55% in più. *L'overrun* è dunque un dato strutturale italiano che riguarda tutte le università. Naturalmente, accanto a questo fenomeno, se ne verifica un altro, che è quello dell'abbandono; dagli studi statistici del professor Andrea Cammelli risulta che, sommando tutte le immatricolazioni e i laureati nelle università italiane dal 1946 al 1993 e confrontando opportunamente i numeri così ottenuti, poco più del 50% di coloro che si iscrivono riesce a finire l'università. Questa percentuale sale leggermente, se si tiene conto di altri fenomeni, come quello degli iscritti fantasma de La Sapienza di Roma o della Federico II di Napoli (cioè di coloro che avendo pagato solo la prima rata di immatricolazione, non procedono ulteriormente nella carriera di studente). Tuttavia, il fenomeno italiano dell'abbandono è rilevante e maggiore di quello registrato in molti altri Paesi europei. Siamo in presenza

di riflessione e sono culla di nuovi progetti operativi; esse cioè costituiscono un prezioso serbatoio di idee; di più esse costituiscono una interfaccia tra la Commissione Europea - che è un organo eminentemente tecnico e politico - e le università, che sono parte essenziale del tessuto civile europeo.

quindi di un terzo dato strutturale che caratterizza il nostro sistema in senso negativo.

### *La costruzione dei curricula ed i crediti accademici*

Vorrei ora illustrare un quarto aspetto strutturale del sistema italiano e cioè quello relativo alla costruzione dei *curricula* e – in connessione a quest'aspetto – il problema dei crediti accademici. Di detto aspetto ritengo parlerà ampiamente il professor Guerzoni; tuttavia mi permetto di introdurvelo tramite un paragone che secondo me aiuta a capire la natura del problema. Mi sono sempre stupito quando, leggendo i prospectus di autopresentazione di alcune università britanniche, trovavo scritte frasi del tipo: "Noi offriamo trecento insegnamenti e siamo in grado di sfornare "titolati" (o *graduates* in inglese, *laureati* è un nome solo italiano) in centocinquanta diverse specialità". Il motivo dello stupore nasceva dalla considerazione che a Padova, ad es., vengono impartiti circa duemila corsi di insegnamento, ma vengono sfornati laureati o diplomati in ottanta curricula solamente. La situazione è stata pragmaticamente sintetizzata da un collega inglese col seguente paragone: immaginiamo che ogni insegnamento sia un mattone, di quelli che si usano per costruire una casa; allora gli studenti inglesi – ad inizio carriera – si trovano di fronte a un mucchio di mattoni e possono sceglierli più o meno come vogliono (adesso esagero un po', ma è per essere chiari); gli studenti italiani, invece, si trovano di fronte a dei palazzi già costruiti; possono scegliere solo il palazzo! e non possono introdurre variazioni sul tema, perché devono rispettare le famose tabelle del CUN. Queste tabelle, come noto, informano di se tutti gli attuali curricula e garantiscono la uniformità dell'insegnamento in tutte le università della Repubblica Italiana e, ancora, dovrebbero in teoria garantire non solo una qualità simile dell'insegnamento impartito nelle medesime università, ma anche il valore, legale del titolo di studio. Questo metodo per la salvaguardia della qualità è presente anche in altri sistemi universitari (ad es. nel sistema tedesco). Sulla sua efficacia, tuttavia, ho grossi dubbi e in particolare sono in disaccordo con quello che diceva prima monsignore Zani quando diceva: "La riforma (e cioè il Decreto Quadro firmato il 3.11.99) presenta il rischio di far nascere università di serie A, B e C", questa situazione esiste già di fatto e non penso che la riforma la accentuerà, anzi la riforma spingerà forse le università a cercare di essere tutte di serie A (questa è comunque solo la mia opinione). Allora, a cosa servono i crediti accademici, in questo contesto? Abbiamo appena sottolineato che esiste un problema di costruzione del curriculum, e di flessibilità nella sua costruzione; i crediti sono lo strumento tecnico con cui si può realizzare la flessibilità nella costruzione del curriculum di ogni singolo studente.

Prima di procedere oltre, mi sembra utile dare qualche informazione su cosa si intende per "credito accademico" nelle varie legi-

slazioni europee [4]. Non esiste infatti un solo tipo di crediti. Per semplicità comincerò dal concetto spagnolo di credito (legislazione varata nel 1987), secondo cui: "un credito accademico corrisponde a dieci ore di insegnamento cattedratico". Ad esempio, se un insegnamento consta di sessanta ore, quello è un insegnamento che corrisponde a sei crediti. Questa è la definizione. In aggiunta ad essa la legge precisa le modalità di acquisizione dei crediti. Fermo restando che lo studente per completare il suo curriculum deve acquisire un certo numero complessivo di crediti, e che i crediti si acquisiscono facendo gli esami corrispondenti ai vari insegnamenti, la legge fissa tre diverse categorie di crediti e cioè: i) i crediti corrispondenti a insegnamenti obbligatori per quella facoltà o per quel corso di studio; essi devono essere acquisiti necessariamente; ii) i crediti che, invece, sono acquisibili facendo esami scelti da una lista ampia predeterminata dalla facoltà; iii) i crediti che possono essere scelti liberamente dallo studente, fra tutte le discipline impartite in quell'ateneo. In altre parole, il credito assume il valore di strumento per costruire e anche per personalizzare la carriera universitaria dello studente.

Il concetto portoghese è un po' più sofisticato, ma sostanzialmente simile a quello spagnolo, nel senso che attribuisce ai crediti una diversa qualità, a seconda della natura delle ore di contatto; si dice: "Un credito equivale o a quindici ore di lezione cattedratica o a ventidue ore di lezioni teorico-pratiche o a trenta ore di attività seminariale o anche a quaranta ore di laboratorio"; le ore di contatto hanno cioè peso diverso. Naturalmente anche nel caso portoghese la legge fissa le regole per l'acquisizione delle varie categorie di crediti.

Infine, una terza definizione esemplare di credito è fornita dal sistema olandese, che si basa su un punto di vista completamente diverso da quelli precedenti, basati sulle ore di contatto che gli studenti devono fare con i loro docenti. L'accento è infatti sul carico di lavoro che uno studente è capace di fare, per esempio, in una settimana. Si dice: "uno studente riesce a studiare in media quaranta ore alla settimana" e si definisce il credito come quaranta ore di impegno accademico, comprendendo in esso sia le ore di contatto che le ore di studio privato. Di conseguenza un anno accademico, che si suppone durare quarantadue settimane, consiste alla fine, e se superato, di quarantadue crediti. Questo punto di vista, e cioè l'attenzione al carico di lavoro dello studente, è stato adottato anche dalla Commissione che, per favorire e promuovere la mobilità degli studenti in Europa, ha lanciato il cosiddetto credito ECTS (*European Credit Transfer System*) che fissa l'unità di misura del credito accademico tramite la seguente definizione: "Uno studente medio europeo, nel superare gli esami corrispondenti ad un anno accademico, acquisisce sessanta crediti ECTS". Questa definizione presuppone studenti a tempo pieno e si riferisce all'anno accademico legale di una generica università europea. Concludo qui l'*excursus* sul concetto di credito.

### Gli sbocchi di mercato a livello dottorale

Vorrei, infine, ricordare un ultimo aspetto strutturale del sistema italiano che, nel confronto che si fa a livello europeo, colpisce profondamente: mi riferisco al ruolo degli studi dottorali, il terzo livello nella sequenza educativa universitaria, di cui parlavamo all'inizio di questa sezione. In detto ambito emergono chiare differenze fra i Paesi europei. Per esempio, nel corso degli anni recenti mi ha sovente colpito il fatto che in Italia potevano iscriversi al dottorato di ricerca in fisica circa centocinquanta studenti all'anno su tutto il territorio nazionale, laddove in Germania il numero di studenti dottorali in fisica è oltre millequattrocento: quasi un fattore dieci di differenza [5]. Continuando sempre con l'esempio della fisica, è inoltre interessante vedere quali siano gli sbocchi occupazionali aperti ai dottorandi [6]. La Fig 2 mostra la situazione in Gran Bretagna, Germania, Italia e Francia (i quattro paesi firmatari della Dichiarazione della Sorbona, cfr. sotto).

