

Direttore responsabile: Luciano Benadusi
Autorizzazione n. 451/2010 del Tribunale di Roma

Un numero € 25,00; un numero speciale € 38,00.

L'abbonamento comprende tre numeri consecutivi: due numeri ordinari e un numero speciale.

Costo dell'abbonamento ordinario: € 75,00 per l'Italia, € 120,00 per l'estero.

Costo dell'abbonamento sostenitore: € 150,00 per l'Italia, € 200,00 per l'estero.

Costo del singolo fascicolo online: numero ordinario € 21,00; numero speciale € 31,80 (iva inclusa). I fascicoli arretrati hanno lo stesso prezzo di quelli correnti.

Gli abbonamenti e gli arretrati possono essere acquistati tramite versamento sul conto corrente n. IT 71 L 02008 05016 000 401442181 intestato a Associazione «Per Scuola Democratica» e inviando una mail a info@scuolademocratica.it specificando nell'oggetto abbonamento o numero arretrato.

© 2010 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano
<http://www.guerini.it>
e-mail: info@guerini.it

Prima edizione: dicembre 2010

Ristampa: v iv iii ii i 2010 2011 2012 2013 2014

Progetto grafico e copertina
a cura di KPR-Key

Printed in Italy

ISBN 978-88-6250-244-3

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail segreteria@aidro.org e sito web www.aidro.org.

Le trasformazioni dell'università italiana

di Roberto Moscati¹

Abstract: *Salvo i tentativi di trasformazione avviati sul finire degli anni Ottanta e Novanta dai Ministri Ruberti e Berlinguer, il mondo universitario italiano non ha mai mostrato interesse, sul piano politico-organizzativo, sia per quanto avveniva negli altri sistemi di istruzione superiore sia per i presupposti che erano alla base dei cambiamenti introdotti. Le dimensioni internazionali del Processo di Bologna e della Dichiarazione di Lisbona restano sconosciute e infatti si parla sempre e solo della riforma del «3+2». Questo disinteresse, congiunto a una non chiara definizione delle finalità dell'istruzione superiore, ha comportato, da un lato, che le proposte di cambiamento provenienti dal mondo politico sono state poco argomentate e molto debolmente e contraddittoriamente sostenute dai diversi governi, e, dall'altro, che la loro pratica traduzione si è dovuta confrontare con la scarsa comprensione della loro utilità da parte del mondo accademico, specie in alcune aree disciplinari. Di conseguenza le riforme dell'università hanno provocato forse accesi dibattiti, ma rischiano di produrre cambiamenti meramente cosmetici.*

Keywords: Università, Comparazione, Conoscenza, Processo di Bologna

I sistemi d'istruzione superiore in Europa

Una tendenza molto diffusa spinge a trattare dei processi di trasformazione dell'università italiana prescindendo dal contesto internazionale e limitando la riflessione alla riforma degli ordinamenti didattici (giornalisticamente intesa come l'origine di tutti i mali). Sembra, per contro, opportuno sia inquadrare la realtà nazionale in un processo di dimensione almeno europea sia spaziare maggiormente nel tempo e risalire a periodi più lontani di qualche decennio. Per cercare di fornire spiegazioni meno episodiche e occasionali vale la pena di ricordare come negli anni Sessanta dello scorso secolo la domanda sociale d'istruzione superiore sia esplosa nei paesi europei come effetto dello sviluppo economico (con conseguente richiesta di forza lavoro qualificata) e altresì della diffusione di un modello di mobilità sociale che poneva l'istruzione superiore come centrale canale di salita di status.

¹ Università di Milano-Bicocca.

L'articolo è stato consegnato alla redazione nei mesi precedenti la discussione e approvazione del DDL Gelmini alla Camera dei Deputati.



La pressione sui sistemi d'istruzione superiore è stata affrontata e gestita in vario modo dai paesi europei: sovente attraverso la diversificazione dell'offerta formativa e la creazione di percorsi paralleli e/o l'introduzione di altri che orientassero la domanda sociale verso destinazioni diverse, con una maggiore attenzione rispetto al passato ai possibili inserimenti dei laureati nel mercato del lavoro e delle professioni. In Italia, come è noto, si è adottata invece la «politica delle porte aperte»: l'ammissione indifferenziata dei diplomati in qualunque tipo di scuola secondaria a qualunque percorso universitario. È mancata in quel frangente una riflessione attenta circa i fini dell'università e il suo rapporto con il mondo del lavoro, se non ripetendo la tradizionale dialettica meramente quantitativa tra chi considerava il numero dei laureati eccessivo (o viceversa insufficiente) rispetto alla domanda di lavoro, presente e futura¹. Così come è mancata una previsione circa gli effetti della riforma sugli strati sociali che si intendeva favorire e che si sono manifestati nella dura selezione in termini di insuccessi accademici degli studenti provenienti da quegli studi secondari non pensati per l'accesso all'università dalla riforma Gentile (istituti tecnici e professionali) e per lo più di origine sociale modesta.

L'evolvere dell'economia mondiale e le sue ricadute sui sistemi formativi non sono stati oggetto di riflessione negli anni Settanta e Ottanta (nonostante i dibattiti – peraltro molto limitati a strette schiere di «addetti ai lavori» – sulle necessità di riforme, comunque prevalentemente orientate alle carriere del personale accademico) sino all'avvento del primo ministro dell'Università e della Ricerca Scientifica (anno 1989) con il ministro Antonio Ruberti che ha cercato di collegare il sistema universitario italiano ai processi in corso nei paesi europei. La sua esperienza ha avuto un limitato impatto sul sistema universitario italiano (come si dirà più avanti). A essa è seguita, dopo un certo intervallo, quella avviata dal ministro Luigi Berlinguer che, per quanto riguarda l'università, si è identificata con la riforma degli ordinamenti didattici e che ha rappresentato unennesimo tentativo di collegare l'università italiana alle tendenze in atto nel continente europeo. In questa occasione il tentativo è apparso ancor più evidente identificandosi con il cosiddetto «Processo di Bologna» avviato nel 1998 (Dichiarazione della Sorbona) e sviluppatosi rapidamente oltre i confini dell'Unione Europea (e indipendentemente da questa) per libera adesione dei singoli governi di ormai 46 Stati. La resistenza del mondo accademico italiano a collegarsi con quanto accade nei diversi sistemi formativi europei è del resto confermata dalla scarsissima consapevolezza tutt'ora esistente circa l'internazionalità del



processo di riforma che resta il non tanto amato e strettamente domestico «3+2».

Perché il Processo di Bologna?

