

La riforma universitaria ad Urbino: un'indagine empirica

di Guido Maggioni e Eduardo Barberis

Il presente articolo rende conto dei risultati di un complesso percorso di studio e di ricerca sull'implementazione della riforma universitaria in Europa e Italia. Non potendo in questo spazio presentare in dettaglio i risultati complessivi del progetto, daremo conto degli elementi principali dell'indagine per poi concentrare l'attenzione sul caso specifico dell'Università di Urbino "Carlo Bo".

1. *Il progetto Unimon*

Il progetto Unimon («Monitoraggio dei processi di armonizzazione dei sistemi d'istruzione terziaria nei paesi dell'U.E. con specifico riferimento ai raccordi con la riforma degli ordinamenti didattici italiani») è un'iniziativa di cooperazione interuniversitaria che rientra nell'ambito delle «Collaborazioni Universitarie Internazionali» previste dalla Programmazione per il sistema universitario per il triennio 2001-2003. Il progetto, che ha visto come capofila l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, aveva fra i partner anche l'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", insieme alle università di Genova, Sassari, Pavia, Venezia "Ca' Foscari", Twente (NL), Lancaster (GB), Kassel (D), Porto (P), Valencia (ES) e Paris XIII (F).

Al suo interno è stata prevista un'azione di monitoraggio del processo di riforma in corso a livello europeo, con controlli incrociati sull'applicazione della nuova normativa in alcuni atenei italiani e, in parallelo, una ricognizione delle trasformazioni in corso nelle politiche e nelle prassi in alcuni atenei e sistemi formativi terziari europei, dove più di altri è visibile l'attenzione per i processi di sperimentazione e di cambiamento. Oggetto di analisi sono state sia le forme di gestione, implementazione e riforma

Presentato dall'Istituto di Sociologia.

delle prassi amministrative, sia la definizione delle offerte formative e l'organizzazione delle attività didattiche¹.

Gli strumenti empirici utilizzati per raggiungere tali fini sono stati essenzialmente i seguenti: 1) visite di valutazione da parte di esperti stranieri negli atenei partner italiani; 2) visite di delegazioni degli atenei partner italiani (con la partecipazione sia di personale docente, sia di personale amministrativo) nelle università straniere partecipanti al progetto allo scopo di studiare le buone pratiche ed i percorsi di riforma attuati nei diversi Paesi; 3) scambio di visite tra delegazioni degli atenei partner italiani per una verifica comune delle rispettive esperienze sull'implementazione della riforma universitaria italiana; 4) somministrazione nelle sei università italiane partecipanti di un questionario telefonico (metodologia CATI) sulla valutazione della riforma universitaria italiana, rivolto al personale docente e ad un gruppo selezionato di amministrativi particolarmente coinvolti nell'implementazione della riforma stessa a livello locale.

Di seguito, si procederà ad una riflessione su questi primi anni di riforma universitaria italiana e sui suoi problemi: una riflessione che si è formata nell'esperienza quotidiana, ma che si è notevolmente arricchita, nel progetto Unimon, dei contributi e delle opinioni raccolti negli scambi di delegazioni, nei gruppi di lavoro intra- e inter-ateneo e nei risultati della *survey*. Ovviamente, la responsabilità dei contenuti resta degli scriventi, ma l'elaborazione critica di questo percorso di studio all'interno del progetto Unimon ci consente di delineare alcune valutazioni di carattere generale sulle caratteristiche della riforma universitaria italiana che non partono solo dal vissuto personale. Successivamente a questo quadro introduttivo, esporremo gli esiti principali dell'indagine CATI. Infine, entrambe le parti (la ricostruzione critica e l'analisi dei dati) verranno declinate secondo le specificità dell'ateneo urbinato all'interno del quadro composto dalle sei università partner che – proprio perché non rispecchia le caratteristiche del sistema universitario italiano (mancano ad esempio i mega-atenei e le università del Mezzogiorno) – costituisce un importante riferimento ed un'occasione di confronto per l'ateneo urbinato, trattandosi di università con caratteristiche dimensionali e offerte formative abbastanza simili.

¹ I principali risultati della ricerca internazionale sono stati illustrati il 10 novembre 2006 presso l'Università di Roma Tre; sono state effettuate anche presentazioni nelle singole sedi interessate: ad Urbino è stato organizzato, il 20 aprile 2007, un incontro cui hanno partecipato il coordinatore nazionale della ricerca, Roberto Moscati dell'Università di Milano-Bicocca, e alcuni componenti dei gruppi di lavoro, inclusi i responsabili locali dell'unità di Urbino, Guido Maggioni e Giovanni Ragone.

Notizie sul progetto possono essere ricavate dal sito <http://www.sociologiadip.unimib.it/unimon>, dove è pubblicato il rapporto finale. Quest'ultimo è anche disponibile in versione CD facendone richiesta agli autori di questa nota.

2. La riforma universitaria italiana ed il suo inquadramento europeo

2.1. Premessa

Esprimere oggi considerazioni sulla riforma universitaria richiede, prima di tutto, di chiarire a che cosa ci si voglia riferire, quale sia il punto di riferimento: riduttivamente, si potrebbe parlare dell'assetto dei corsi di primo e secondo livello basato sul «3 + 2», sineddoche con cui di norma viene identificata la riforma in Italia, facendo riferimento all'innovazione più vistosa, e più controversa, apportata dalla legge 509/1999 (e sue successive modificazioni), implementata a partire dall'a.a. 2001/02. Il passaggio ad un ordinamento degli studi articolato sui due livelli da affrontare in successione, quello delle lauree (triennali) e quello delle lauree specialistiche (biennali), ha effettivamente rappresentato l'innovazione normativa di maggiore impatto nel processo di riforma. Peraltro, le novità introdotte negli ultimi anni sono molto più numerose ed in alcuni casi anche più incisive, come è agevole dedurre se prendiamo in considerazione il vasto insieme di disposizioni emanate a livello nazionale nell'ultimo decennio. Ma esiste un altro contesto di riforma, di grado ancora più elevato, a cui si potrebbe legittimamente fare riferimento quando si parla di riforma del sistema universitario italiano: pensiamo al processo di Bologna nel suo insieme, che costituisce probabilmente il quadro più esatto entro il quale delineare un confronto fra atenei italiani e stranieri. Prendiamo quindi le mosse da questo orizzonte più largo per poi restringerlo progressivamente.

Il passo centrale della dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999 sullo «Spazio europeo dell'istruzione superiore» evoca i seguenti sei punti.

1. Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del *Diploma Supplement*, al fine di favorire l'*employability* dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

2. Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro Europeo.

3. Consolidamento di un sistema di crediti didattici acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.

4. Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione a:

– per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;

– per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti.

5. Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.

6. Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

2.2. Perché la maggior parte dell'attenzione si è rivolta al «3 + 2»?

Come è noto, nella percezione pubblica, ed anche in quella di molti accademici, la riforma si è sostanzialmente identificata con l'assetto del «3 + 2», che ha dovuto sopportare nel corso del tempo, e ancora oggi, la maggior parte delle critiche. Forse soltanto in Italia il dibattito conseguente al *Bologna process* si è così concentrato su questa formula magica, una circostanza che non può essere semplicemente imputata alla «pigrizia mentale», alla «ignoranza» o al misoneismo dei suoi critici, ma che necessita di una seria attenzione, che potrà consentire di riflettere intorno alla connessione fra i due cicli e ai rispettivi ruoli.

In effetti, uno degli scopi principali del processo, come si è visto poco fa, è proprio quello di fare convergere i sistemi europei di istruzione superiore verso un sistema a più cicli; per l'esattezza non due, ma tre, in quanto, come sarà meglio precisato nei documenti approvati nei successivi incontri biennali dei Paesi aderenti al *Bologna Process*, i diversi sistemi europei dovranno confluire in una configurazione comune basata sulla tripartizione laurea/*bachelor*, master, dottorato. Non è quindi del tutto inesatto, anche se è sicuramente riduttivo, focalizzare l'attenzione sul sistema «3 + 2», ovvero piuttosto, «3 e 2», come è più corretto definire il sistema dopo le modifiche apportate dal d.m. 270/2004.

A proposito dell'articolazione in livelli, e del modo in cui è stata realizzata, meritano di essere fatte alcune osservazioni:

a) in tutte le università corsi di laurea triennali sono stati avviati a pieno regime almeno un anno prima che venissero implementate le lauree specialistiche (LS), e questa divaricazione temporale ha spesso finito per avere come esito LS non adeguatamente pianificate o addirittura residuali, costruite cioè con le risorse didattiche rimaste inutilizzate dopo la programmazione dei corsi di laurea triennali. È anche vero però che in alcuni casi fortunati le LS, che raramente discendono da corsi trasformati, hanno

potuto divenire un'occasione di sperimentazione ed innovazione proprio perché limitate da meno vincoli provenienti dal passato.²

b) Rimane nel rapporto tra i due livelli un problema di equilibrio tra finalizzazione alla prosecuzione della formazione ovvero all'ingresso nel mercato del lavoro – un problema che si riproduce anche all'interno di ciascun livello.³

c) Nelle more di un effettivo passaggio dal «3 + 2» al «3 e 2» conseguente al d.m. 270/2004, resta la questione del raccordo tra primo e secondo livello, con problemi nella fluidità del passaggio legati ai non lineari tempi di percorrenza ed alla questione del riconoscimento crediti. Si tratta di un problema che – in assenza di opportune forme di coordinamento – rischia di non essere superato nemmeno con l'applicazione del nuovo decreto, perché le singole università potrebbero alzare o abbassare le soglie di ingresso in modo non coerente se non addirittura del tutto erratico, e secondo convenienze individuali di breve periodo con effetti molto nocivi per la credibilità del sistema.

2.3. *Gli obiettivi della riforma*

La riforma in Italia aveva sicuramente anche obiettivi più specifici rispetto a quelli indicati nella dichiarazione di Bologna, che dipendevano dalle criticità riconosciute presenti nel sistema italiano. La maggiore articolazione dei percorsi universitari, con l'introduzione della laurea triennale e della laurea specialistica, aveva, tra gli altri, come obiettivi quelli di attrarre nuovi segmenti di domanda di istruzione, ridurre il numero di abbandoni e i tempi di laurea e quindi permettere ad un maggior numero di studenti di conseguire un titolo di studio universitario.

Che porsi questi obiettivi fosse necessario è facilmente dimostrabile attraverso i dati forniti dallo stesso MIUR relativi al periodo ante-riforma.

² A segnalare tale ambivalenza, basti considerare che nella *survey* condotta per il progetto Unimon la soddisfazione dei docenti per il legame fra attività formative, obiettivi formativi e crediti è piuttosto simile per lauree triennali e specialistiche, ma vengono individuate alcune debolezze specifiche per le LS: ben un quarto degli intervistati sottolinea la necessità di maggiori legami fra LT e LS, solo il 23% testimonia un significativo coinvolgimento del mondo esterno (contro il 29% per le LT), e ancora il 24% manifesta la sua insoddisfazione con la richiesta di nuovi e diversi corsi di laurea (contro il 12,5% per le LT).

³ Come notano i due valutatori stranieri che hanno visitato le università di Urbino e Ca' Foscari: «The Bologna agreement aims to create a structure of two cycles, with the first cycle also having direct relevance to the labour market. Judging by the two universities we visited, it seems that Italian universities have taken this recommendation too literally. The two universities offer a large number of 3-year 1st cycle programmes (*laurea*) with not only a strong vocational character but also a narrow knowledge profile» (Alberto Amaral & Oliver Fulton, *Visits of an external monitoring team to the University Ca' Foscari – Venice and the University of Urbino*, p. 4).

Più del 20% degli studenti abbandonava l'università già nel primo anno, meno del 10% degli studenti si laureava entro il termine prescritto nell'ordinamento degli studi e ben il 40% si laureava quattro o più anni dopo il termine stabilito.⁴ La differenza tra la durata dei corsi stabilita istituzionalmente e quella effettiva era ben più alta in Italia rispetto a quella registrata in altri Paesi europei. In media, gli studenti in Italia si laureavano a 27-28 anni piuttosto che a 21-22, con ovvie conseguenze negative anche sul loro ingresso nel mercato del lavoro. Un obiettivo secondario, ma importante, della riforma era quindi il miglioramento dell'efficienza della transizione dei laureati nel mercato del lavoro.⁵

2.4. Riforma e mondo del lavoro

Il rapporto della riforma con il mondo del lavoro resta complicato: sembrano essere cresciuti i momenti di scambio, grazie a varie istanze e "tavoli" di concertazione e di programmazione che si sono creati un po' dappertutto, anche indipendentemente dalla riforma. Si ha l'impressione però che il distacco resti nella maggior parte dei casi ancora piuttosto marcato, anche perché non sempre si riscontra né un effettivo interesse da parte degli *stakeholders* extrauniversitari né una chiara percezione delle trasformazioni in corso nel mondo accademico. Su questo tema il dibattito e le esperienze sinora accumulate non sembrano avere portato a risultati significativi.