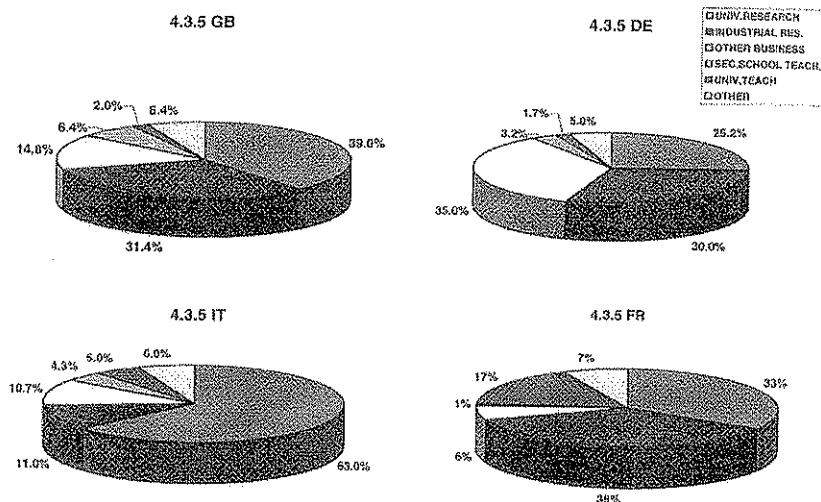


Fig. 2 - Sbocchi occupazionali dei dottori di ricerca in Fisica in quattro paesi europei, tratto da ref. [6].

In Italia, quasi tutti i dottorandi (il 63%) continua nella ricerca. Situazioni simili si verificano anche in altre discipline; il dottorato sembra dunque uno strumento per formare i futuri ricercatori, universitari o degli enti di ricerca. In altri Paesi, per esempio la Germania, gran parte di quelli che finiscono gli studi dottorali in fisica va a lavorare o nella ricerca industriale (30%) o addirittura, e in questo la Germania è leader fra i Paesi europei, in altri settori del mercato del lavoro (35%): non sono pochi, per esempio, i fisici che lavorano nelle banche o che lavorano in altri tipi di *business*. Questo è un messaggio importante: i dottori di ricerca, in altri Paesi, entrano nel mercato del lavoro, nella società civile, mentre da noi, almeno in



generale, la grande maggioranza rimane nell'orbita universitaria. La recente legge italiana sul riordino del dottorato di ricerca, che permette maggior flessibilità nella determinazione del numero dei posti e nel loro finanziamento, produrrà auspicabilmente un mutamento in questa tendenza.

## 2.2. Gli aspetti qualitativi del processo di apprendimento

Vorrei adesso illustrare alcuni aspetti qualitativi del processo di apprendimento, che mettono in evidenza modelli assai diversi a seconda del paese considerato.

### *Il controllo nel progresso negli studi.*

Per esemplificare questo aspetto, citerò due modelli un po' estremi che sono praticati da un lato dai Paesi di tipo anglosassone (la Gran Bretagna e l'Irlanda), dall'altro dall'Italia e dalla Germania. Nei Paesi anglosassoni, il progresso degli studenti nei loro studi universitari viene, in sostanza, controllato dall'istituzione; esiste anzitutto un sistema di *tutor* che segue i ragazzi settimanalmente ed è quindi in grado di conoscerne il livello medio di preparazione; gli studenti passano settimanalmente dal proprio *tutor* per manifestargli difficoltà e dubbi su ciò che hanno sentito a lezione, per chiedere spiegazioni, ecc.; le prove di verifica – gli esami! – avvengono unicamente e prorogabilmente alla fine delle lezioni, le scadenze relative ad esami diversi essendo spesso ravvicinate; non esiste il concetto di sessione d'esame ripetibile ('come invece avviene in Italia, con la sessione di giugno o di settembre o di febbraio...); alla scadenza unica o lo studente supera l'esame oppure esce dal sistema universitario (con poche o nulle possibilità di rientrarvi).

In altri sistemi, come appunto in quello italiano, il controllo nel progresso negli studi è invece demandato alla buona volontà degli studenti stessi; il tutoraggio consiste semplicemente in azione di orientamento (dando ad es. informazioni su quale indirizzo scegliere, con chi fare la tesi, ecc...); gli studenti fanno in genere gli esami solo quando si sentono pronti (scegliendo la sessione a ciò più confacente). Questa libertà – anche se non ritengo ne sia l'unica causa – produce però ritardi cospicui rispetto ai tempi previsti legalmente per la laurea, anche nel caso degli studenti più bravi e/o volenterosi. Riguardo ad altri effetti di questa libertà, si veda anche sotto, al paragrafo "I tempi dell'esame".

### *Il modo di fare lezione*

Nel seguito sono presentati alcuni interessanti risultati, ricavati dalle indagini svolte dalla rete tematica Socrates EUPEN (cfr. sopra); il modo di impartire le lezioni è molto diverso, a seconda dei Paesi, non solo per quanto riguarda la fisica, il cui caso viene qui illustrato,

ma anche in altre discipline. In Fig. 3, tratta dalla referenza [7], viene illustrato il modo di fare lezione nei primi due anni e nei secondi due anni in tre diverse istituzioni europee, ove si insegna fisica: all'università di Vienna, all'Imperial College di Londra e all'università di Padova.

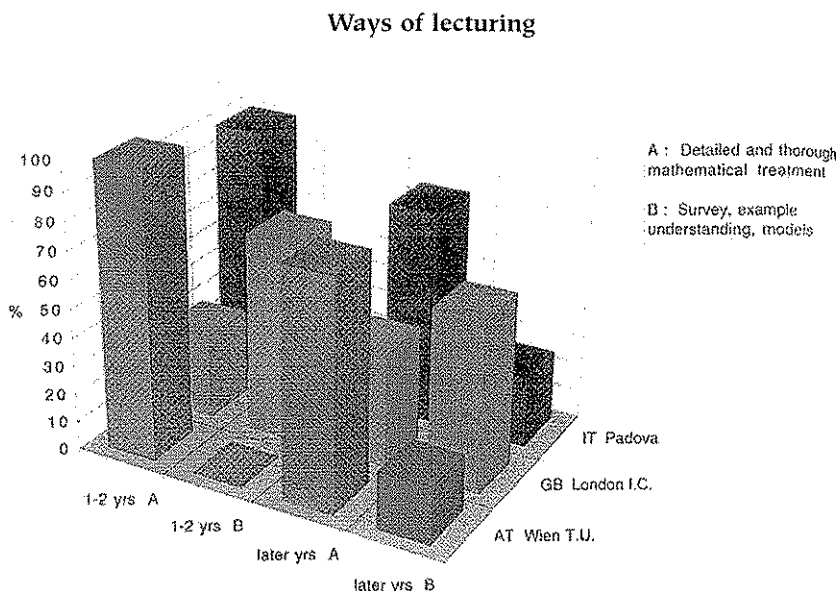


Fig. 3 - Modo di tenere le lezioni per gli studenti di fisica in tre istituzioni europee, tratto da ref. [7].

Nel rispondere al questionario EUPEN, il docente di contatto nelle varie istituzioni doveva scegliere tra due possibilità: indicare se la lezione avveniva in maniera dettagliata e con un trattamento analitico completo, scendendo in tutti i dettagli possibili, oppure se la lezione veniva fatta sinteticamente, attraverso rassegne di fatti e attraverso la comprensione di esempi e di modelli. Come si vede in figura, sia a Vienna che a Padova, cioè nella *Mittel Europa* (!), si preferisce insegnare in maniera dettagliata e completa, sviscerando in profondità la materia in oggetto e fornendone una sorta di *weltanschauung*. In altri Paesi, invece, si preferisce lavorare (nel caso specifico in Inghilterra) per via di esempi, di modelli, abituando così gli studenti ad orientarsi subito su un determinato problema. Tutto ciò ha delle conseguenze, sia sul come vengono organizzati agli esami, sia sul modo di studiare degli studenti. Le modalità di esame variano. In molti Paesi gli esami sono solo scritti, in altri sono scritti e orali (questa è la situazione comune, nei primi anni almeno, nell'università italiana), in altri Paesi ancora sono solamente orali. Con riferimento alle istituzioni di Fig. 3, va notato che in Inghilterra gli esami per gli

studenti di fisica sono solo scritti (e viene dato molto peso al *problem solving*), mentre in Italia, come noto, gli esami sono sia scritti che orali nei primi anni, laddove negli ultimi anni sono solitamente orali; a Vienna gli esami sono prevalentemente scritti, ma con forte accento su una trattazione completa e dettagliata della materia. È chiaro che il modo di fare lezione e le modalità di esame possono influenzare il modo di studiare. Una conferma interessante e per certi versi sorprendente è mostrata in Fig. 4, ricavata da uno dei gruppi di lavoro di EUPEN [7] e riguardante l'utilizzo del tempo privato di studio da parte degli studenti di fisica nelle tre istituzioni già citate.