È indispensabile considerare il Processo di Bologna all'interno di una situazione di trasformazione dei sistemi d'istruzione superiore europei in atto da decenni. Esso si inserisce infatti in una situazione in evoluzione con la quale entra rapidamente in sintonia. E a dieci anni dalla sua introduzione si possono veri care – a livello internazionale – alcuni degli effetti prodottisi nei sistemi d'istruzione superiore². Al riguardo va segnalato anzitutto come nel 2010 il 95% delle istituzioni universitarie comprese nei paesi aderenti abbia introdotto il percorso formativo a tre livelli (erano il 53% nel 2003). Le tendenze che più chiaramente emergono, al di là dei dati, indicano:

1. un incremento nella creazione di curricula flessibili e dell'apprendimento centrato sugli studenti (in particolare al primo livello);
2. nello sviluppo dei programmi di educazione permanente (*lifelong learning*);
3. nella diffusione degli accordi bilaterali tra istituzioni di diversi paesi (in particolare doppie lauree, scambi di studenti e programmi comuni di ricerca) come espressione della crescente internazionalizzazione. Significativo altresì lo sviluppo delle agenzie della qualità e dei programmi di accreditamento.

Si manifestano tuttavia anche alcune difficoltà diffuse in diversi sistemi d'istruzione superiore. Tra le principali quelle finanziarie: a fronte di una riconosciuta necessità di finanziare qualsiasi cambiamento strutturale l'Europa segnala come solo 12 paesi abbiano fornito risorse aggiuntive nell'introduzione del Processo di Bologna.

D'altro canto, l'apertura crescente delle università nei confronti del territorio e delle richieste della società se stimola la competizione tra atenei sottolinea la centralità delle singole istituzioni e a un tempo delle diverse aree disciplinari. Da qui le politiche nazionali tendenti a garantire maggiore autonomia alle università e la rilevanza sempre maggiore della gestione di queste ultime. Dunque emerge il ruolo cruciale del personale tecnico-amministrativo, ma soprattutto delle forme di *governance* e della sua qualità. Al riguardo si segnala l'aumentato impatto delle componenti extra-accademiche negli organi decisionali e le diffuse

resistenze dei mondi accademici alla delega, ancorché parziale, delle responsabilità gestionali. Si sviluppano peraltro le forme di controllo delle attività interne alle università, sia sotto forma di organismi nazionali tesi a garantire la qualità del funzionamento degli atenei (*quality assurance*), sia come iniziative di auto-valutazione delle singole istituzioni, a riprova delle trasformazioni in atto nel rapporto tra Stati nazionali e università.

Si manifestano in ne alcune tendenze catalogabili come effetti imprevisti dei processi di riforma (e dunque anche del Processo di Bologna) che in particolare si riferiscono alla differenziazione interna dei sistemi d'istruzione superiore, causata soprattutto dall'importanza attribuita alla ricerca come elemento di competizione per le risorse, con conseguente emergere di atenei di qualità che niscono per avere sempre maggiori riconoscimenti e quindi a distinguersi dagli altri. A ciò si aggiunge l'uso frequente del Processo di Bologna come parziale «copertura» di riforme introdotte e sviluppate per nalità e secondo logiche strettamente nazionali. Quest'ultima notazione sembra attagliarsi abbastanza bene al caso italiano.

Le riforme nell'università italiana

Come si è osservato in precedenza, il sistema d'istruzione superiore italiano non ha seguito le politiche messe in atto nei principali paesi europei per fronteggiare l'esplosione della domanda sociale d'istruzione negli anni Sessanta e solo con due decenni di ritardo ha sperimentato timidamente un processo di diversificazione (la creazione dei «Cicli brevi») e introdotto alcune riforme miranti all'incremento dell'autonomia degli atenei (a partire dalle modi che dei bilanci a opera del governo Amato nel 1993). Quindi, all'interno del clima di autonomia crescente, si è venuta a collocare la riforma degli ordinamenti didattici elaborata in parallelo con il primo con gurarsi del Processo di Bologna.

Una chiave interpretativa di quanto è avvenuto a partire dalla metà degli anni Novanta può essere identificata con l'evoluzione dei rapporti tra mondo politico (i diversi governi succedutisi nel periodo) e mondo accademico. È un approccio ormai ben noto e che possiamo anche definire – riprendendo una definizione di Guy Neave – come le relazioni tra le *pays politique* (il governo del paese) e le *pays réel* (il mondo accademico)³. La diversa ma parallela dinamica che ha fatto acquisire centralità all'istruzione superiore nella costruzione della «società della conoscenza» e della



«economia della conoscenza» ha rimesso in discussione il ruolo dello Stato che si è venuto modificando da controllore a valutatore. Questo sia perché – com'è stato precedentemente indicato – l'istruzione superiore e i suoi prodotti hanno acquisito un ruolo strategico per le economie dei diversi paesi, sia per la maggiore attenzione che si è ritenuto di dover dedicare alla spesa pubblica, specialmente nel settore dei servizi. Questa politica di concessione di maggior autonomia alle singole istituzioni e di controlli maggiormente dettagliati sui risultati ottenuti e sulle procedure adottate per raggiungerli ha contribuito a cambiare anche significativamente il funzionamento delle istituzioni universitarie e le attività professionali dei suoi membri. O quanto meno, le nuove politiche degli Stati e degli organismi internazionali interessati hanno teso a modificare le logiche del mondo accademico. Si tratta di verificare, in quale misura e con quali effetti operativi le iniziative del *pays politique* abbiano trasformato il *pays réel*. Per fare luce su tali processi concreti emerge con sempre maggior evidenza la necessità che le analisi vadano condotte a livello di singole istituzioni, dove le nuove normative devono essere messe in pratica. È a questo livello che si manifestano le resistenze al cambiamento che fanno dell'istruzione superiore un sistema dotato di scarsa flessibilità (*bottom heavy*)⁴ e che, secondo Neave, confermano le difficoltà di realizzare le indicazioni contenute nel Processo di Bologna⁵.

Seguendo questa impostazione metodologica, un progetto di monitoraggio condotto su sei atenei italiani allo scopo di verificare il grado di realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici a 5/6 anni dalla sua introduzione ha fatto emergere alcuni aspetti di rilievo relativamente agli atteggiamenti del personale docente e tecnico-amministrativo⁶. L'indagine sull'impatto che la riforma ha avuto sul mondo universitario ha fatto emergere un quadro variegato e in parte inatteso. Tra i diversi aspetti è risultato che la costruzione dei nuovi ordinamenti didattici è stata discussa ampiamente, con largo coinvolgimento del personale docente; vi è stato un significativo coinvolgimento del mondo esterno (sistema produttivo, forze sociali, enti territoriali) rispetto agli obiettivi e al quadro generale delle attività formative, sia per i corsi di laurea che per quelli di laurea specialistica; l'assegnazione dei crediti è stata legata agli obiettivi formativi dei diversi settori come richiesto dalla riforma. Nel complesso è apparso chiaro che la maggioranza dei docenti intervistati aveva compreso se non proprio lo spirito, certo le modalità operative della riforma.