È di fondamentale importanza cercare di capire quali sono gli sbocchi per i nuovi laureati, perché in mancanza di una primaria considerazione per questo aspetto si potrebbe determinare l'esito paradossale, già paventato da molti, che l'implementazione della riforma porti ad allungare, invece che ad abbreviare, i percorsi formativi. Infatti, il titolo triennale non raramente è considerato (all'interno dell'università prima ancora che al di fuori di essa) come un'acquisizione di scarso valore. L'altissima incidenza del ricorso alla formazione ulteriore (che include anche master e corsi di perfezionamento vari, e non solo le LS), documentata dai dati Almalaurea, è a questo proposito molto indicativa: attualmente la laurea di primo livello pare ancora essere per lo più percepita come un titolo intermedio, ma non come un obiettivo in sé. Sempre secondo il rapporto Almalaurea 2006, inoltre, il mercato del lavoro non sembra ancora pronto a ricono-

⁴ Cfr. www.miur.it/UstatNet/

⁵ Gli obiettivi specificatamente 'nazionali' della riforma parrebbero aver raggiunto alcuni primi risultati, benché gli effetti non siano ancora del tutto chiari: dati Istat e Almalaurea evidenziano un calo degli abbandoni, ma anche una più difficile collocazione occupazionale dei nuovi laureati, mentre è ancora presto per dire parole definitive sulla permanenza nel sistema universitario e sul tasso di proseguimento.

scere e recepire queste nuove professionalità, circostanza che evidenzia due problemi⁶: da un lato, una certa autoreferenzialità nel percorso di costruzione dei percorsi formativi, nonostante la crescente attenzione per gli obiettivi della formazione e per gli sbocchi occupazionali; dall'altro lato, un non trascurabile *mismatch* tra domanda e offerta di laureati. Basti pensare che nel 2005 le università hanno sfornato 301.000 laureati, molti di più che nel 2004 (269.000) e nel 2003 (235.000),⁷ mentre la domanda di personale altamente qualificato da parte delle aziende è rimasta sostanzialmente stabile, intorno alle 57.000 unità l'anno.⁸

2.5. *Autonomia e standard nazionali*

Esiste un problema di equilibri e contrappesi nel rapporto fra autonomia universitaria e standard nazionali. L'ipotesi di *governance* del sistema contenuta nel d.m. 509/1999 e poi nel d.m. 270/2004 non si può dire che sia stata né effettivamente né efficacemente realizzata; nell'implementazione, le disposizioni di legge non sembrano essere state in grado di limitare l'autoreferenzialità delle comunità accademiche locali, la cui influenza emerge in tutta evidenza con il fenomeno dell'inflazione dell'offerta formativa che ha colpito il sistema universitario italiano nei primi anni della riforma⁹. Si è determinata un'offerta formativa caratterizzata da scarsa trasparenza e che tende ad indurre notevole confusione nei potenziali utenti del sistema universitario, tanto negli studenti, quanto nei datori di lavoro. Al tempo stesso, anche come reazione a questa situazione, si ripresenta periodicamente un certo verticismo centralista ministeriale, che si esprime con la promessa di provvedimenti e sanzioni di vario genere, peraltro poi largamente disapplicati: un esempio è costituito dalla prima formulazione dei requisiti minimi, che sono stati poi via via ammorbiditi nella forma e nella sostanza, e che hanno tentato con scarso successo di riscrivere le regole in corso d'opera, quando l'implementazione locale della riforma era già stata avviata.

Ricorre qui la questione molto delicata e complicata di attuare il passaggio da un modello dell'autorizzazione ad un modello dell'autonomia. I

⁶ Cfr. www.almalaurea.it

⁷ Cfr. www.miur.it/UstatNet/

⁸ Cfr. excelsior.unioncamere.net

⁹ Nelle schiette parole dei due valutatori stranieri: "the reform was entirely driven by Faculty Deans and other academic staff who responded to their own sectional interests rather than to students' needs. Moreover, in our two case study institutions the number of study programmes was sharply increased without adequate attention to the consequences in terms of resource requirements. This was particularly serious because the Ministry had no intention of providing the additional funding which would have been needed" (cfr. Alberto Amaral & Oliver Fulton, *op. cit.*, p. 7).

suoi esiti sono stati in molti casi alquanto problematici: l'idea di autonomia sottende infatti un'ottica di concorrenza fra istituzioni finalizzata all'efficienza, con parallela valorizzazione della scelta dell'utente finale; in questa prospettiva, iniettare dosi di concorrenza nel sistema universitario avrebbe dovuto mettere in atto un circolo virtuoso, costringendo le nostre università ad accrescere la qualità per attrarre studenti di maggior talento. Tuttavia, nel caso della costruzione del mercato universitario italiano, il funzionamento del sistema continua ad essere molto lontano dal modello ideale, anche per la precaria attuazione del giusto corollario dell'autonomia didattica, cioè l'autonomia finanziaria: i fondi, infatti, continuano a dipendere sostanzialmente dal finanziamento storico e da criteri di risultato che orientano gli atenei verso scelte quantitative più che qualitative. E non bisogna dimenticare che la riforma è stata – quanto meno con leggerezza – impostata “a costo zero” e in parallelo, anzi, con un incremento delle assunzioni di docenti, quale esito perverso delle nuove regole dei concorsi universitari introdotti indipendentemente dalla riforma ma che di fatto ne hanno accompagnato i primi anni di attuazione.

Mentre un sistema di tipo liberistico è ben lontano dal profilarsi, al tempo stesso gli elementi di dirigismo sopravvissuti alla riforma non sono stati orientati a garantire eque condizioni di concorrenza. Sono mancate, ad esempio, azioni regolative dal centro contro il vero e proprio *dumping* messo in atto da alcuni atenei: non risulta che siano state applicate sanzioni nei confronti di atenei che hanno immatricolato 1.000 studenti a un corso senza avere la docenza per coprirli, e solo molto tardivamente, e si vorrebbe verificare con quale grado di effettiva applicazione, sono stati posti dei vincoli al fenomeno delle “lauree facili”, con riconoscimento di un numero enorme di crediti formativi (fino a 130 – 140 su un totale di 180) a determinate categorie professionali e *lobbies*. Si è permesso perfino alle *lobbies* territoriali di aggiungersi a quelle professionali, visto che la proliferazione dei corsi di laurea si è declinata anche nella loro attivazione in piccoli centri e in strutture inadeguate – un *trend* a lungo supportato anche a livello ministeriale, ove si è più volte manifestata una tendenza ad autorizzare con facilità consorzi, università private e atenei telematici con dubbi requisiti.¹⁰

Questo quadro di concorrenza al ribasso non può essere trascurato nel valutare anche il posizionamento nell'Ateneo umbro nel sistema universitario. Esso, infatti, nonostante alcune possibili esenzioni che discendevano dal suo *status* di università non statale, nel complesso ha operato da subito in modo rispettoso della forma e della sostanza dell'autonomia, con

¹⁰ È opportuno evidenziare che un rapido esame del database dell'offerta formativa ministeriale mostra come tutte le province italiane abbiano sul loro territorio almeno un corso di laurea.

scrupoloso rispetto dei requisiti minimi e continua attenzione per la sostenibilità dell'offerta formativa; inoltre, la delocalizzazione di corsi è stata operata solo in condizioni di garanzia di qualità e durata delle sedi decentrate – cosa che non si può affermare con altrettanta sicurezza per altri atenei di regioni e province lontane e vicine.