Distribution of Types of Private Study

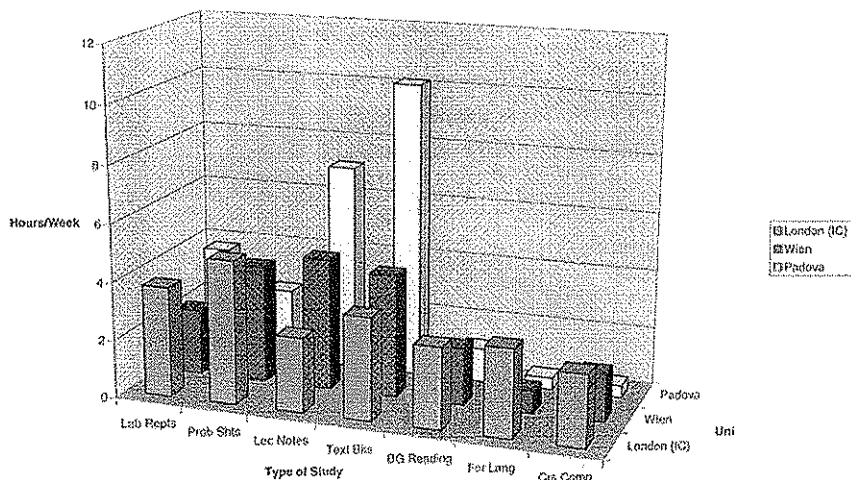


Fig. 4 - Utilizzo del tempo privato di studio da parte degli studenti di fisica in tre istituzioni europee, tratto da ref. [7].

Nel questionario (diverso da quello che ha condotto alla Fig. 3, che EUPEN ha presentato agli studenti, si chiedeva: "Come impiegate le ore di studio privato?", cioè quelle ore di impegno accademico che necessariamente ogni studente deve mettere in conto accanto alle ore di contatto. Il questionario proponeva le seguenti risposte chiuse, con possibilità di scelta multipla: la stesura di rapporti per i laboratori, la risoluzione di problemi, lo studio degli appunti del docente, lo studio di libri di testo, letture complementari, l'apprendimento di lingue straniere, l'uso del computer. La Fig.4 mostra chiaramente come in Italia (Padova) gli studenti si concentrano essenzialmente sullo studio dei libri di testo e degli appunti del docente, mentre negli altri due Paesi c'è una distribuzione piuttosto equilibrata delle ore 'private' fra le varie attività che uno studente può fare individualmente.

## I tempi dell'esame

C'è un altro aspetto, tra il sorprendente ed il divertente, che ho imparato a conoscere attraverso gli scambi internazionali di studenti: la Fig. 5 mostra la distribuzione dei voti nell'esame di matematica per fisici, tenutosi nel 1999 a "Parigi XI", una delle istituzioni francesi più prestigiose; l'esame viene tenuto solo alla fine del corso; la distribuzione dei voti somiglia a una gaussiana; il massimo dei voti, che è 20, non viene raggiunto da nessuno.

### L1 - Mathématiques

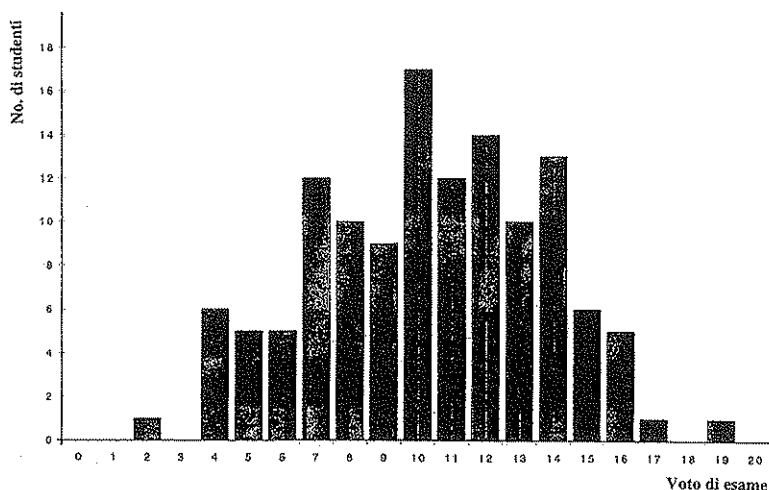


Fig. 5 - Distribuzione dei voti d'esame fra gli studenti del corso L1-Mathématiques all'università di Paris Orsay (Paris XI), anno accademico 1998-1999 (luglio '99).

Se si va a vedere la distribuzione dei voti per un esame analogo in Italia, si trovano due picchi: un primo picco sui voti bassi, fra il 18 e il 24, relativo agli studenti che "si accontentano", e un secondo picco -appiattito- sul 30, dovuto al fatto che molti studenti tendono a fare l'esame, almeno quelli bravi, solamente quando si sentono preparati. Diceva acutamente la professoressa Isaacs, dell'università di Pisa, ad un recente convegno nazionale sui crediti accademici, che il sistema italiano non è in grado di misurare la eccellenza degli studenti, ma misura piuttosto e solamente la capacità degli studenti, dato un tempo lungo a piacere, di raggiungere livelli alti: anche questa è una osservazione importante su cui riflettere.

### 2.3. Altri aspetti

Sempre in tema di confronto fra i modelli universitari europei, vorrei concludere illustrando alcuni aspetti, che solo apparentemente sono di contorno.

## *La valutazione della qualità*

Un aspetto importante riguarda la valutazione della qualità; su di esso anche il nostro Governo, come immagino ci dirà il professor Guerzoni, ha molto insistito: alla fine di settembre è stata approvata una legge che adegua la nostra legislazione a quella di molti Paesi europei. Di fatto, la valutazione della qualità è una prassi ormai comune al di fuori dell'Italia; conosco più di un collega straniero, facente parte di un *team* (gruppo) di valutazione nel proprio paese. Di solito il lavoro di un team siffatto inizia con una visita a tutte le università che offrono curricula in una ben precisa disciplina; a rotazione altri team visitano e valutano le università che offrono altre discipline. Visite di questo tipo avvengono regolarmente in Olanda, in Gran Bretagna, in Portogallo (il Portogallo ha un sistema di valutazione estremamente avanzato). Una volta completato il giro di visite relativo a una data disciplina, viene stilato un rapporto e spesso un vero e proprio *ranking*, ossia una classifica delle istituzioni visitate: ad es. la prima istituzione in Studi Economici è la istituzione X, la seconda è la Y e così via. Questa prassi della valutazione esterna, che si accompagna o meglio presuppone una "cultura dell'autovalutazione", è un aspetto che da noi è ancora molto carente; non posso fare a meno di auspicare che diventi presto anche nostro patrimonio.

## *Le condizioni di vita dello studente*

Un altro aspetto, secondo me, interessante riguarda le condizioni di vita dello studente, che non sono assolutamente omogenee passando da un paese all'altro dell'Europa. Si passa da sistemi dove lo studente, quando va all'università, "esce" dalla famiglia di origine - questo è il comportamento tipico nei Paesi scandinavi o in quelli anglosassoni, ove gli studenti vivono nei *colleges* o comunque in appartamenti e in sedi diverse dalla sede familiare, ricevendo una borsa del Governo per mantenersi agli studi - a situazioni, come quella italiana, che sono ben descritte da un recente articolo del *Corriere della Sera*, articolo che riferendosi ad una indagine del CNEL, titolava: "Un trentenne su due vive con la mamma". Vi ricordo le osservazioni che in proposito faceva questo pomeriggio mons. Sigalini. Questa diversità nelle condizioni al contorno sperimentate dagli studenti incide profondamente sia sulla organizzazione delle università sia - contestualmente - sulla preparazione universitaria conseguita alla fine degli studi. Ad esempio, nel Regno Unito le istituzioni tengono conto del fatto che lo studente, essendo lontano dalla famiglia, ha bisogno di riferimenti e spazi di formazione e di ricreazione in qualche modo sostitutivi. Quindi il carico di lavoro accademico viene commisurato anche sul fatto che lo studente deve avere un certo numero di ore libere, durante la settimana, nelle quali dedicarsi ad attività diverse dallo studio accademico.