Circa il raggiungimento delle sue finalità i pareri apparivano

discordi: il maggior numero di consensi si è rivolto alla riduzione degli abbandoni, mentre un maggior scetticismo ha caratterizzato l'effettiva riduzione dei tempi di percorrenza dei corsi di studio e l'incremento della mobilità internazionale degli studenti. La valutazione complessiva della riforma ha presentato un'apparente discrepanza fra i giudizi ampiamente negativi circa l'impostazione teorica e una prevalenza (anche se non nettissima) di giudizi positivi circa la sua realizzazione concreta nella propria università. Va detto che, nel complesso, i giudizi maggiormente positivi sui diversi aspetti della riforma e sulla sua portata complessiva sono emersi tra coloro che, occupando ruoli di qualche responsabilità (presidi di facoltà, direttori di corsi di laurea e di dipartimento), avevano gestito e/o collaborato a gestire la messa in opera dei nuovi ordinamenti didattici. Analogamente si è rilevata una disponibilità considerevole nei riguardi della riforma fra quella parte del personale tecnico-amministrativo che ha avuto ruoli di responsabilità nella sua realizzazione.

Emerge dunque il quadro di un mondo accademico che si è visto imporre una trasformazione di non poco conto del proprio contesto istituzionale senza un'adeguata illustrazione delle novità e delle relative logiche organizzative, ma che ha reagito positivamente adattandosi sul piano formale per rispetto prevalentemente del principio di autorità anche se, a un tempo, con la convinzione (in molti casi probabilmente inconscia) di poter continuare a svolgere le proprie attività senza sostanziali trasformazioni. Indicatori indiretti di questa ipotesi possono essere rinvenuti nella tradizionale scarsa propensione dei docenti a occuparsi degli aspetti organizzativi e delle politiche generali del proprio ateneo (da cui le frequenti recriminazioni circa le «perdite di tempo» provocate dall'eccesso di riunioni dei diversi organismi accademici), come anche nell'essere la riforma indirizzata prevalentemente al settore della didattica, lasciando intatto quello della ricerca, considerato prioritario dalla maggioranza dei docenti. E non è altresì un caso che le critiche maggiori alla riforma si siano manifestate nelle discipline umanistiche (dove meno incide la ricerca).

Va segnalato al riguardo il difforme atteggiamento che dalla indagine si è manifestato tra i membri delle diverse aree disciplinari. La facoltà di Economia e quella di Ingegneria si sono segnalate per il maggior apprezzamento complessivo della riforma, con particolare riferimento al confronto col sistema produttivo, le forze sociali, gli enti territoriali. Nella facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali si sono registrate valutazioni mediamente positive, anche se in forma meno significativa. Per contro, le facoltà



di Giurisprudenza e di Lettere e Filosofia hanno fatto registrare la quota più elevata di giudizi critici nei confronti dell'impianto teorico della riforma, della sua attuazione ai vari livelli, come dei suoi effetti sulle carriere degli studenti. Analizzando comparativamente le modalità con le quali la riforma degli ordinamenti didattici è stata accolta dalle diverse aree disciplinari emerge, dunque, una maggiore disponibilità all'interno dei contesti scientifici che, per ragioni epistemologiche e organizzative, sono stati meno influenzati dalle trasformazioni introdotte o addirittura le hanno rapidamente assimilate in quanto non particolarmente in contrasto con le proprie prassi di funzionamento: è sufficiente pensare alle facoltà scientifiche che, specie a quelle delle scienze applicate, che hanno assai poco risentito dell'invito all'apertura al mondo esterno e al riferimento alle regole professionali nella costruzione dei percorsi formativi. Per contro, i rappresentanti delle aree umanistiche hanno reagito negativamente, in particolare alla introduzione del sistema dei crediti e alla modularizzazione dei corsi che ha messo in questione la pratica dell'approfondimento progressivo delle basi fondative della conoscenza. Forse non a caso l'unico settore dell'area umanistica che ha mostrato di non avversare la riforma è stato quello della facoltà di Lingue che ha un chiaro rapporto operativo con il mondo esterno, non particolarmente intaccato dalla ristrutturazione dei percorsi formativi.

Nel complesso, le identità disciplinari hanno funzionato come elementi di differenziazione degli atteggiamenti del mondo accademico assai più delle appartenenze ai diversi atenei⁷. Tuttavia, tre università tra quelle prese in esame si sono segnalate per la presenza di elementi unici che le hanno caratterizzate quanto agli atteggiamenti del proprio corpo docente.

Nell'Università di Venezia «Ca' Foscari» il relativamente alto livello di accettazione della riforma che si è manifestato nelle diverse facoltà è stato attribuito all'atteggiamento favorevole assunto dai tre rettori che si sono succeduti negli anni cruciali della gestazione e della introduzione della riforma e che ha creato un clima di adesione consapevole delle finalità e dello spirito della riforma stessa.

Nell'Università di Sassari e in quella di Urbino, invece, la prevalenza degli atteggiamenti negativi è sembrato dipendere in buona misura dalle condizioni peculiari dei due atenei, collocati in contesti periferici, privi di un possibile collegamento con il territorio e l'economia locale (in particolare l'ateneo sardo), o attraversati da crisi sul versante delle risorse e su quello organizzativo (in special modo l'ateneo urbinato, al tempo della ricerca in

piena crisi finanziaria e in attesa di una trasformazione istituzionale da università libera a pubblica). I tre casi in questione hanno rappresentato, involontariamente, degli esempi paradigmatici di come alcune variabili interne e/o esterne possano influenzare i processi di trasformazione della vita degli atenei. La preparazione al cambiamento da parte dei vertici accademici («Ca' Foscari»), la crisi finanziaria e organizzativa (Urbino), la mancanza di un rapporto positivo con il territorio (Sassari) hanno rappresentato elementi cruciali per l'accettazione o il rigetto delle innovazioni.

Pertanto, al di là delle condizioni specifiche di ciascun ateneo, le modalità di introduzione della riforma hanno, almeno in parte, inciso sul grado di accettazione da parte del mondo accademico e dunque sulla sua effettiva realizzazione. Come è noto, la riforma è stata introdotta in maniera assai rapida, senza un vero dibattito in Parlamento e senza una preparazione interna al mondo accademico. La gran parte del corpo docente non ha avuto sentore di quanto veniva elaborato dal ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e, d'altra parte, la Dichiarazione di Bologna è passata sotto silenzio salvo che per una stretta minoranza di interessati alla tematica o di responsabili delle istituzioni (rettori). Si è evitata altresì la strada della sperimentazione e del passaggio graduale dal vecchio al nuovo ordinamento (come avvenuto invece in Germania), rendendo operativa la riforma da un anno accademico all'altro. Le riforme proposte dal ministro Ruberti anni prima avevano seguito a grandi linee il medesimo percorso. Si è detto che il dibattito parlamentare e quello all'interno del mondo accademico avrebbero prodotto una situazione di stallo per l'impossibilità di raggiungere una posizione condivisa tra forze politiche e sociali portatrici di interessi e visioni contrapposte. Interpretazione questa con forti probabilità di essere credibile, considerata anche la tradizionale resistenza al cambiamento del mondo accademico.