2.6. *Organizzazione e funzionamento interno delle università*

Sul piano dell'organizzazione e del funzionamento interno delle università non c'è dubbio che la riforma abbia dato una spinta notevole ad un processo di burocratizzazione già in corso. Risulta che nella maggior parte delle sedi, particolarmente nella prima fase di implementazione della riforma, il coinvolgimento del personale tecnico-amministrativo sia stato molto scarso, con la conseguenza che decisioni fondamentali (numerosità dei corsi, frammentazione degli insegnamenti in moduli...) sono state prese "autarchicamente" dai soli docenti, spesso senza avere informazione o cognizione delle ricadute potenziali delle loro scelte relative all'organizzazione didattica sulla gestione amministrativa. La nuova programmazione della didattica è maturata quindi in un contesto generalmente contrassegnato da una mancanza di confronto: il divario e la separatezza che tradizionalmente caratterizzavano i rapporti fra docenza e amministrazione si sono conservati ed in non pochi casi anche incrementati.¹¹

Ostacoli e vincoli ulteriori si sono inseriti su di un impianto già contrassegnato dal centralismo rigido delle tabelle ordinamentali ministeriali. Infatti, diversi attori (dal Cineca al Cnvsu, fino ai singoli atenei e facoltà) hanno ulteriormente irrigidito il sistema, con effetti perversi. In particolare, gli implementatori locali, privi di informazioni e di formazione ma con un ruolo decisionale molto rilevante, del tutto assente nel sistema precedente, privi di un supporto e di un accompagnamento adeguato a livello nazionale, si sono dovuti improvvisare esperti della riforma in guisa di autodidatti, in un contesto assai poco favorevole, caratterizzato da scarsa flessibilità, bassa efficienza e inesperienza nel gestire procedure complesse in modo autonomo.

Uno degli esempi più eclatanti di questo percorso accidentato è costituito dalla creazione di un sistema di crediti inconsistente (all'interno delle università e fra università), che ha poi paradossalmente reso difficile la mobilità interuniversitaria (uno degli obiettivi principali della dichiarazione di Bologna!), ed ha visibilmente reso più complessa persino la mobilità tra corsi diversi all'interno della medesima sede.

¹¹ Non è casuale, dunque, che ben il 61% degli amministrativi intervistati per il progetto Unimon segnalino, come vedremo ancora in seguito, l'abnorme crescita di problemi amministrativi di gestione e controllo a seguito della riforma.

3. I risultati dell'indagine svolta nelle sei sedi universitarie italiane

Nel volgerci ora ad esporre i risultati dell'indagine nelle sei università italiane coinvolte nel progetto, è necessario premettere che è difficile enucleare nei molti cambiamenti osservati nel corso degli ultimi anni gli specifici effetti della riforma. È questa una considerazione che vale per le singole sedi e per il sistema universitario italiano in generale: infatti, contemporaneamente alla riforma si sono manifestati altri fenomeni che hanno inciso fortemente sul sistema e sulla situazione delle singole sedi, quali in particolare la proliferazione delle sedi universitarie, la riforma dei concorsi con la creazione di un vasto numero di idonei che ha finito per essere inserito nei ruoli delle università, appesantendone i bilanci nel corso di un periodo in cui, in termini reali, le risorse attribuite al sistema universitario erano in lieve ma costante diminuzione. Si tratta di processi per nulla connessi con la riforma ma che hanno influito di fatto sulla sua implementazione.

Comunque sia, la riforma universitaria comportava di per sé vasti cambiamenti per le singole sedi. Anche limitandoci a segnalare alcune tematiche principali, l'elenco è impressionante:

1. la riconfigurazione (e l'inflazione) dell'offerta formativa;
2. la necessità di far fronte a nuovi (e talora improvvisi e inaspettati) strumenti gestionali;
3. le tabelle delle classi (e relativo strumento informatico per la compilazione dell'offerta formativa, spesso più rigido di quanto la normativa prescrivesse);
4. i requisiti minimi;
5. le nuove esigenze formative;
6. la modularizzazione degli insegnamenti;
7. il sistema dei crediti;
8. la necessità di costruire percorsi formativi di minor durata e con un rapporto maggiore col mondo esterno all'università.

Fatta questa necessaria premessa, presenteremo ora alcuni dati generali e riassuntivi tratti dalla *survey* CATI (*computer assisted telephone interview*), che ha costituito una parte importante del lavoro empirico realizzato nel quadro del progetto. L'indagine, di cui abbiamo anticipato qualche risultato nelle pagine precedenti, è stata effettuata a livello nazionale fra il gennaio e il marzo 2005. L'universo era costituito dai 4.900 docenti (su ca. 5.100) e dai 184 amministrativi dei quali le sei università partner nel progetto avevano fornito un recapito telefonico diretto. Il tasso di risposta è stato rispettivamente del 49,9 e del 64,7 % per le due tipologie di intervistati. In particolare, nell'Università di Urbino sono stati intervistati 246 docenti su 510 e 15 amministrativi sui 31 selezionati perché maggiormente coinvolti nell'implementazione della riforma.

Il questionario era articolato in più sezioni. Al personale docente si

chiedeva di fornire alcuni dati personali (sezione A; posizione accademica, facoltà, settore scientifico-disciplinare, ecc.) e di rispondere ad una batteria di domande su diversi aspetti che nel dibattito scientifico e di *policy* erano considerati di particolare rilievo e caratterizzanti la riforma italiana in termini di obiettivi e problematicità. Sono state dunque poste domande sulla valutazione *ex-ante* degli studenti e sulle modalità di superamento delle lacune di partenza (sezione B), sull'adeguatezza degli obiettivi e delle attività formative e sul loro rapporto col sistema dei crediti (sezione C), sulla didattica (sezione D, con domande su curricula, spendibilità culturale e lavorativa dei percorsi di studio, rapporto fra lauree e LS, metodi di insegnamento) e sul dibattito e il livello di coinvolgimento di diversi portatori di interessi e attori intorno alle modalità di implementazione della riforma (sezione E).

Il questionario si concludeva con un'ultima sezione sui giudizi complessivi sulla riforma, somministrata anche al personale amministrativo, al quale si chiedeva preliminarmente qualche informazione personale su area di impiego, categoria e livello e sui problemi specificamente amministrativi della riforma.