### *La dinamica della University Mission*

Infine, sempre a proposito di aspetti capaci di differenziare i vari sistemi universitari, esiste un aspetto che a me sembra particolarmente importante, e sul quale credo che sia un po' difficile entrare nel dettaglio adesso. Si tratta però di una dinamica importante, che potremmo chiamare la "dinamica della *university mission*", cioè la definizione, da parte di ogni università, della propria missione nel contesto della società civile, contesto di fatto in profondo e rapido cambiamento. Essa è una dinamica *interna alle istituzioni*, anche se trainata da forze esterne, e sta verificandosi in varie università. Esiste, a questo proposito, uno studio recente fatto dal ricercatore canadese B.R. Clark [8], intitolato "*Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation*", con parole italiane "Cammini verso la creazione di università imprenditoriali"; questo studio prende in considerazione cinque università europee: Warwick in Inghilterra, Twente in Olanda, Strathclyde in Scozia, il Chalmers Institute di Goteborg in Svezia e infine l'università di Joensuu in Finlandia. Nello studio si evidenzia come, se si verificano un certo numero di condizioni, le università possono fare un cammino verso un modo di essere più vicino alle esigenze del territorio in cui operano e anche molto più autonomo, rispetto alle possibilità del passato; secondo lo studio, le condizioni perché questo sia possibile sono: avere un nucleo di docenti che *sappiano* fare ricerca di eccellenza, attivare delle strutture di interfaccia fra l'università e il territorio circostante, promuovere una diversificazione nelle entrate di fondi e infine far nascere una sensibilità, all'interno degli organi di governo e delle strutture periferiche dell'università (dipartimenti, istituti, ecc.), che sia attenta ai valori insiti in questa transizione e che sia *vastamente condivisa*. Questa dinamica, che in qualche modo prelude al tramonto dell'*università humboldtiana*, è a mio avviso molto importante. Il professor Paolo Costa - ex Rettore di Venezia ca' Foscari, ex ministro dei lavori pubblici, ed attualmente parlamentare europeo - proponeva già alcuni anni fa [9] un ragionamento del tipo seguente: ogni università può offrire, tradizionalmente, insegnamenti in una dozzina di aree disciplinari diverse (le Facoltà tradizionali); contemporaneamente, però, la società richiede tipologie differenziate di formazione, richiede cioè: una formazione per la ricerca pura o di base; una formazione per la ricerca applicata (nelle industrie e in altri settori); una formazione mirata alle esigenze del *life long learning* (l'apprendimento durante tutto l'arco della vita); una formazione adeguata per i futuri insegnanti nei vari livelli della scuola pubblica e privata; una formazione che educi alla responsabilità delle professioni. Se uno incrocia le esigenze poste dalla società con le discipline tradizionali, secondo il ragionamento che faceva il professor Costa, nascono circa una settantina di diversi profili formativi e/o professionali. Ogni università deve riuscire a posizionarsi in questo spazio; nessuna uni-

versità ha le risorse per poter fare tutto; deve però saper scegliere i propri obiettivi, secondo cammini percorribili e valutabili: in altre parole deve saper definire le proprie finalità, cioè – con terminologia inglese – esprimere il proprio *mission statement*.

### 3. L'arca europea dell'educazione

A questo punto, senza invadere il "territorio" del professor Guerzoni, vorrei brevemente parlare – come anticipato nell'introduzione – della costruzione della cosiddetta *area europea dell'educazione*. Infatti la caratterizzazione dei diversi sistemi o modelli universitari esistenti in Europa non è statica e non sarebbe quindi completa se si trascurano le dinamiche esterne nelle quali i medesimi sistemi si trovano attualmente immersi. In questa fine di secolo sono all'opera due processi, ambedue di portata storica. Da un lato procede paziente ma costante l'azione dell'Unione Europea per promuovere una vera integrazione europea e dall'altro invece è in corso un processo di convergenza volontaria da parte dei governi nazionali, processo che, in questi ultimi due anni, ha subito una impennata con gli incontri della Sorbona e di Bologna (incontro, quest'ultimo, che ha visto come protagonista di spicco il professor Guerzoni). Ambedue le azioni tendono a far nascere l'*area europea dell'educazione*. Ma perché esistono due azioni diverse?

#### L'azione della UE

L'Unione Europea è vincolata sostanzialmente dai trattati dell'Unione e in particolare, nel settore dell'educazione, dal trattato di Maastricht (1992), e in precedenza dal trattato di Roma (1957). I trattati e, quindi, la costruzione europea sono basati sul "principio di sussidiarietà"; questo è un principio che è stato sviluppato intorno agli anni '30 da un gesuita tedesco, padre Gustav Gundlach, e fu allora recepito dalla *Quadragesimo anno* di Pio XI; ora è entrato nei trattati europei. Non sono un giurista, ma proverò a descrivere questo importante principio, sperando di non dire sciocchezze; esso recita più o meno così: *ogni decisione va presa il più vicino possibile alle persone che risentono di quella decisione*. In sostanza se nella società, che è strutturata per livelli (la famiglia, il Comune, la Regione, lo Stato, la federazione di Stati), un determinato livello non è capace di prendere una decisione, per motivi intrinseci a quel livello, allora interviene il livello superiore; evidentemente il principio di sussidiarietà si coniuga anche a un principio di solidarietà. In armonia con questi principi l'Unione Europea ha deciso – nel famoso articolo 126 del Trattato di Maastricht – che l'educazione e la tradizione educativa di ogni singolo Paese dell'Unione costituiscono un patrimonio esclusivo, di cui ogni Paese è unico depositario e responsabile. Pertanto l'Unione Europea non farà mai azione di omogeneizzazione dei

diversi patrimoni culturali. In altre parole ancora, l'Europa dell'educazione nasce sul principio: "diversità è uguale a ricchezza", in questo caso la diversità risiedendo nelle tradizioni educative.

### L'azione dei Governi

I Governi hanno seguito una strada diversa da quella della Unione Europea, affrontando la questione da altri punti di vista, e più precisamente e anzitutto dal punto di vista della "leggibilità" che l'utenza extra-europea dovrebbe avere del "modello" universitario europeo: quest'aspetto è una conseguenza dell'ormai chiara competitività fra sistemi universitari in un mondo globale; come dato di fatto, il sistema nord americano attira molto di più di quello europeo e anche tutta l'area del Pacifico, per esempio, che è molto sviluppata, tende a guardare più al modello nord americano che non al "modello europeo": quest'ultimo per ora è solo una giustapposizione di quindici sistemi diversi; di qui l'esigenza della leggibilità. Ma i governi hanno anche presente una seconda esigenza o punto di vista: la *employability*, la "impiegabilità" nel mercato del lavoro europeo degli studenti che completano gli studi nelle varie università europee. È appena il caso di ricordare che, con l'abolizione delle frontiere (il trattato di Schengen) e con l'avvento dell'Euro, erano già stati mossi alcuni passi formidabili per garantire la libera circolazione delle persone e quindi anche degli studenti. In questo quadro, i ministri delle università hanno deciso che era necessario fare qualcosa di più; a differenza della Unione Europea, i singoli Governi possono decidere liberamente di impegnarsi in processi di convergenza. Più in particolare, è avvenuto che – occasione dell'ottocentesimo anniversario della Sorbona, il 25 maggio del 1998 i ministri dell'Università dei quattro Paesi più popolosi della UE (Germania, Francia, Gran Bretagna e Italia) si sono riuniti ed hanno firmato una dichiarazione, in cui si impegnavano ad armonizzare le rispettive architetture universitarie, sulla base di alcuni punti qualificanti, enunciati in maniera abbastanza generale. Subito dopo altri Paesi, che non avevano partecipato alla firma della Sorbona, hanno chiesto di sottoscrivere la dichiarazione ed è nato un secondo appuntamento, che è stato quello di Bologna, il 18 e 19 giugno 1999. Al termine di questo incontro ventinove Ministri hanno firmato una dichiarazione [10] con cui i rispettivi Governi si impegnano a conseguire in tempi brevi e "comunque entro il primo decennio del terzo millennio" alcuni precisi obiettivi di avvicinamento reciproco. La frase in corsivo e virgolettata è stata la frase che ha sbloccato le trattative per la firma del documento, perché la bozza precedente era molto più cogente in termini di scadenze. Gli obiettivi dell'impegno sono: l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità; l'introduzione di due cicli di studi, il primo e il secondo livello (il titolo fornito dal primo ciclo deve essere spendibile nel mercato del lavoro europeo e non si può accedere al



secondo livello se non si è seguito con profitto il primo). Segue poi tutta una serie di altri obiettivi qualificanti che riguardano l'adozione di un sistema di crediti europeo, la promozione della mobilità e la valutazione della qualità. Infine il documento indice un *terzo* incontro dei ministri europei dell'università (incontro successivamente fissato per il 2001 a Praga). Mi fermo qui, per quanto riguarda il "processo innescato dalla Sorbona e da Bologna"; l'unica cosa che voglio aggiungere è che l'Italia, con la adozione della cosiddetta riforma per l'autonomia didattica delle università, cioè del Decreto Quadro che è stato firmato due giorni fa, è sicuramente il primo Paese europeo che, non avendo un sistema di crediti (anche se la sua adozione era prevista per legge da ben nove anni!), adotta come proprio il sistema di crediti ECTS, cioè quello lanciato dai progetti formativi comunitari (Erasmus e Socrates). L'Unione Europea guarda a questo evento con grande speranza. Di fatto, quindi, lo schema ECTS, che era nato come uno schema per trasferire crediti da un Paese all'altro e per aiutare la mobilità studentesca, diventa uno strumento per costruire il *curriculum*: mi preme sottolineare che siamo di fronte ad un passaggio qualitativo di notevolissimo spessore.