E tuttavia, la proposta del *pays politique* è stata percepita dal *pays réel* come un'imposizione e un'intrusione indebita in un mondo geloso della propria autonomia e indipendenza. Se si vuole riprendere il modello di Guy Neave, si può sostenere che si è trattato di una dimostrazione italiana del processo (diffuso in Europa) tendente all'allineamento del «tempo dell'istruzione superiore» al «tempo della politica». In questo senso infatti il Processo di Bologna può essere visto come un esempio della generale tendenza a mettere sotto controllo il «tempo accademico» in forza degli imperativi sociali e tecnologici della società della conoscenza e della sua etica produttivista⁸.



Le riforme dell'istruzione superiore e il Processo di Bologna

L'approccio di Neave se coglie un significativo aspetto delle difficoltà ad accettare il Processo di Bologna (della riforma degli ordinamenti didattici in Italia) tuttavia non esaurisce il quadro delle difficoltà di introduzione delle riforme nei sistemi d'istruzione superiore. L'imposizione del mutamento dei tempi di trasferimento delle conoscenze (i due livelli dei percorsi rispetto a quello unico, il numero dei crediti e la loro misurazione in termini di tempo) viene vista naturalmente come una superchieria, specialmente nelle aree disciplinari dove la formazione non è direttamente collegata a precise figure professionali. Ma è questo il portato della nuovo corso a interpretativa dell'istruzione superiore che sta alla base in particolare dell'economia della conoscenza. E dunque si comprende bene anche il diverso tipo di reazione alla riforma prodottosi nelle facoltà umanistiche e in quelle scientifiche, specie se appartenenti alle scienze hard applicate. Le prime risentono di più della compressione del tempo accademico, le seconde hanno quanto meno un'apertura di maggiori possibilità di sviluppo, grazie ai più chiari collegamenti col mondo della produzione tecnologica e delle professioni.

Ma il tema dell'accettazione o della resistenza alle riforme delle funzioni dell'università, esemplificate ma non esaurite dal Processo di Bologna, è più ampio e complessivo. Il mutamento del ruolo dello Stato nei confronti delle università da controllore a valutatore ha avuto un impatto assai più profondo di quanto non si potesse immaginare sulla condizione professionale del personale accademico. Da un lato ha introdotto e generalizzato forme di controllo, del prodotto ma anche dei processi che conducono al prodotto. Si è inoltre inserito nella vita professionale dei docenti/ricercatori manifestando con la richiesta di valutazione una mancanza di fiducia nei confronti della categoria. Da protettore-consigliere di riferimento (cui si delegavano volentieri ruoli importanti di responsabilità nel funzionamento del sistema e delle singole istituzioni universitarie) lo Stato è diventato dunque il giudice con poteri di premio-punizione. E questo cambiamento si è unito a una condizione di maggiore autonomia di iniziativa delle singole università che sono state in tal modo lasciate libere (e dunque, sole) nella strutturazione delle proprie scelte politiche, ma con lo spauracchio della valutazione ex-post portatrice di premi o punizioni. La caduta delle barriere di protezione dell'università nei confronti della società le rende pertanto responsabili, costringendo di conseguenza il personale a occuparsi costantemente degli

aspetti organizzativi che comprendono le fasi di ricerca di risorse, di cura delle prestazioni e di adesione alle regole valutative delle proprie prestazioni (mentre, in un tempo non lontano, era solo la prestazione di cui ci si doveva preoccupare). Non sorprende che simili cambiamenti siano difficili da accettare in tempi brevi, anche perché hanno ricadute sul tipo di organizzazione interna dell'ateneo. I docenti/ricercatori sono invitati ad attivarsi per l'ottenimento di risorse, mentre la gestione dell'università come istituzione richiede una politica e una *governance* diverse.

E tuttavia, non sembra che l'indirizzo preso dai sistemi d'istruzione superiore, in Europa e non solo, sia facilmente arrestabile e addirittura invertibile.

Non è infatti realistico immaginare che si inverta la tendenza a stimolare l'accesso all'istruzione superiore anche dei ceti sociali più modesti (almeno perché si manterrà la convenienza dei titoli di studio ai fini professionali e l'immagine socialmente positiva degli stessi), ma soprattutto che si ridimensioni l'uso delle applicazioni della scienza per lo sviluppo economico. È destinata a svilupparsi quindi una doppia tendenza che comprende, da un lato, la competizione tra istituzioni accademiche autonome sulla base delle capacità di dimostrarsi utili alla società attraverso le proprie produzioni di personale qualificato, di ricerca applicata, e di servizi tecnici e culturali per la società, e, dall'altro, il controllo sempre più pervasivo della società sotto forma dei portatori di interessi per le funzioni dell'università (*in primis* dello Stato, ma anche di altre parti della società, non ultimi gli studenti). Questa duplicità, che riguarda la dimensione nazionale di sistema e quella individuale dell'istituzione universitaria inserita in una logica universale del mercato globale, propone nuovi equilibri nell'organizzazione interna dei singoli atenei e – come detto – costringe il personale accademico a rimodellare la propria figura professionale e i ruoli che la caratterizzano.

L'apertura al mondo esterno e il prevalere della ricerca scientifica come elemento che segna la fortuna (il grado di successo) dell'istituzione sono dunque gli elementi cardine di questo nuovo ruolo dell'università. In conseguenza dell'apertura alla società il lavoro accademico deve sempre più confrontarsi con diversi gruppi di interesse che mirano a partecipare al controllo di aspetti della vita accademica, un tempo di pertinenza totalmente interna. Il lavoro accademico diviene sempre più visibile perché controllato (valutato) da personale interno ed esterno.

Ma emergono tendenzialmente anche differenze – destinate prevedibilmente ad accentuarsi – tra i sistemi nazionali d'istruzione



ne superiore. Un sondaggio su un gruppo di studiosi di diversi paesi europei condotto con il metodo Delphi dall'Università olandese di Twente ha indicato la probabile accentuazione nel prossimo futuro delle differenziazioni di compiti tra i sistemi d'istruzione superiore, con un polo del Nord Europa dedicato all'eccellenza nei diversi settori della ricerca e uno del Sud maggiormente dedicato alla didattica e con ruoli nettamente meno centrali nel quadro complessivo del continente⁹.