Con un insieme tanto complesso di domande e di possibili elaborazioni, è impensabile qui dar conto dei risultati della ricerca nel suo complesso. Basti accennare che il questionario, volto a far emergere la percezione sul grado di realizzazione della riforma e un giudizio sull'accettazione della stessa, ha evidenziato complessivamente in tutti gli Atenei e in tutte le aree disciplinari una soddisfazione tutt'altro che elevata. Peraltro, sui singoli aspetti sono emerse differenziazioni di rilievo fra contesti territoriali e disciplinari che evidenziano un giudizio e un'applicazione della riforma variamente segmentata.¹² In linea di massima è possibile dire che le posizioni sulla riforma sono in genere più correlate all'area disciplinare di riferimento che non all'università di appartenenza: questa evidenza di ricerca può essere interpretata come indicativa da un lato della difficoltà, da parte dei sei atenei coinvolti, a proporre e imporre un modello di implementazione della riforma e, dall'altro lato, della presenza di condizionamenti a livello delle singole comunità accademiche secondo un'articolazione per discipline, in dipendenza di atteggiamenti di sostanziale accettazione (ad es. ingegneria) o di netta repulsione (ad es. giurisprudenza) per i principi cardine della riforma e la loro implementazione.

In particolare, come risulta dalle tab. 1 e 2, apprezzano sensibilmente

¹² Cfr. Roberto Moscati & Giunio Luzzatto, *Indagine campionaria sugli atteggiamenti del personale docente e del personale tecnico-amministrativo delle Università italiane nei confronti della realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici*, in *L'università si trasforma. Risultati del monitoraggio della riforma degli ordinamenti didattici in sei università italiane*, Milano 2006.

meno la riforma (e meno l'applicano) le facoltà di Lettere e Giurisprudenza (che non a caso ha ottenuto una radicale trasformazione degli ordinamenti con l'introduzione della laurea magistrale a ciclo unico); non sorprendentemente, ne conoscono meno le implicazioni e ne sono meno soddisfatti quanti non hanno coperto posizioni di responsabilità all'interno degli organi accademici, circostanza che evidenzia una segmentazione marcata all'interno del corpo-docente nel coinvolgimento e nell'interesse stesso per l'organizzazione dell'università.¹³ Per quanto riguarda le sedi, quelle in cui la riforma è valutata più sfavorevolmente sono Sassari e Urbino (per motivi che approfondiremo in seguito).

Tab. 1. *Indice di coinvolgimento nella riforma per Sede e Facoltà*¹⁴

Facoltà	Sede						Totale
	Genova	Milano	Pavia	Sassari	Urbino	Venezia	
Agraria	—	—	—	66	—	—	66
Architettura	28	—	—	100	—	—	37
Economia	51	44	74	62	68	50	55
Farmacia	44	—	62	62	46	—	54
Giurisprudenza	52	61	67	70	42	—	59
Ingegneria	47	—	51	—	—	—	48
Lettere e Filosofia	50	—	47	72	44	36	48
Lingue	56	—	—	100	56	72	69
Medicina e Chirurgia	51	58	41	62	—	—	51
Musicologia	—	—	58	—	—	—	58
Psicologia	—	36	—	—	—	—	36
Sc. Ambientali	—	—	—	—	73	—	73
Sc. della Formazione	50	60	—	—	47	—	52
Sc. MM.FF.NN.	50	60	64	52	31	52	54
Sc. Motorie	—	—	—	—	46	—	46
Sc. Politiche	43	—	76	83	33	—	60
Sc. Statistiche	—	76	—	—	—	—	76
Sociologia	—	58	—	—	56	—	57
Veterinaria	—	—	—	61	—	—	61
Totale	48	57	55	66	48	53	54

¹³ Per esempio, il 57,2% di chi ha ricoperto cariche nei tre anni precedenti la rilevazione ritiene che si siano fatte attività per superare le lacune di partenza degli studenti contro il 46,8% di chi non le ha ricoperte; il 60,4% dei primi ancora ritiene che ci sia stato un buon coinvolgimento delle parti interessate contro il 50,8% dei secondi.

¹⁴ L'indice è stato costruito come percentuale di quanti giudicano molto o abbastanza elevato il coinvolgimento nell'implementazione della riforma di almeno tre dei seguenti quattro attori: senato accademico, consiglio di facoltà, singoli docenti, rappresentanti degli studenti.

Tab. 2. *Indice di efficacia della riforma*¹⁵

Facoltà	Sede						Totale
	Genova	Milano	Pavia	Sassari	Urbino	Venezia	
Agraria	–	–	–	20	–	–	20
Architettura	53	–	–	50	–	–	53
Economia	59	48	78	12	43	79	62
Farmacia	46	–	55	23	36	–	42
Giurisprudenza	39	28	20	10	33	–	26
Ingegneria	60	–	58	–	–	–	59
Lettere e Filosofia	40	–	47	40	39	62	46
Lingue	69	–	–	67	50	75	69
Medicina e Chirurgia	36	54	48	49	–	–	44
Musicologia	–	–	37	–	–	–	37
Psicologia	–	32	–	–	–	–	32
Sc. Ambientali	–	–	–	–	53	–	53
Sc. della Formazione	71	60	–	–	47	–	60
Sc. MM.FF.NN.	49	48	51	27	35	64	48
Sc. Motorie	–	–	–	–	31	–	31
Sc. Politiche	35	–	62	58	56	–	51
Sc. Statistiche	–	76	–	–	–	–	76
Sociologia	–	100	–	–	52	–	73
Veterinaria	–	–	–	42	–	–	42
Totale	48	52	51	35	42	71	49

Tab. 3. *Giudizi sulla riforma per tipologia di intervistato*

	Docente	Non-docente
Dibattito interno sulla riforma costruttivo	45	47
Capacità della riforma di abbreviare i tempi	45	61
Capacità della riforma di ridurre gli abbandoni	54	57
Capacità della riforma di facilitare la mobilità	48	50
Giudica bene la riforma nella sua impostazione teorica	41	68
Giudica bene la riforma nella sua applicazione generale	35	45
Giudica bene la riforma nella sua applicazione nel proprio Ateneo	52	61

Infine, il personale tecnico-amministrativo è molto più soddisfatto e favorevole alla riforma rispetto ai docenti, nonostante che su di esso abbiano gravato alcuni problemi non trascurabili della riforma stessa.

¹⁵ L'indice è stato costruito come percentuale di quanti giudicano molto o abbastanza positivamente la capacità della riforma di migliorare almeno due dei seguenti tre indicatori: lunghezza dei tempi di conseguimento del titolo universitario; abbandoni; mobilità degli studenti.

4. La riforma universitaria ad Urbino

Anche per l'Università di Urbino valgono naturalmente le considerazioni che abbiamo svolto in apertura del precedente paragrafo riguardo alla molteplicità di elementi che si aggiungono a, e interferiscono con, l'implementazione della riforma negli anni in cui è stata attuata. Ma per Urbino bisogna aggiungere che, in coincidenza temporale con i primi anni di implementazione dell'autonomia universitaria e con gli altri condizionamenti generali di sistema sopra evocati, sono intervenuti altri fatti ed eventi di enorme importanza a livello specificamente locale, che hanno accompagnato l'applicazione della riforma.