### Il ruolo degli studenti

Che cosa hanno fatto o stanno facendo gli studenti in questo contesto fluido, pieno di fermenti mirati ad una convergenza europea in fatto di educazione universitaria? Ad Alcalà de Henares (Madrid), in occasione del 500° anniversario di quella università (è una delle più vecchie università spagnole), si è tenuto recentemente il *Congreso de los cinquecentos*, cioè l'incontro di cinquecento studenti provenienti da circa duecento istituzioni europee, in delegazione ufficiale. I cinquecento studenti si sono riuniti con l'intento di varare una *Magna Charta* delle università, che fosse elaborata dagli studenti. Purtroppo non sono riusciti nello scopo per vari motivi sui quali adesso non entro; comunque anch'essi si sono dati appuntamento per un nuovo incontro, che probabilmente verrà fatto a Roma. L'incontro madrileno testimonia che anche gli studenti europei stanno pensando alla "università europea".

### Le radici dell'identità europea

Un'ultima riflessione viene incoraggiata dal titolo di questo convegno "*L'Università per un nuovo umanesimo*" ed è la provocazione che avevo promesso nell'introduzione. All'interno del Gruppo di Coimbra opera un gruppo di lavoro o meglio una rete ristretta, denominata EUxIN [11], che si occupa di ricercare [sul]le radici della cultura europea; questo compito non è affatto semplice, ma è - come è facile comprendere - della massima rilevanza per la nostra identità, costruita anche sulla memoria. Questo gruppo di lavoro è nato per iniziativa di Pierre Nothomb, a suo tempo direttore amministrativo del-

l'università cattolica di Louvain, in Belgio, ed ha raccolto subito l'entusiastico appoggio di molti partner del Gruppo di Coimbra. Quello che ELIXIN ha fatto è stato individuare una procedura per la ricerca delle "radici" nei vari settori della cultura europea; in particolare, ha messo a punto una griglia di riferimento, su cui si sono tutti trovati d'accordo e che consiste di alcuni "assi di lettura" su cui posizionare gli eventi ed i contenuti della cultura europea. Sulla base di questa griglia metodologica, è stata poi organizzata una serie di conferenze col compito di calare la griglia stessa in ambiti diversi: giuridico, etico, ecc.... e in problematiche attuali come ad esempio il tema dell'informazione.

Secondo la griglia la cultura europea è leggibile in termini di sei assi, di cui tre verticali e tre orizzontali.

Gli assi verticali (in certo qual modo *pilastri portanti*) sono:

- l'eredità greca, che ha permesso di sviluppare il pensiero razionale e in particolare di sviluppare le basi etiche, politiche e filosofiche del comportamento umano; si pensi a Platone, Aristotele,...
- l'eredità romana, che ha favorito, di fatto, l'affermarsi di un modello giuridico in molti Paesi europei, come premessa alla pace;
- la dimensione religiosa, che attraverso i cristiani, gli ebrei e -gli islamici [che hanno pure partecipato alla storia dell'Europa, si pensi all'invasione della Spagna], ha tenuto vivo il concetto di religione monoteista e dell'uomo come immagine di Dio.

Gli assi orizzontali, invece sono:

- la nozione di permanenza o sopravvivenza, che significa che gli elementi fondanti della cultura europea sono ricorrenti, cioè esiste la capacità di aggiornare sempre la propria cultura;
- i fenomeni dell'inculturazione e dell'assimilazione: si pensi alle invasioni barbariche avvenute nei vari secoli e all'assimilazione che ne è seguita in Europa e che purtroppo adesso, in questa nostra fase storica, stenta invece ad avvenire;
- infine la creatività e l'arricchimento: cioè l'Europa è stata capace di ricevere elementi esterni, di svilupparli e di arricchirli.

Questa griglia di sei elementi costituisce la provocazione che avevo promesso nell'introduzione, la provocazione ad essere consci della propria identità europea: secondo gli estensori della griglia "*La combinazione e l'interazione dei sei elementi, intrecciati alle componenti locali, crea un dinamismo culturale, che aiuta a forgiare una cultura delle culture, imbevuta di pluralismo*". Le università hanno dato un contributo specifico allo sviluppo della cultura europea, coltivando come proprio patrimonio e tradizione la capacità di *sapere accettare e dominare la complessità del reale*: tale capacità è la conseguenza di ogni genuina attività di ricerca, unita alla libertà ed alla autonomia delle istituzioni universitarie [12]. Questo patrimonio, in sintesi, deve

essere alla base dell'innovazione, che deve vedere come "passi qualificanti" il desiderio delle università di muoversi assieme verso il futuro, la capacità di elaborare il proprio *mission statement*, la volontà e la capacità di controllare i risultati ottenuti rispetto agli obiettivi stabiliti inizialmente.

## Conclusioni

Sulla base di un'esperienza maturata ormai in molti anni, ritengo di poter affermare serenamente che quando si è consapevoli della propria identità, non si ha paura di dialogare e di confrontarsi; nell'attuale fase storica, che – come ho ricordato all'inizio – si presenta estremamente complessa e invita al cammino, alla nuova *peregrinatio academica*, dobbiamo tutti essere capaci di "camminare"; in questo cammino l'Europa, che è un grande "laboratorio di relazioni, interpersonali e interistituzionali," ci aiuta e ci potrà aiutare moltissimo. In particolare penso che tutti noi, docenti e studenti della università italiana, dobbiamo avere il coraggio di intraprendere il cammino della "riforma", attraverso il dialogo ed al tempo stesso la memoria di ciò che è prezioso nella nostra tradizione, anche se il cammino può comportare dei costi e dei rischi, come già notato da autorevoli interventi (monsignore Zani fra noi).

Vi lascio, per concludere, con questa scritta:

## EURHOPE

Essa propone un messaggio forte, che ho visto per la prima volta sventolare nelle mani di molti giovani, convenuti a Loreto alcuni anni fa, in occasione di un incontro con il Papa. Ho molta speranza nell'Europa.

## Referenze

- [1] ENRICO RIZZARELLI, *Scenari organizzativi*, in "il valore dell'autonomia. La autonomia didattica per una nuova università", Atti del convegno CRUI, a cura di G. Mosconi e E. Stefani, CRUI, Roma 1998, pagg. 51- 64.
- [2] E. CUNNINGHAM, A.A. KONSTA *Report of Working Group 3: Organisation of Physics studies* in "inquiries into European Higher Education in Physics", Proceedings of the first EUPEN General Forum (EGF97, Brugge, August 1997), edited by H. Ferdinande & A. Petit , Volume 1, Universiteit Gent, Gent 1997, pagg. 51-61.
- [3a] al sito <http://cineca.almalaurea.it>
- [3b] ALMALAUREA, *Profilo dei laureati 1998*, a cura dell'Osservatorio Statistico della Università di Bologna, giugno 1999.
- [4] C. FINOCCHIETTI *Il sistema dei crediti accademici all'estero - Unione Europea e USA* in "UR Università Ricerca", notiziario del M.U.R.S.T., anno IX, no. 1, pagg. 23-28, 1998.
- [5] Elaborazione su dati del C.U.N. e della *Konferenz der Fachbereiche Physik - Deutsche Physikalische Gesellschaft*.

- [6] L.F. DONÀ DALLE ROSE, W.G. JONES, S. STEENSTRUP, L. TUGULEA, F.J. VAN STEENWIJK *Report of Working Group 1: The student experience in "inquiries into European Higher Education in Physics"*, Proceedings of the *third* EUPEN General Forum (EGF99, London, September 1999), edited by H. Ferdinande & A. Petit, Volume 3, Universiteit Gent, in preparation.
- [7] L.F. DORTÀ DALLE ROSE, W.G. JONES, S. STEENSTRUP, L. TUGULEA, FJ VAN STEENWIJK *Report of Working Group 1: The student experience in "Inquiries into European Higher Education in Physics"*, Proceedings of the *second* EUPEN General Forum (EGF98, Dublin, August 1998), edited by H. Ferdinande & A. Petit, Volume 2, Universiteit Gent, Gent 1999.
- [8] BURTON R. Clark *Creating entrepreneurial universities: organisational pathways of transformation*, published for the IAU Press by Pergamon, International Association of Universities and Elsevier Science ltd, 1998.
- [9] PAOLO COSTA, *Relazione alla Tavola Rotonda "Università tra Organizzazione e Istituzione"*, nell'ambito del Convegno "Dentro e fuori i Confini dell'Università", Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova, 12-13 Settembre 1996.
- [10] La *Dichiarazione di Bologna* è reperibile, ad es., al sito web del M.U.R.S.T., e cioè <http://www.murst.it> seguendo il link "autonomia didattica".
- [11] EUxIN, *European Union Cross Identity Network*, affiliated to Coimbra Group; ulteriori informazioni sono reperibili al sito internet <http://fltr.ucl.ac.be>
- [12] LUCIANO MODICA, presidente CRUI, intervento all'incontro di Bologna sullo European Space for Higher Education, 18 giugno 1999.