Evoluzione dei sistemi d'istruzione superiore in Europa e dinamiche del sistema universitario italiano

A fronte di un'evoluzione che interessa in varia misura i sistemi europei dell'istruzione superiore sotto la spinta di una pressione comune che si può identificare, sia pure grossolanamente, con le nuove funzioni della conoscenza nello sviluppo economico¹⁰, il sistema universitario italiano presenta nelle sue dinamiche alcune significative peculiarità. Volendo conservare l'analisi bipolare dello Stato e del mondo universitario si possono ricordare le segnalate modalità di introduzione delle riforme e la risposta di accettazione formalmente corretta da parte dell'accademia che se ha sostanzialmente applicato la nuova normativa, non ne ha tradotto in pratica – se non parzialmente e come si è visto con gradazioni diverse per discipline e per istituzioni – lo spirito e le intenzioni, vuoi perché non spiegate, vuoi perché non capite, vuoi perché non condivise.

Una nota teoria sostiene che le riforme nei sistemi d'istruzione superiore hanno successo solo se incrementalì, altrimenti restano a livello di facciata e non incidono sull'effettivo funzionamento delle istituzioni¹¹. È quello che in buona sostanza è accaduto nell'università italiana. I governi che si sono succeduti nel decennio successivo all'introduzione della riforma degli ordinamenti didattici hanno a lungo «tollerato» la riforma e lasciato al mondo accademico il compito di realizzarla, senza neppure introdurre forme di valutazione sistematica dei risultati della riforma stessa (salvo l'esempio isolato della valutazione di un triennio di attività di ricerca scientifica con il progetto civr). L'autonomia senza controlli ha prodotto tuttavia alcune distorsioni e malfunzionamenti, in parte anche dovuti alla mancata elaborazione del quadro delle trasformazioni economiche e sociali che nel mondo contemporaneo incidono sulle aspettative della società nei confronti dell'istruzione superiore.

Nel processo di faticosa e contraddittoria attuazione della riforma si è venuto inserendo di recente una nuova iniziativa governativa mirante a correggere alcune storture prodotte dalla imperfetta realizzazione della riforma degli ordinamenti didattici, all'interno di una situazione di crisi finanziaria e nel tentativo di razionalizzare il funzionamento del sistema universitario.

L'impianto del disegno di legge in discussione al Senato (ddl 1905) sembra ispirarsi al modello inglese nel tentativo di dare una migliore capacità di gestione alle università attraverso una *governance* più efficiente e a legarne le prestazioni a valutazioni di qualità. Peraltro il modello è combinato con una serie di vincoli e controlli a opera del governo centrale che non si riscontrano nel caso britannico. Ma l'intento dichiarato del governo sembra sia quello di rimediare a un cattivo uso dell'autonomia e per questa via si allontana dalla tradizione di autonomia fondativa delle università anglosassoni per riproporre il centralismo di origine napoleonica proprio al sistema italiano. Da questa commistione di due logiche opposte derivano una serie di incongruenze che rendono contraddittoria la definizione del modello proposto dal governo e quantomeno incerta la sua attuazione pratica¹². A fronte di un simile progetto ci si può legittimamente domandare perché il modello inglese risulti così attraente (del resto non solo per il governo italiano).

Sul piano organizzativo il modello assume che il sistema acquisti efficienza ed efficacia se si articola in un insieme di istituzioni tese a migliorare le proprie prestazioni attraverso la competizione (secondo modalità di «quasi-mercato») e il raggiungimento di *target* – definiti dallo Stato – con relativi riconoscimenti positivi (o negativi) grazie a diverse forme di valutazione. Il modello è noto con il termine di *New Public Management* ed è stato applicato sui sistemi di fornitura di servizi pubblici a partire dagli anni Settanta (dal governo conservatore guidato da Margareth Thatcher). Va ricordato peraltro che in Gran Bretagna e in altri paesi è aperta la discussione circa l'opportunità di applicare ai sistemi d'istruzione superiore un modello pensato per i servizi pubblici come il sistema sanitario nazionale. Infatti, con tale modello si è venuta limitando la storica autonomia degli atenei britannici e l'autovalutazione dell'intero sistema universitario. Di recente il modello ha iniziato a diffondersi, almeno in parte, nei sistemi d'istruzione superiore dell'Europa continentale, in origine fondati dagli Stati (come il nostro) sulla base del principio della «omogeneità legale». Una delle ragioni esplicative risiede nella crescente necessità di rispondere alle richieste della società (con particolare



riferimento al territorio su cui insiste ciascun ateneo) che vanno dalle competenze professionali diverse, alle esigenze di aggiornamento in funzione dell'innovazione tecnologica, e più in generale alla diffusa considerazione di insegnamento e ricerca come beni di consumo (*commodities*). Tali richieste hanno spinto e spingono sempre più verso forme di diversificazione dell'offerta di conoscenza e dunque parallelamente tendono a favorire la diversificazione e l'autonomia degli atenei, ma anche il controllo dei risultati a livello di sistema.

La conseguenza più vistosa appare essere quella che riguarda il governo delle istituzioni formative: la *governance* come forma che garantisce una migliore efficienza ed efficacia. Ne risentono le tradizionali relazioni tra le aree disciplinari e la ricerca del consenso attraverso accordi ed equilibri tutti interni alle singole istituzioni. Infatti, il potere di decidere spetta sempre più marcatamente ai vertici e i vertici comprendono anche membri esterni all'accademia. Va peraltro ricordato come in vari sistemi d'istruzione superiore siano in corso sperimentazioni di diverse forme di mediazione tra il modello inglese «puro» e le tradizioni autoctone¹³.

Ora, la versione italiana del modello britannico appare – almeno nella sua prima formulazione – più rigida di quella originale. Alcune accentuazioni come i poteri attribuiti al Consiglio di amministrazione in materia di organizzazione dell'offerta formativa (chiusura di corsi di studio) non trovano spiegazione se non nell'intento punitivo dell'attuale governo nei confronti del mondo accademico. Tale atteggiamento è confermato del resto dalla nota n.160 del 4 settembre 2009 relativa all'inasprimento dei requisiti necessari per l'attivazione dei corsi di studio e sembra far parte di una politica tesa a sanzionare il mondo accademico per non aver saputo gestire in modo appropriato l'autonomia conquistata a partire dalla gestione del ministro Ruberti. In qualche misura l'accusa trova fondamento, soprattutto nella proliferazione delle sedi universitarie staccate, ma si iscrive in forma accentuata in un atteggiamento critico che aveva coinvolto anche i precedenti governi e che in sostanza rimprovera al mondo accademico di non utilizzare al meglio le proprie risorse. Se questo sia servito e serva di fatto a giustificare la riduzione delle stesse è facile ipotizzarlo, soprattutto se si considera che la prima introduzione dei «requisiti minimi» aveva già avviato il processo di riduzione dei corsi di studio¹⁴.