Vogliamo ricordare almeno alcuni di questi fattori che hanno agito in parallelo: la scomparsa dopo più di cinquant'anni dal suo insediamento del Rettore Carlo Bo; la successione con il nuovo Rettore Giovanni Bogliolo, cui è rapidamente seguito un radicale rinnovamento dei vertici amministrativi dell'Ateneo, a partire dal direttore amministrativo; la riorganizzazione degli uffici; una complessa opera di legificazione interna, con l'approvazione di tutta una serie di nuovi regolamenti; il riconoscimento dell'esistenza di una seria crisi finanziaria e l'avvio di un conseguente percorso di riconsiderazione degli elementi strutturali dell'Ateneo; la riduzione delle immatricolazioni e la conseguente ansia da competizione; la progressiva e drammatica contrazione delle risorse disponibili a fronte di crescenti impegni; l'avvio di una riflessione sul posizionamento dell'Ateneo urbinato (il legame con la città e con il territorio; le peculiarità dell'Università di Urbino e la sua collocazione nel sistema universitario nazionale...). A questi eventi che non è esagerato definire per Urbino "epocali", si sono aggiunti cambiamenti nel modo di fare università che hanno avuto un forte impatto sulla "vita quotidiana" dei docenti e del personale tecnico-amministrativo: l'implementazione di un nuovo sistema informatico gestionale; la crescita dell'e-learning; il processo di certificazione avviato da diversi corsi di laurea; e tutto questo nella perdurante incertezza sulla collocazione dell'Università nel sistema universitario italiano, in bilico tra un presente di università non statale chiaramente non sostenibile nemmeno a breve termine, e la ricerca di soluzioni che potessero avviare l'indispensabile "normalizzazione" dell'Ateneo, avviata solo da pochi mesi con il decreto di statalizzazione.

Si tratta di elementi senz'altro disparati, e per i quali è difficile individuare con precisione le interconnessioni e le ricadute reciproche, ma che indubbiamente evidenziano nel loro insieme le intense stimolazioni a realizzare un processo innovativo di vasta portata che ha obbligato, fuori dalle *routines* quotidiane, a pensare a *come* fare l'università, aggiungendo complessità e riflessività all'agire quotidiano (come si direbbe in un linguaggio diffuso nelle scienze sociali contemporanee). È quindi in connessione con questi problemi che si sono innestati tutti i complessi fattori di

implementazione della riforma universitaria sopra citati. Tutti processi, è bene ripeterlo, avvenuti con particolare difficoltà per un contesto nazionale che imponeva una riforma «a costo zero» ed un contesto locale caratterizzato dalla grave crisi finanziaria.¹⁶

Tutto ciò ha avuto una serie di conseguenze sul lavoro di docenti e amministratori dell'università, che meglio approfondiremo nella parte dedicata alla *survey*, ma che possiamo sin d'ora esplicitare come una seria difficoltà iniziale a pianificare e programmare a medio termine in un contesto dominato dalle emergenze e dalle scadenze immediate, almeno fino a che, negli anni più recenti, non si è potuto riavviare un discorso programmatico, in connessione con la scelta di avviare il processo che sta portando alla statalizzazione dell'Ateneo.

5. L'effetto della riforma ad Urbino nella *survey*

Passiamo ora ad esaminare gli andamenti che più differenziano la sede urbinata, in positivo e in negativo, dalla media dei risultati della *survey* nel suo complesso.

Come abbiamo sopra accennato, fra i docenti dell'ateneo urbinata la riforma e la sua applicazione non sono state giudicate in modo particolarmente favorevole. Con buona approssimazione si può sostenere che ciò sia dovuto alla particolare accumulazione di problemi che l'Università di Urbino ha dovuto affrontare negli ultimi anni (a sommi capi evocato nel paragrafo precedente), che avrebbe influito sia sulle percezioni, sia sull'effettiva possibilità di applicare coerentemente e in modo governato la riforma. Nelle tabelle che qui di seguito accludiamo abbiamo selezionato gli indicatori il cui dato, ricavato dalle interviste ai docenti dell'ateneo urbinata, si discosta maggiormente dalla media delle risposte ottenuta in tutti i sei atenei interessati. Si evidenzia che la riforma è stata vissuta principalmente come subita, poco partecipata, poco capita e poco apprezzata, essendo recepita come un fattore di complicazione ulteriore in una situazione che andava deteriorandosi. In questo senso, se alla riforma universitaria non può essere imputata la responsabilità di alcuni problemi organizzativi e gestionali, cionondimeno si può dire che essa sia stata ritenuta una causa importante. Nei dati sul gradimento e sull'applicazione della riforma si può leggere l'effetto di in un certo solipsismo organizzativo nei rapporti fra componenti interne all'ateneo, con la percezione di uno scarso coinvol-

¹⁶ Un processo che pure ha costretto ad innovare, se è vero che il progetto CampusOne, con riflessi ancora tuttora evidenti (si pensi alla certificazione di qualità) pur a qualche anno di distanza dalla cessazione, è stato accolto ad Urbino con predisposizioni favorevole anche perché permetteva di sperimentare con un po' di risorse.

Tab. 4. *Indicatori di sintesi selezionati*

	Urbino	Totale
Indice di coinvolgimento nella riforma	48	54
Indice di efficacia della riforma	42	49
Giudizio complessivo sulla riforma positivo	35	41

gimento, specie dei rappresentanti degli studenti; al contempo, però, la limitazione delle arene di dibattito ha forse influito favorevolmente sulla sua efficacia, perché la discussione sull'implementazione è stata ritenuta mediamente più costruttiva che negli altri atenei.

Le prime decisioni cruciali relative all'attuazione della riforma sono intervenute tra il 2000 e il 2001, nello scorcio finale del lunghissimo rettorato di Carlo Bo. Il contesto in cui sono state prese era quello proprio di un modello gestionale locale, da lungo tempo consolidato, principalmente caratterizzato da una larga autonomia riconosciuta alle facoltà. Come del resto è accaduto in molte altre sedi universitarie, è mancato un coordinamento attivo ed è stato troppo limitato il confronto, o anche soltanto lo scambio di informazioni tra diverse facoltà nell'implementazione del processo di riforma, che si è realizzata come se l'Ateneo fosse una "confederazione di libere facoltà". Da qui l'applicazione di un sistema di crediti e la creazione di un'offerta formativa che spesso hanno risposto a limitate e specifiche logiche interne di facoltà (e la mancata attuazione dei dipartimenti ha costituito un altro fattore di sfondo che ha spinto nella medesima direzione di un potere incontrastato di queste ultime). Non vi è da sorprendersi se da queste circostanze è conseguita una forte disparità fra le undici facoltà: il minimo comune multiplo – il numero di crediti per ogni modulo didattico, base fondamentale per la costruzione dei percorsi formativi – è stato fissato autonomamente da ciascuna (e talora dai singoli corsi di laurea), con ricadute negative per la possibilità di passaggi di corso (o anche solo di mutazioni di insegnamenti da facoltà a facoltà). L'elevatissimo livello di differenziazione che caratterizza la strutturazione dell'offerta formativa urbinata è illustrato in modo esauriente dalla tab. 5, che riporta i CFU attribuiti per insegnamento nell'a.a.2003/04, cioè al terzo anno di riforma, in ciascuna facoltà.