La riforma dell'università italiana è praticamente completata. Con la recente firma del Ministro Zecchino al regolamento che stabilisce la disciplina generale per l'autonomia didattica degli atenei giunge a conclusione un lungo lavoro, avviato fin dai tempi del governo Prodi. Dopo tre anni di confronto con le parti sociali, il mondo accademico e le associazioni studentesche, acquisito il parere favorevole delle commissioni parlamentari sul regolamento, finalmente la riforma può dirsi varata. Dopo la registrazione da parte della Corte dei Conti, che speriamo di avere nel volgere di poche settimane, il nuovo regolamento sarà pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale e quindi diventerà esecutivo. Manca, per completare l'opera, solo la parte più strettamente attuativa della riforma, la determinazione in altre parole dei contenuti dei cosiddetti "decreti di area". A quel punto, l'attuazione della riforma spetterà alle università, ai docenti, agli studenti e al personale tecnico e amministrativo.

Non sarà un compito semplice. L'autonomia didattica comporterà, infatti, un cambiamento radicale dell'intero sistema universitario, ancora oggi retto dal testo unico sull'istruzione universitaria del 1933. La legislazione di allora definiva centralisticamente, secondo la cultura dell'epoca, un modello "prescrittivo" di corsi universitari. La riforma di oggi fissa sì a livello nazionale gli obiettivi, i "criteri generali" e le procedure, come vuole la legge, ma affida la regolamentazione dei corsi di studio alle singole istituzioni universitarie. In questo modo si attuerà compiutamente l'autonomia universitaria già prevista dalla Costituzione repubblicana e rimasta lettera morta almeno fino al 1989. In quell'anno - come si ricorderà - è cominciato un processo di cambiamento con la ben nota legge n. 168, che ha sancito, in linea generale, l'autonomia universitaria in ambito didattico, scientifico, organizzativo, finanziario e contabile, ivi compresa il diritto di darsi ordinamenti autonomi con propri statuti e regolamenti. Dopo dieci anni questo processo si conclude. Oggi c'è da gestire la più grande delle novità: l'autonomia didattica, ovvero la definizione dei corsi di studio affidata, per la prima volta nella storia dell'università post-unitaria, alle strutture didattiche delle singole università.

Per far funzionare il nuovo sistema è indispensabile la collaborazione tra tutte le componenti della vita universitaria. Nessuno può più pensare di poter rimanere arroccato nella difesa dei propri esclusivi orticelli. C'è bisogno, altresì, di attivare con continuità confronti interni ed esterni al mondo accademico e in particolare con l'universo studentesco. Allo stato attuale, sotto questo aspetto, la situazione non è proprio confortante. Le associazioni dei docenti, piuttosto attive qualche decennio fa, sono in forte declino. Sopravvivono per lo più alcune organizzazioni di matrice sindacale, spesso piuttosto corpora-

tive. Il risultato è che oggi la maggior parte di professori e ricercatori opera in modo del tutto individuale: la programmazione didattica collegiale, voluta dalla legge n. 341 del 1990, è praticamente inesistente, almeno nella generalità dei casi.

Anche gli studenti hanno subito questo processo di atomizzazione, riducendosi pure essi quasi allo stato di monadi nell'universo universitario. Il tessuto associativo di un tempo si è in gran parte disperso. La situazione è allarmante perché – come dicevo – il successo della riforma sta proprio nella collaborazione, anche dialettica, tra studenti e professori, e nell'impegno che essi metteranno, ciascuno per la propria parte, per renderla operativa.

Per queste ragioni, l'iniziativa del vostro odierno convegno, oltre ad avere per me il significato quasi di un simpatico e felice ritorno a casa – data la mia antica appartenenza fucina – rappresenta un confortante motivo di speranza. È dunque un apprezzamento non formale, ma convinto, che desidero esprimere per l'oggetto e per la finalità della riflessione di queste vostre giornate di studio, intese a fare degli studenti – che sono, a mio avviso, gli attori irrinunciabili della riforma – i protagonisti del necessario rinnovamento delle nostre università. Ben venga, dunque, una ripresa della soggettività e di un protagonismo studentesco, senza sarà impossibile realizzare un vero cambiamento. Per parte mia, non mi stanco di ripetere in ogni sede che, stante la natura stessa della riforma – che è una riforma per così dire aperta, in quanto innesca un percorso di *auto-riforma* continua, nel tempo, dell'offerta formativa degli atenei – il suo successo o il suo fallimento non dipendono dalla legge o dalle norme attuative, che si limitano a definire una cornice generale, ma dal modo in cui la legge e le norme attuative saranno intese e praticate da parte dei docenti e degli studenti, di coloro cioè che dovranno comporre via via il quadro destinato a riempire la cornice normativa. Ribadisco pertanto che questa vostra iniziativa e questa vostra presenza così numerosa e attenta rappresentano per me un sicuro motivo di fiducia e di speranza.

Credo conveniamo tutti che la riforma è comunque indispensabile. Le università italiane, che pur continuano a produrre laureati mediamente di buon livello (che reggono bene anche il confronto con i giovani del resto d'Europa), devono lasciarsi alle spalle l'insieme di anomalie e disfunzioni – sempre più macroscopiche – che le connotano e che risultano non più socialmente sopportabili. Tra queste, la più grave è che gli atenei funzionano come un sistema complessivamente inefficiente ed esclusivo, come è confermato dalle altissime percentuali di abbandono degli studi a tutti note. Senza un cambiamento radicale, l'università italiana rischia di rimanere fuori degli standard europei, secondo i quali la qualità dei sistemi formativi è data, in primo luogo, proprio dalla loro capacità di offrire opportunità nell'accesso agli studi e, quindi, promuovere inclusione e coesione

sociale. Tutto il contrario dell'emarginazione di massa che caratterizza il nostro sistema di istruzione universitario.

Da questo punto di vista, il sistema italiano d'istruzione universitaria (in cui su 100 immatricolati solo 35 arrivano alla laurea) è veramente iniquo. Non garantisce l'accesso al sapere, un bene prezioso per la nazione e per i singoli, piuttosto enfatizza e riproduce le stratificazioni sociali presenti nel paese. Per averne la prova basta confrontare la provenienza sociale dei laureati di 50 anni fa, quando in Italia c'erano 27 università (oggi sono 75), 4.000 docenti (adesso sono 50.000), 230.000 studenti (invece del 1.700.000 attuale), con quella dei laureati di oggi. Il risultato è desolante: in tutto questo tempo, mentre il corpo sociale è stato investito da mutamenti epocali, continuano a laurearsi, quasi nella stessa percentuale di allora, ragazze e ragazzi che appartengono a classi sociali medio-alte, con famiglie culturalmente ed economicamente solide alle spalle, mentre ad essere sconfitti, ad abbandonare i corsi, sono sempre quelli che provengono da ceti meno abbienti e culturalmente meno attrezzati. In una parola l'università italiana, a differenza di quella della maggior parte degli altri paesi europei, non promuove pari opportunità, ma riproduce e conferma una selezione di tipo sostanzialmente "classista". In questo quadro, l'inefficienza dei nostri atenei assume profili piuttosto sinistri, con studenti costretti - come sono - ad impiegare mediamente più di sette anni e mezzo per conseguire la laurea. Secondo una ricerca dell'ISTAT, contenuta in un bollettino in corso di distribuzione nelle scuole superiori italiane per l'orientamento alla scelta della facoltà universitaria, oltre la metà dei laureati accumula più di tre anni di ritardo, rispetto alla durata "legale" prevista dal piano degli studi. L'età media, per quella minoranza di immatricolati che conclude gli studi, è superiore a 27 anni. Apprendo una parentesi, si potrebbe rilevare che anche in questi dati ha origine il fenomeno, tutto italiano, di tanti trentenni che continuano malauguratamente a vivere con i genitori.

Così com'è, dunque, il nostro è un sistema non solo ingiusto, ma anche improduttivo. Tempi così lunghi per la conclusione degli studi, percentuali così alte di abbandono, per non parlare della piaga dei fuori corso, denunciano come sempre più spesso gli atenei siano diventati, nei fatti, un'area di parcheggio per larga parte dei nostri giovani: una sosta - più o meno lunga - prima di affrontare, spesso a mani vuote, il duro mondo del lavoro.