Il risultato è la chiara tendenza al ritorno a forme di centralismo pre «riforme Ruberti» sulla base di un «trapianto» del sistema inglese che peraltro si è sviluppato in un contesto assai diverso e

non per caso lascia molto spazio alle autonomie delle istituzioni, così come premia significativamente i comportamenti virtuosi e si fonda su un consolidato meccanismo di relazioni tra università e mondo esterno.

Una contraddizione centrale del ddl è infatti quella di ridurre drasticamente l'autonomia e di aver anticipato o quanto meno di non introdurre contestualmente la valutazione (quand'anche l'Anvur dovesse decollare non avrà effetti se non dopo alcuni anni). Ma le valutazioni – secondo il Disegno di legge – le opererebbe il governo stesso. Un ulteriore elemento di contraddizione che riguarda l'autonomia degli atenei fortemente vincolata dai «requisiti necessari», dalle norme per il reclutamento e dalla riduzione delle risorse è quello legato all'enfasi posta sulla *governance* che potrebbe essere giusticata in una situazione di reale necessità per gli atenei di sviluppare una politica istituzionale complessiva in regime di amplissima libertà/responsabilità che poco ha a che vedere con il quadro di controlli che la nuova normativa prevede (mentre trova invece molto senso nel sistema britannico di autonomie). Non è dunque ben chiaro cosa si proponga con i suoi interventi nell'attuale momento storico il governo italiano (il *pays politique*) riguardo all'istruzione superiore. In realtà, dalla traduzione operativa della riforma degli ordinamenti didattici anche i precedenti governi non hanno mostrato di avere una visione strategica al riguardo e lo hanno reso evidente con una serie di interventi, modificativi e correttivi di spezzoni del sistema, privi di una logica e di un respiro globale che inquadrassero l'istruzione superiore e la ricerca scientifica nell'evoluzione dell'economia e della società italiana.

Il risultato è che le domande relative a cosa chiede l'economia italiana all'università, cosa chiede la politica, cosa chiede la società, prima che non trovare risposta non vengono formulate. Ne deriva che il divario rispetto ad altri sistemi d'istruzione superiore europei tende a crescere. Ma questa tendenza davvero preoccupa una parte consistente del mondo politico, di quello economico e di quello accademico del nostro paese?

Al di là delle dichiarazioni di principio, l'ignoranza tradizionale delle evoluzioni dei sistemi d'istruzione superiore «d'oltralpe» (come la loro precipitosa e approssimativa imitazione), unitamente alla modestia degli investimenti nel settore, testimonia della non centralità del tema nel panorama politico-economico del paese. Dal canto suo, il mondo accademico non presenta un atteggiamento univoco, ma a fronte di alcuni atenei che hanno manifestato una comprensione delle nuove realtà in cui operare e



si sono almeno in parte adeguati a esse (si pensi ai Politecnici), la maggioranza ha evidenziato una grande difficoltà a trasformarsi «virtuosamente»: dunque prescindendo dalle logiche corporative e superando le naturali resistenze al cambiamento rappresentate dalla nostalgia per il passato e dalla forza della tradizione, nobilitate dalla teoria della *path dependance*¹⁵. E dunque l'ulteriore domanda riguarda la reale necessità dell'adeguamento dell'istruzione superiore italiana alle nuove finalità che la società e l'economia della conoscenza richiedono.

Economia della conoscenza vs società della conoscenza?

Se si assume l'ottica della «economia della conoscenza» appaiono legittimi i dubbi circa la necessità di adeguare il sistema universitario italiano alle tendenze europee. Il mercato del lavoro e delle professioni non sembra infatti reclamare un numero maggiore di laureati, né avere una particolare necessità di laureati di alto livello. Se è vero che i tempi di attesa per la prima occupazione sono relativamente brevi (ma variano tra le aree a diverso grado di sviluppo del paese), per contro non sembra che i laureati di secondo livello siano maggiormente privilegiati rispetto a quelli di primo: quanto meno per le retribuzioni indifferenziate del primo impiego¹⁶. È opinione corrente che il tipo di economia manifatturiera . (-)Tad2 1 d9fu[(.)-7T49(un)-una rel di alto

delle tradizionali *élites* della conoscenza diventa meno certa. Come sostiene Beck, nella società del rischio la cultura della *expertise* entra in crisi con la crescente richiesta pubblica di *accountability* della scienza e della tecnologia (Beck 2000). Un'ulteriore conseguenza della sua diffusione risiede nel fatto che la conoscenza generale non può più essere separata dalla conoscenza professionale. Questa trasformazione sta alla base della tesi della riflessività, secondo la quale nella modernità la conoscenza è sempre più relativa all'applicazione della conoscenza a se stessa piuttosto che a un altro obiettivo. Viviamo dunque in una società della conoscenza nel senso che gli attori sociali hanno maggiori capacità di auto-interpretazione e di azione, proprio perché conoscenza generale/generica e conoscenza professionale sono meno separate (Giddens 1991, Melucci 1996).

Partendo da tali assunti si è sviluppata un'ipotesi interpretativa delle nuove funzioni attribuibili all'università nella società della conoscenza (Delanty 2001). Ipotesi che si può riassumere secondo queste linee. Se l'università non deve degenerare in forme di consumismo tecnocratico in virtù del quale gli studenti diventano meri consumatori di conoscenza e l'università stessa una corporazione burocratica transnazionale che si legittima attraverso il principio tecnocratico dell'eccellenza (destino che le è inevitabilmente riservato secondo alcuni studiosi)¹⁷ essa deve scoprire per se stessa un ruolo diverso. E un nuovo ruolo come una nuova identità stanno infatti emergendo per l'università, e ruotano attorno alla democratizzazione della conoscenza: intendendo per democratizzazione la partecipazione di un sempre maggior numero di attori nella costruzione sociale della realtà. Su questa base l'università oggi può diventare il luogo più importante della interconnettività della società della conoscenza. Vi è infatti una tale proliferazione di diversi tipi di conoscenza che non vi sono possibilità di unificare gli uni e gli altri. Se quindi l'università non può ricostruire l'unità distrutta della conoscenza può tuttavia aprire vie di comunicazione tra questi diversi generi di conoscenza: in particolare tra conoscenza come scienza e conoscenza come cultura. Per riuscire in questa impresa l'università deve fornire espressione al nuovo elemento unificante che sta emergendo e cioè la comunicazione. L'università dovrà, secondo questo approccio che recupera molto dell'opera di Habermas, creare luoghi di comunicazione e di pubblico dibattito nella società. Infatti, è o può diventare luogo di dibattito pubblico tra cultura comune e cultura di esperti. Questo tenendo altresì conto che sta crescendo uno spazio nella produzione e nella comunicazione della conoscenza: se l'università perde d'importanza nell'esclusi-



vità della produzione e dell'applicazione della conoscenza (per il proliferare di altre fonti) ne guadagna nella sua comunicazione.