Probabilmente in corrispondenza con la differenziazione dei percorsi di implementazione della riforma, a Urbino, più che in altre sedi, la facoltà di appartenenza sembra condizionare fortemente i giudizi sulla riforma. Questi si differenziano notevolmente fra facoltà e facoltà a seconda del loro ruolo nel governo del sistema, della partecipazione al processo, dei supposti effetti sulle singole aree disciplinari e del livello di applicazione (cfr. le colonne relative a Urbino nella tab. 1 e 2). In generale, si può

Tab. 5. *Insegnamenti per facoltà e CFU attribuiti*

Facoltà	min CFU	max CFU	CFU													Tot. Ins.	Media CFU
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	>12		
Economia	2	10		4			54			2		67			127	7,6	
Farmacia	1	13	1	4	1	4	32	19	1	4	2	2	4	8	1	83	6,4
Giurisprudenza	2	9			2			6				62				70	8,6
Lettere	1	20	1		1	2	101								7	177	7,2
Lingue	3	12			4			65		2	22	9		5		107	6,3
Sc. Ambientali	2	10		4	4	34	14	2		13						75	5,1
Sc. della Formazione	1	12	9	8	59	115	1	20	4	57	2			1		276	4,7
Sc. MM.FF.NN.	2	12		1	3	42	5	21	5	24		2		3		106	5,8
Sc. motorie	2	10		1	4	7	13	7				9	2			43	5,8
Sc. politiche	1	13	4	4	22	2	5	38		10	17	1		1	2	106	5,8
Sociologia	2	9		1	66	1	3	114				16				201	5,2

dire che i giudizi più positivi arrivino dal comparto economico-sociale e da Lingue, i più negativi dalle facoltà scientifiche (tranne Scienze Ambientali) e da Giurisprudenza.¹⁷

Il modello di governo dell'università ha anche influenzato gli esiti dell'offerta formativa che appare costruita con una miscellanea di criteri che vanno da una coerente ma a volte unilaterale difesa del campo da parte di gruppi di interesse accademici, all'apertura verso le emergenti esigenze formative del territorio e del mondo del lavoro, con particolare attenzione agli sbocchi professionali e formativi degli studenti (o, talora, in mancanza di informazioni adeguate, per quelli che il corpo accademico riteneva essere tali). Nella loro contemporanea e parallela applicazione l'uno e l'altro criterio hanno contribuito a generare l'esplosione dell'offerta formativa, non senza provocare una diffusa insoddisfazione per la stessa, dovuta ai vincoli posti alla realizzazione degli obiettivi a seguito delle limitate risorse (finanziarie e umane), anche perché i dati delle immatricolazioni, anno dopo anno, non sempre premiavano le diverse iniziative.

Per questo motivo molti intervistati di Urbino, più che negli altri atenei, ritengono che si debba cambiare ancora l'offerta didattica, sebbene l'impulso sia frenato dalla consapevolezza delle contingenze problematiche (per gli studenti, per gli amministratori e per i docenti stessi) che possono derivare dall'attivare di nuovo questo processo. Possiamo considerare queste risposte un indicatore di insoddisfazione del processo e del risultato dell'implementazione della riforma più che una vera e propria volontà di incrementare ulteriormente l'offerta, specie se si legge questo dato in rapporto con altri che delineano limiti nella capacità e nella possibilità di innovare, come il fatto che si percepisca comunemente la necessità di un cambiamento della didattica, ma ci sia poi insoddisfazione per le azioni conseguenti a questo intendimento.

La riforma degli ordinamenti didattici è stata realizzata quasi interamente dai soli accademici, o per meglio dire da quella minoranza di essi che ha partecipato ai processi di decisione e che ha orientato le attività di

Tab. 6. *Opinioni sulla necessità di attivare nuovi corsi*

	Urbino	Totale
Bisogna attivare altri corsi aggiuntivi (LT)	29	19
Bisogna attivare altri corsi aggiuntivi (LS)	36	29

¹⁷ Vale la pena notare che tre delle quattro facoltà che più hanno giudicato favorevolmente la riforma e la sua implementazione sono proprio tre delle quattro facoltà con corsi di laurea CampusOne.

Tab. 7. *Opinioni sul cambiamento della didattica*

	Urbino	Totale
I metodi di insegnamento dopo la riforma devono cambiare	81	79
I metodi di insegnamento dopo la riforma sono cambiati	34	40

implementazione. Il contributo dell'amministrazione a livello decisionale è stato almeno all'inizio piuttosto marginale, e ciò ha sicuramente contribuito ad una considerazione solo parziale ed intermittente per l'aumento dei carichi di lavoro e della complessità della gestione dovute alle numerose e non sempre ragionevoli novità introdotte. Il sistema gestionale dell'ateneo ne è risultato sovraccaricato; nuovi problemi si sono aggiunti a quelli preesistenti, o che comunque si sarebbero evidenziati anche in assenza della riforma. Gli amministrativi intervistati non lamentano tanto aspetti negativi della riforma in sé, quanto degli effetti che essa ha avuto su elementi di ordine più generale anche non strettamente collegati alla riforma stessa, su cui incidono la quantità e la qualità dell'organico. Per diverse ragioni, in coincidenza con la riforma, il personale amministrativo ha avvertito una certa perdita di controllo sul processo nel suo complesso, ed in particolare sugli aspetti più strettamente legati alla didattica. È emersa una certa obsolescenza delle competenze, anche a causa della politica di reclutamento e gestione del personale, con il blocco delle assunzioni ed una formazione e aggiornamento molto ridotta fino a tempi recenti.

Questi fattori hanno creato un consistente disagio iniziale, che peraltro già al momento della somministrazione delle interviste tendeva a ridimensionarsi: la valutazione tutto sommato positiva che emerge riguardo ai processi in corso può infatti essere considerata il frutto di un percorso di ripensamento e di riavvicinamento dei due poli (didattico e amministrativo) con un coordinamento centrale più efficace e una giuridificazione locale esplicita di alcuni passaggi importanti (con la definizione di diversi regolamenti e prassi a livello di ateneo).¹⁸

Evidenziare i soli effetti negativi della riforma, e dei processi ad essa collegati, sarebbe infatti limitativo e alla fine profondamente ingiusto tanto per l'università di Urbino, quanto per il sistema universitario italiano nel suo complesso. Dopo qualche incertezza, non raramente la riforma ha fornito l'occasione ed il contesto per sperimentazioni importanti, introducendo elementi di discontinuità potenzialmente creativi, anche con modalità

¹⁸ Anche il fatto che i docenti si siano cimentati e sperimentati, pur talora con poco successo, nei processi organizzativi può – nel medio periodo – risolversi in una più attenta considerazione dei fattori amministrativi: ad oggi, infatti, i cambiamenti nella didattica sembrano avvenire in modo più cauto e ponderato.