La riforma vuole mettere fine a questo spreco socialmente e moralmente intollerabile. Si vuole rispondere adeguatamente alla domanda di formazione superiore, che in gran parte rimane tuttora disattesa (uno studente su quattro abbandona al termine del primo anno l'università), e restituire al paese la risorsa decisiva per l'innovazione, che è rappresentata da laureati giovani. Nel sistema europeo della libera circolazione dei titoli e delle professioni è fuori mercato

chi, come succede ai nostri studenti, si laurea a 27 anni, quando negli altri paesi dell'Unione lo stesso obiettivo è raggiunto mediamente tre o quattro anni prima. Per modificare tale stato di cose è necessario che all'interno delle università tutti, a partire dai docenti, siano disposti a cambiare. Bisogna porre fine alla convinzione per cui la qualità di un percorso formativo si misura dal numero di manuali fatti studiare o degli anni in cui gli studenti permangono nell'università. La qualità della formazione superiore si valuta su ben altri parametri che non la mole degli insegnamenti e la durata dei corsi di studio. Essa sta piuttosto nella capacità di determinare con chiarezza gli obiettivi e, conseguentemente, di selezionare i saperi che si vogliono trasmettere, nonché le competenze e le abilità che si vogliono fare acquisire.

Un ulteriore ordine di ragioni rende indispensabile e urgente la riforma dell'università. L'Italia non può ignorare, neppure in questo settore, il suo pieno inserimento nel contesto dell'Unione Europea. Soprattutto dopo la dichiarazione di Bologna, sottoscritta nel giugno scorso da 29 governi europei, che si sono impegnati ad indirizzare le proprie politiche nazionali nel campo dell'istruzione superiore in funzione della creazione di uno spazio comune educativo europeo entro il primo decennio del 2000. L'Italia è dentro questo processo, ne è stata promotrice e deve ora dimostrare la propria capacità di innovazione, con la tempestività e la radicalità oggi richieste. Una volta tanto, con la riforma universitaria che stiamo varando, l'Italia è all'avanguardia nel processo di convergenza dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore voluto dalle dichiarazioni della Sorbona e di Bologna.

Vorrei ora, data anche l'ora tarda, richiamare schematicamente i punti cardine della riforma, che indicherei intorno a sei pilastri qualificanti e irrinunciabili.

**Primo pilastro:** l'autonomia didattica. Viene trasferito con essa alle università il potere, insieme ovviamente alla responsabilità, di fissare gli obiettivi formativi specifici e i contenuti dei *curricula* per ciascun corso di studio. Questi ultimi dovranno essere determinati nel rispetto di alcune caratteristiche minime comuni definite nazionalmente dal regolamento generale, e che saranno ancora meglio specificate nei cosiddetti "decreti di area". Il grande cambiamento sta nel passare da un sistema centralista, in cui le discipline di ogni corso di studio erano definite da "tabelle nazionali", ad un regime opposto, decentrato, in cui la competenza sull'organizzazione e sui contenuti dei corsi spetterà alle singole strutture didattiche universitarie.

**Secondo pilastro:** l'articolazione dell'istruzione universitaria secondo cicli o livelli successivi e consecutivi, ciascuno dei quali in sé compiuto. Fermo restando, come prevede il regolamento generale, che con l'entrata in vigore della riforma gli studenti già iscritti all'univer-



sità potranno scegliere tra il vecchio o il nuovo ordinamento degli studi, il nuovo sistema prevede l'articolazione dei corsi in tre cicli, di cui uno principale e gli altri due riservati, rispettivamente, alle specializzazioni e al dottorato di ricerca. Il primo corrisponde alla laurea vera e propria, da conseguirsi nell'arco di tre anni. Il secondo, facoltativo, porterà - con due anni ulteriori di studio - alla laurea specialistica. E' il modello solitamente indicato con la formula del "3 + 2". La novità più importante consiste nella laurea triennale, intesa ad offrire ai giovani un titolo di studio universitario accessibile, capace di fornire - al tempo stesso - una buona spendibilità nel mercato del lavoro (nazionale ed europeo) e una buona formazione generale di livello universitario in sé compiuta.

La laurea specialistica, cui si può accedere solo dopo il conseguimento della laurea (fatta eccezione per i corsi dell'area sanitaria, altrimenti disciplinati dalla normativa europea), non va assolutamente considerata come la "vera" laurea e non sminuisce in nessun modo la nuova laurea triennale. Lo scopo della riforma è tutt'altro che creare una diversa qualità formativa dei titoli di studio. La differenza sta unicamente nel creare un diverso grado di approfondimento specialistico dei saperi e delle competenze. Il vero obiettivo è formare i giovani più in sintonia con le esigenze del mondo del lavoro. Oggi avviene spesso il contrario: gli studenti si impegnano per anni nello studio di saperi non correlati con le competenze professionali che saranno loro richieste. Un caso eclatante riguarda il corso di laurea in giurisprudenza: l'85% dei laureati non va ad esercitare le tradizionali professioni forensi (avvocato, notaio o magistrato), mentre il corso di laurea è oggi tutto impostato per preparare a queste professioni. Con la laurea triennale si vuole dare a quell'85% di laureati in giurisprudenza una preparazione adeguata alle professioni che andranno, di fatto, ad esercitare, con la possibilità - nondimeno - di far valere i crediti formativi acquisiti nel percorso della laurea ai fini dell'eventuale successivo conseguimento della laurea specialistica.

Oltre alla laurea triennale e alla laurea specialistica è previsto un terzo livello, che è quello del dottorato di ricerca, già riformato con la legge n. 210 nel 1998 e con il relativo regolamento attuativo. Secondo la nuova legge il dottorato, affidato alle gestione autonoma degli atenei, non è più un percorso finalizzato esclusivamente alla carriera universitaria quanto piuttosto un corso di studi, altamente specializzato, avente l'obiettivo specifico di sviluppare le capacità e le attitudini alla ricerca del laureato di secondo livello. Un sapere, dunque, da spendere non necessariamente nelle università, ma in tutti i settori della vita economica e istituzionale in cui siano richieste e si sviluppino attività di ricerca: dalle imprese agli enti di ricerca pubblici e privati, alle amministrazioni centrali e locali, ovunque vi sia bisogno di ricercatori professionisti. Con il nuovo ordinamento, il Ministero non gestisce più le borse di studio dei dottorati, ma ha tra-

sferito le risorse agli atenei, che ora stabiliscono in proprio gli obiettivi e le tipologie dei dottorati di ricerca, da attuare secondo le loro potenzialità culturali e scientifiche e delle domande provenienti dalla realtà sociale ed economica locale e nazionale. Poiché la competizione internazionale tra i sistemi di istruzione superiore si concentra sempre più sulla fascia dell'alta formazione e specializzazione, c'è da sperare che le università sviluppino nel tempo linee più efficaci di attuazione della riforma del dottorato di ricerca rispetto a quanto si è verificato nelle prime deludenti applicazioni

**Terzo pilastro:** l'introduzione generalizzata del sistema dei crediti formativi. È il punto chiave della riforma, ampiamente ispirata al modello europeo dell'ECTS e alle indicazioni contenute nella dichiarazione di Bologna del 19 giugno scorso. Si tratta di un cambiamento radicale per l'università italiana, dalla cui corretta applicazione dipende la praticabilità stessa della riforma. L'introduzione dei crediti formativi universitari non sembra essere stata adeguatamente compresa, almeno a giudicare dalle sperimentazioni che ne sono state fatte nell'anno accademico in corso. Molti docenti, per esempio, hanno pensato che le discipline ritenute più importanti debbano avere di diritto un numero di crediti più alto o, peggio, che il numero dei crediti ottenuto sia una sorta di indicatore del prestigio di una disciplina o di un insegnamento, ovviamente il proprio. Bene, questa idea - oltre ad essere insensata - è incompatibile con il regolamento generale dei nuovi corsi. In base a quest'ultimo il credito formativo è l'unità di misura del volume di lavoro di apprendimento di uno studente per raggiungere determinati traguardi formativi. Esso è determinato sulla base di parametri standard definiti a livello internazionale. Nella prima applicazione della riforma il credito formativo universitario corrisponderà a 25 ore di lavoro di apprendimento, per un totale annuo di 1500 ore di lavoro, da ripartire in 60 crediti annuali in tutti i livelli dei corsi di studio e per tutte le aree disciplinari.