In questo suo nuovo operare l'università si propone allora come luogo della conoscenza costruita ri-essivamente all'interno di una società caratterizzata dall'incertezza, dal caos e dalla supercomplessità (Barnett 1990, 1999). In tal senso una finalità centrale dell'università potrebbe essere quella di fornire di senso una situazione in continuo cambiamento, rendendo le persone capaci di vivere con maggior efficacia la sfida dei nuovi problemi etici. Dunque, se svolgerà un ruolo critico e sarà in grado di orientare i modelli culturali della società, l'università si assumerà compiti un tempo affidati allo Stato e prima ancora alla Chiesa, sviluppando la cultura civica, cioè le regole dell'appartenenza alla comunità sociale e alla comunità culturale. La crescente importanza di quest'ultima dimensione è, infatti, da porre in relazione alla centralità della Beck «cittadinanza culturale», tema del riconoscimento di gruppi diversi e di diritti diversi (Delanty 2001).

Se si accetta la rilevanza di questa dimensione si può convenire che l'università può diventare (sotto certi aspetti e in determinate circostanze lo è già adesso) l'istituzione maggiormente in grado di legare le richieste del mondo economico, la tecnologia e la domanda di cittadinanza. Mentre è, infatti, vero che la nuova produzione di conoscenza è dominata dalla strumentalizzazione della conoscenza stessa e quindi il ruolo tradizionale dell'università è indebolito, questa è oggi nella posizione di servire le finalità sociali più del tempo in cui altre finalità erano premianti.

Qualche ipotesi operativa

Se nell'università italiana (e nella società nei riguardi dell'università) si sviluppasse la consapevolezza delle nuove funzioni che le richiede la società della conoscenza, lungo quali linee si potrebbe sviluppare una sua politica diversa?

Innanzitutto va prevista – come corollario indispensabile di un'ampia autonomia – l'attivazione di un sistema di valutazione Beck misto» a livello di singolo ateneo (*peer-review* per dipartimenti e facoltà) unito a un sistema di valutazione nazionale, premiante e incentivante al fine di riconoscere le eccellenze e i progressi nella giusta direzione delle *performances* accademiche. A seguire, sul versante del governo centrale, l'attivazione di una politica di riduzione delle differenze tra atenei centrali e periferici attraverso incentivazioni ai secondi, specie se in aree economicamente svantaggiate.

Parallelamente, una diversa politica di diritto allo studio che si concentri nel sostegno alla libera scelta delle sedi e alla circolazione internazionale degli studenti. Che dunque sviluppi un'ampia politica di accoglienza degli studenti fuori sede e di incentivazione delle esperienze formative europee, anche attraverso accordi bilaterali tra atenei.

Sul versante delle università, l'attivazione di una vera centralità dell'apprendimento attraverso un'accentuata cura dell'inserimento iniziale degli studenti che muova dalla realizzazione effettiva dell'orientamento a partire dagli ultimi due anni della scuola secondaria (come previsto – del resto – dalla riforma degli ordinamenti didattici) e articolata in forme di collaborazione tra università e istituti secondari, secondo modelli esistenti in altri paesi.

A questa fase sarà importante far seguire una serie di misure tese al contrasto effettivo del fenomeno degli abbandoni nel primo anno di iscrizione che preveda un tutorato diffuso, veri e propri corsi di recupero delle carenze conoscitive e forme di recupero delle stesse, ma anche una diversa attenzione nella costruzione dei curricula specie del primo anno. E inoltre una maggiore cura delle fasi di passaggio dal primo al secondo livello di laurea, considerando tra l'altro la possibilità di iniziare l'anno accademico sia nel primo sia nel secondo semestre per facilitare la sequenza naturale senza sprechi nel passaggio ai corsi di laurea magistrali. Ma allo stesso scopo dovrà essere controllato il rapporto numerico studenti/docente negli insegnamenti del primo anno che in molte aree disciplinari, specie umanistiche e sociali, assumono dimensioni esorbitanti e fungono da stimolo inevitabile all'abbandono dei non super-dotati.

In generale, la modalità didattica interattiva – consentita dal numero contenuto degli studenti in classe – dovrebbe essere fortemente incentivata e praticata sia per rispondere alle aspettative degli studenti (annoiati dai ruoli passivi), sia per praticare la cultura civica e la formazione alla cittadinanza, vista come una finalità centrale dell'università moderna. Naturalmente simili misure comportano un incremento delle funzioni didattiche e del numero dei docenti (oltre che dell'utilizzo delle sedi universitarie) con conseguenti investimenti finanziari. D'altro canto, è opinione corrente nella letteratura internazionale che gli scarsi risultati ottenuti nell'apprendimento universitario dipendano in larga misura dalla scarsa predisposizione all'innovazione nei contenuti e nelle forme dell'offerta didattica che prescinde largamente dall'*e-learning*, le tecniche del *problem solving* e il *cooperative learning* (Bock 2006).

Costi aggiuntivi implica altresì l'attivazione di corsi *on-line* e di





percorsi di formazione alternativi per gli studenti non frequentanti perché lavoratori. Anche questa era una misura prevista dalla legge di riforma n. 509/99 e quasi mai attuata. Se si vuole ridurre il fenomeno degli abbandoni e migliorare la qualità della formazione è questo uno dei percorsi inevitabili che si collega del resto alla reale apertura di una politica di educazione permanente. In quest'ultimo campo l'Italia è praticamente assente dalle statistiche internazionali.

Nei confronti del rapporto con l'occupazione le università italiane stanno sviluppando una maggiore attenzione all'inserimento nel mercato del lavoro dei propri laureati ma l'attività dei nuovi uffici di *job placement* guadagnerebbero grandemente in efficacia se fossero sostenuti da una rete di ex-alumni in grado di fornire indicazioni preziose sui diversi settori professionali. Non si segnalano tuttavia in Italia università pubbliche che abbiano coltivato rapporti sistematici con i propri laureati. Una vera politica di internazionalizzazione, se sostenuta convintamente a livello nazionale, potrebbe puntare piuttosto che su l'attivazione sporadica di singoli corsi in lingua inglese a titoli di studio congiunti a livello europeo (specie a livello di dottorato) tra atenei con simili interessi.