Tab. 8. Indicatori con giudizi più favorevoli ad Urbino rispetto al totale degli intervistati

	Urbino	Totale
Adeguatezza obiettivi formativi (LT)	63	56
Significativo confronto col mondo esterno	36	28

che rompevano con gli schemi gestionali consolidati. In alcuni casi sono stati riattivati elementi tradizionali della cultura universitaria urbinata, come la centralità dello studente, sia pure realizzata talvolta in modo un po' verticistico e poco partecipato (forse inevitabilmente, data la cronica situazione di debolezza degli interlocutori studenteschi). In altri casi hanno prevalso elementi di discontinuità, evidenziati ad esempio nella maggiore attenzione per i portatori di interessi, nell'uscita dall'autoreferenzialità ed in una maggior consapevolezza del legame con gli *stakeholders* (uno spunto sul quale è opportuno insistere ancora ed investire energie e risorse).

Questi aspetti si concretizzano nella *survey* nei giudizi più lusinghieri rispetto alla media dati dai docenti urbinati relativamente alla soddisfazione per l'ancoraggio di crediti e settori a obiettivi formativi e al rapporto con mondo esterno. Da questo punto di vista, anche la centralità degli aspetti formativi e la corrispondente focalizzazione dell'attenzione sugli studenti ha costituito un controbilanciamento parziale del loro scarso coinvolgimento, per esempio con l'implementazione di procedure e servizi specifici (in parte derivati da CampusOne, come la funzione di manager didattico) e con una crescita quali-quantitativa dell'organizzazione di stages e tirocini.

6. Conclusioni: la "manutenzione della riforma"

I dati qui presentati possono iniziare a presentare qualche segno di obsolescenza, in quanto dall'inizio del 2005 molte variabili intervenienti hanno modificato la situazione, sia a livello locale (soprattutto con il miglioramento delle prassi operative e l'avvio del percorso di statalizzazione), sia a livello nazionale (con il cambio di maggioranze e ministri). Ma sono numerosi anche gli elementi di scenario che sono rimasti invariati: primo fra tutti il prolungarsi dell'attesa per l'implementazione del d.m. 270/2004, a seguito della ritardata approvazione, oltre ogni prevedibile limite, dei decreti sulle classi. In ogni caso, dalla ricerca e dalle riflessioni che i risultati acquisiti hanno stimolato possiamo ricavare alcune considerazioni utili per delineare un quadro generale delle trasformazioni recenti, anche nella prospettiva di quelle venture. Prendere coscienza dei pro-

blemi affrontati e dei limiti percepiti nel processo di implementazione negli anni passati può, infatti, costituire un utile punto di riferimento per gli ulteriori cambiamenti che le università devono affrontare per applicare il d.m. 270/2004. Perciò, il progetto di ricerca Unimon può fornire spunti interessanti e analisi su cosa si è “imparato facendo” in questi anni.

La riforma – proprio perché voluta a costo zero e realizzata in un ambiguo gioco fra autonomia delle sedi e dirigismo ministeriale – è stata applicata in modo per così dire artigianale a livello locale, con un problema di attribuzione di competenze che si è peraltro parzialmente risolto nel medio periodo attraverso l'accumularsi di esperienze di implementazione. Mentre alcuni problemi sono strutturali e difficilmente risolvibili a livello di sede, altri devono trovare soluzione con più coerenti forme di coordinamento intra- ed inter-ateneo, e di riflessività sul funzionamento del sistema: per esempio, si può fare molto per lavorare sulla valutazione delle competenze e sul superamento delle lacune in ingresso (un aspetto su cui Urbino è arretrata rispetto agli altri atenei, nonostante le buone pratiche di alcune facoltà). A livello nazionale, sono da apprezzare, anche se molto tardivi, gli interventi volti a ridimensionare, o invertire, la tendenza all'inflazione delle sedi universitarie e la concorrenza al ribasso: non è piantando bandierine sul territorio fino nei più sperduti comuni o facilitando all'estremo l'accesso e i percorsi che si contribuisce alla modernizzazione del sistema universitario! Sostenere la mobilità studentesca (interna, anche fra cicli, e internazionale), coordinare l'offerta formativa per aree territoriali, costruire poli di specializzazione e di qualità sono tutte iniziative che si collocerebbero positivamente in queste prospettive e che possono essere sviluppate tanto a livello nazionale o di coordinamento regionale, quanto, in taluni casi, a livello di Ateneo.

Un altro aspetto su cui investire è il coinvolgimento degli attori rilevanti all'interno delle sedi: la posizione di diversi docenti (come risulta per esempio nella differenza fra chi ha ricoperto cariche e chi no), che poco o nulla fanno e fanno nel cambiamento dell'università, evidenzia, come sottolinea Roberto Moscati, una certa «autoreferenzialità del mondo accademico [che sta] ad indicare il ritardo accumulato nella elaborazione delle funzioni dell'università nel mondo contemporaneo e il sostanziale disinteresse almeno di una parte rilevante del mondo accademico ad aprirsi alla società e a farsi carico in vario modo delle esigenze del territorio e delle sue aspettative». ¹⁹

¹⁹ Roberto Moscati, *Cambiamenti del sistema d'istruzione superiore: cosa insegna il monitoraggio dei primi sei anni della riforma degli ordinamenti didattici*, in *L'università si trasforma. Risultati del monitoraggio della riforma degli ordinamenti didattici in sei università italiane*, Milano 2006, s.p.

Fra i vari elementi che vale la pena in ultimo di ricordare, indichiamo uno dei punti di partenza del progetto Unimon, cioè la collocazione della riforma italiana nello spazio europeo della formazione. La quasi coincidenza temporale del d.m. 509/1999 e della dichiarazione di Bologna non è riuscita a favorire in Italia la percezione dell'inserimento della nuova regolamentazione nazionale in un progetto più generale a livello internazionale (e anzi alcuni osservatori giudicano il richiamo al *Bologna process* come puramente strumentale nell'applicazione di una riforma che ha avuto eminentemente caratteri nazionali).²⁰

Ne è derivata una stortura nel dibattito interno che ha ignorato le logiche europee sottostanti la proposta di cambiamento, che quindi devono essere recuperate: ancora oggi, il processo di Bologna risulta largamente ignorato dal mondo universitario italiano sia per un certo grado di isolamento internazionale del sistema universitario italiano, sia per la carente informazione della dimensione europea della riforma fornita dagli organi ad essa preposti.

²⁰ Cfr. Alberto Amaral & Oliver Fulton, *op. cit.*