Per attuare la riforma è necessario ristrutturare i corsi di studio a partire non dal prestigio delle discipline, ma dagli obiettivi formativi specifici di ciascun corso e dal carico di lavoro che può accollarsi ciascun studente. I crediti formativi andranno attribuiti alle diverse attività formative in ragione della funzionalità di queste ultime rispetto agli obiettivi formativi che specificamente si intendono conseguire. I professori universitari non potranno più decidere in totale autonomia quanto caricare di lavoro i propri allievi. Dovranno concordarlo con i colleghi, tenendo presente che esiste un tetto massimo di impegno per gli studenti e che quindi gli spazi di insegnamento e di apprendimento, compreso il tempo per lo studio individuale, vanno necessariamente combinati insieme. La programmazione didattica si dovrà fare collegialmente, come già disposto dalla legge n. 341 del 1990. Per altro, il regolamento, che ha valore di legge, prevede anche il con-

fronto obbligatorio con gli studenti ai fini della determinazione dei crediti per ciascuna attività formativa. In assenza del parere favorevole degli studenti sarà necessario ricorrere al senato accademico come istanza decisionale superiore. Occorre dunque un approccio, per così dire, selettivo nell'impostazione dei nuovi corsi di studio, muovendo dal principio che la qualità della formazione non si misura dalla quantità delle pagine studiate, ma dalla qualità delle conoscenze e dei saperi trasmessi e appresi in un tempo predeterminato, che in ogni caso non potrà superare le 1500 ore annue facendo riferimento alla tipologia convenzionale di uno studente dotato di adeguata preparazione iniziale per il corso di studi intrapreso e impegnato a tempo pieno negli studi universitari. L'obiettivo è di far corrispondere la durata reale alla durata legale dei corsi, ponendo fine all'attuale indeterminatezza dei tempi per il conseguimento del titolo di studio, e, si spera, alla piaga dilagante degli studenti fuori corso.

Un'altra novità che sarà introdotta per rispondere alle direttive europee è il cosiddetto "diploma Supplement". Al termine degli studi non si avrà più soltanto un attestato o un diploma del titolo conseguito, ma anche un libretto nel quale saranno indicati i crediti formativi effettivamente acquisiti, vale a dire le specifiche conoscenze e competenze qualificanti gli studi fatti. Lo scopo di questa innovazione è di rendere intelligibile lo specifico percorso formativo che ha portato lo studente al conseguimento del titolo di studio, valorizzando le differenze tra i diversi sistemi formativi nazionali, ma al tempo stesso - rendendo concretamente possibile la libera circolazione degli studenti nell'intera rete delle università italiane ed europee. Da ciò il riferimento per i crediti formativi al sistema europeo ECTS.

**Quarto pilastro:** l'introduzione dei tirocini formativi. Il regolamento generale prevede che i tirocini formativi o stages, svolti all'esterno dell'università, entrino a far parte organicamente dei corsi di studio. L'obiettivo è integrare, nei processi di formazione superiore, le conoscenze teorico-metodologiche con le competenze e le abilità pratiche o, meglio, professionali: in una parola il "sapere" con il "saper fare". Soprattutto, colmando una lacuna comune a tutti i sistemi universitari europei, far acquisire allo studente la capacità di utilizzare e organizzare sul lavoro le conoscenze e le competenze teoriche e metodologiche apprese nello studio, facendolo cimentare - già durante i corsi universitari - con le abilità e le competenze che gli saranno richieste nell'esercizio della professione.

Indispensabile alla realizzazione di questo obiettivo sarà lo sviluppo di un solido collegamento tra atenei e società. L'università non può continuare a rimanere separata dalla società, a pensare i propri obiettivi formativi senza un confronto costante con il mondo esterno. È indispensabile realizzare un'integrazione e una cooperazione sistematica tra ciò che è al di fuori dell'università e i saperi che vi matu-

rano all'interno. Altrimenti il rischio è di perpetuare, nel mercato della competizione globale, il paradosso di essere il paese europeo con il più basso tasso di laureati e, al tempo stesso, la più alta percentuale di laureati disoccupati, mentre – come documenta la recente indagine dell'Organismo bilaterale per l'analisi dei fabbisogni formativi – il 60% delle specializzazioni richieste dal sistema produttivo sono introvabili. Bisogna dunque superare le divisioni e le chiusure tra la "subcultura" accademica e la "subcultura" imprenditoriale. La previsione dei tirocini formativi obbligatori è anche lo strumento per far dialogare questi mondi, integrare i processi formativi, riattualizzando il principio fondamentale già sancito nel primo articolo del testo unico del 1933 sull'istruzione superiore, ovvero il mandato dell'università di "promuovere il progresso della scienza", ma altresì – e inscindibilmente – di "fornire la cultura scientifica necessaria per l'esercizio delle professioni". Questa resta la missione istituzionale e sociale dell'università, al cui più efficace espletamento l'odierna riforma è finalizzata.

**Quinto pilastro:** l'obbligatorietà del confronto con gli studenti. Necessario in primo luogo per la definizione dei crediti formativi, il parere degli studenti diventa – per effetto della legge n. 370 del 1999 – uno dei criteri sistematici per la valutazione della didattica universitaria. Ciò comporta di ripensare a come si insegna, a come si devono seguire gli studenti nel percorso formativo, al dovere di attenzione e disponibilità dei docenti. Più in generale, la riforma universitaria propone il problema della cittadinanza degli studenti nei nostri atenei, dove ora sono considerati ospiti, spesso poco graditi. Va cambiata proprio questa mentalità. Il regolamento didattico di ateneo, che ciascuna università dovrà adottare, è lo strumento per affrontare, insieme alla ridefinizione dei corsi di studio, il grande e ineludibile tema dei diritti e doveri di cittadinanza degli studenti nelle nostre università.

**Sesto pilastro:** la creazione del "master universitario". Con il nuovo regolamento verranno introdotti appositi percorsi formativi, di durata annuale (corrispondenti a 60 crediti), da conseguirsi dopo la laurea o dopo la laurea specialistica, o anche dopo il dottorato, come momento di perfezionamento scientifico o professionale mirato. Il master non sarà un titolo di studio con valore legale – come la laurea, la laurea specialistica e il dottorato di ricerca – ma avrà un valore curriculare, rappresenterà pertanto l'acquisizione di determinate conoscenze e competenze specificatamente finalizzate. Offrirà per di più l'opportunità, finora assente nel nostro sistema di istruzione superiore, per la formazione permanente, ricorrente e continua, da praticare nell'arco di tutta la vita. Il master dovrà far tramontare l'idea che gli studi si concludono, a una certa età della vita, con il conseguimento di un titolo di studio e mostrerà che non solo è possibile, ma è necessario, aggiornarsi e acquisire nuove conoscenze lungo l'arco di

tutta la vita. Esso, in particolare, dovrà mettere in campo nuove opportunità per quelli che, non più giovani, vengono espulsi dal mondo del lavoro, e che altrimenti rischierebbero di rimanerne esclusi per sempre. È questa, per così dire, una rottamazione culturale e sociale che silenziosamente si produce con responsabilità di tutti: è urgente porvi riparo, colmando un vuoto non più tollerabile del nostro sistema universitario.

Questi sono i pilastri su cui si basa la riforma universitaria che stiamo portando a termine. Al fondo c'è l'obiettivo ambizioso di fare delle nostre università dei luoghi di ricerca, di studio, ma anche di vita. Ingenti risorse sono già state investite per la riqualificazione edilizia, per la creazione degli spazi di studio. In discussione alla Camera c'è un disegno di legge governativo per un programma pluriennale per la costruzione di alloggi e residenze universitarie. Siamo consapevoli che non si crea una comunità di ricerca, di studio e di vita senza servizi sufficienti ed efficienti. Al contrario di quanto succede oggi con 30.000 alloggi su 1.700.000 di studenti iscritti (anche se i frequentanti sembra siano poco più di un milione). La sfida è quella di mettere in campo in un decennio, tra Stato, regioni e università, circa 1000 miliardi per costruire residenze e alloggi universitari, e – più in generale – per l'approntamento di un insieme di strutture e di servizi che assicurino le condizioni per rendere effettivo il diritto a studiare. Per meglio dire, a studiare con successo, garantendo al maggior numero di studenti il diritto a scegliere non l'ateneo che sta sotto casa, ma quello che più corrisponde alle proprie attitudini e aspettative formative. Forse è un sogno o un'utopia, ma passa anche da qui – cioè anche attraverso il miglioramento della vivibilità degli atenei, per rendere il periodo di studi universitari un'autentica esperienza di vita – la via per la costruzione dell'università europea.

Pur nella specificità e nella molteplicità delle tradizioni e delle culture nazionali, che rappresentano una ricchezza peculiare dell'Europa, c'è un modello europeo di università che è una delle grandi eredità che il medioevo cristiano ha consegnato alla società moderna. Reinterpretare il ruolo e il significato dell'università europea nell'era della globalizzazione e della società dell'informazione e della conoscenza è uno dei compiti più difficili, ma al tempo stesso più suggestivi, che viene consegnato a voi, alle giovani generazioni di oggi, che già siete i cittadini della nuova Europa.