Tutti questi indirizzi di politica universitaria rappresentano un cambio di direzione rispetto a quanto sin qui perseguito e a quanto la politica del governo centrale intende perseguire. La linea indicata dalle ultime misure legislative appare articolata nell'ottica dell'economia della conoscenza. Ottica che appare fuori tempo a livello nazionale, date le condizioni strutturali del sistema economico e la situazione congiunturale di crescenti ristrettezze in particolare nel settore della formazione (ben rappresentata dalle riforme a costo zero); ma fuori tempo anche a livello internazionale per le tendenze che qui si è cercato di evidenziare e che suggerirebbero una maggiore attenzione alla società della conoscenza e alla sua evoluzione non priva del resto di implicazioni economiche¹⁸. E tuttavia, concentrarsi su queste ultime appare al momento un approccio assai più convincente in termini di immagine e di impatto sull'opinione pubblica. Anche a prescindere dalle riserve circa la realtà italiana, indicate in precedenza, sembra dal dibattito in corso a livello internazionale che si sia avviato un ridimensionamento dell'enfasi sull'economia della conoscenza del quale sarebbe utile tener conto. Si è già segnalato peraltro il disinteresse delle nostre classi dirigenti per quanto avviene negli altri sistemi d'istruzione superiore e non appare dunque lecito sperare in un mutamento delle linee politiche in atto.



Note

¹ Si ricorderà il dibattito sorto con le stime della svimez, poi del census, che segnalavano il rischio di mancare di tecnici e di forza lavoro intellettuale necessaria allo sviluppo e che ricordavano le tradizionali preoccupazioni opposte di avere un surplus di laureati futuri «sbandati» con rischio di disordini sociali (svimez 1961, AA.VV. 1973, Barbagli 1974, Moscati 1983).

² Si veda Eurydice (2010).

³ Si veda Neave (2002, 2005).

⁴ Burton R. Clark (1983), *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.

⁵ Guy Neave (2005), cit., 118

⁶ Il Progetto ha riguardato gli atenei di Milano-Bicocca, Genova, Sassari, Urbino, Venezia «Ca' Foscari» e Pavia. Si è articolato in una serie di interviste individuali e di gruppo condotte in forma incrociata dai referenti degli atenei e da un gruppo di docenti europei oltre che nella somministrazione di un questionario con il sistema cati. Una parziale descrizione dei risultati è apparsa sulla «Rassegna Italiana di Sociologia», n.4/2008 a cura di Federico Denti e Roberto Moscati, mentre una più ampia descrizione è contenuta nel volume R. Moscati (a cura di), *Come e perché cambia l'Università in Italia e in Europa*, Napoli, Liguori (in pubblicazione).

⁷ In vario modo le tesi di Tony Becher hanno trovato dunque un'ennesima conferma. Cfr. T. Becher, P.R. Trowler (2001), *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, Open University Press.

⁸ Neave (2005).

⁹ cheps (2004).

¹⁰ In varie occasioni tale processo di evoluzione è stato analizzato anche sotto il profilo dell'impatto del modello anglosassone dello sviluppo «aziendalistico» dei servizi pubblici (il modello del *New Public Management*) sui sistemi d'istruzione superiore dell'Europa continentale. Al proposito si veda Amaral, Meek & Larsen (2003), Amaral, Jones & Karseth (2002), Maasse & Olsen (2007), Amaral, Neave, Musselin & Maassen (2009), Moscati, Regini, e Rostan (2010).

¹¹ Si veda Clark (1983), Cerych e Sabatier (1986).

¹² L'incertezza deriva dall'esperienza delle precedenti riforme ed è accentuata dalle modi che del Disegno originale introdotte dal dibattito parlamentare.

¹³ Si veda Moscati, Regini e Rostan (2010).

¹⁴ Per l'anno accademico 2010-2011 il cun stima (sulla base di dati miur) una riduzione a circa 4.500 corsi rispetto agli originari 5.519 dell'a.a. 2007-2008.

¹⁵ Si veda Denti e Moscati (2008).

¹⁶ Sono ormai diverse le conferme in questo senso nei rapporti annuali di Alma Laurea e di Stella.

¹⁷ In particolare si veda Readings (1996).

¹⁸ M. Castells (2002), *La nascita della società in rete*, Milano, Università Bocconi Editore.



Bibliografia

- AA.VV. (1973), *Scuola e mercato del lavoro*, Bologna, Il Mulino.
- Amaral, A., Meek, V.L. & Larsen, I.M. (a cura di) (2003), *The Higher education Managerial Revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Amaral, A., Jones, G.A. & Karseth B. (a cura di) (2002), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*, Dordrecht, Kluwer Academic Publisher.
- Amaral, A., Neave, G., Musselin, C. & Maassen, P. (a cura di) (2009), *European Integration and the Governance of Higher Education and Research*, Dordrecht, Springer.
- Barbagli, M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Barnett, R. (1990), *The Idea of Higher Education*, Buckingham, Open University Press.
- Barnett, R. (1999), *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*, Buckingham, Open University Press.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001), *Academic Tribes and Territories*, Buckingham, Open University Press.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Bock, D. (2006), *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*, Princeton, Princeton University Press.
- Castells, M. (2002), *La nascita della società in rete*, Milano, Università Bocconi Editore.
- Cerych, L., & Sabatier, P. (1986), *Great Expectations and Mixed Performance. The implementation of higher education reforms in Europe*, Trentham, Trentham Books.
- cheps (Centrum voor Studies van het Hoger Onderwijsbeleid) (2004), *The European higher education and research landscape 2020*, Enschede, University of Twente.
- Clark, B.R. (1983), *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-National Perspective*, Berkeley, University of California Press.
- Delanty, G. (2001), *Challenging Knowledge. The University in the Knowledge Society*, Buckingham, Open University Press.
- Denti, F. e Moscati, R. (2008), Strutture formative e relazioni sociali: la riforma degli ordinamenti didattici nell'università italiana, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 49 (4), 515-546.
- eua (2010), *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*, Bruxelles.
- Eurydice (2010), *Focus on Higher Education in Europe 2010. The Impact of the Bologna Process*, Bruxelles.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-identity*, Cambridge, Polity Press; trad. it. (1994) *Le conseguenze della modernità*, Bologna, Il Mulino.
- Maassen, P. & Olsen, J.P. (a cura di) (2007), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht, Springer.
- Melucci, A. (1996), *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*, Cambridge, Cambridge University Press.



- Moscato, R. (1983), *Università: fine o trasformazione del mito?*, Bologna, Il Mulino.
- Moscato, R. (a cura di) (in pubblicazione), *Come e perché cambia l'Università in Italia e in Europa*, Napoli, Liguori.
- Moscato, R., Regini, M. e Rostan, M. (a cura di) (2010), *Torri d'avorio in frantumi? Dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino.
- Neave, G. (2002), Anything goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions, *Tertiary Education and Management*, 8 (3), 181-197.
- Neave, G. (2005), Euro-Philiacs, Euro-Sceptics and Europhobics: Higher Education Policy, Values and Institutional Research, *Tertiary Education and Management*, 11 (2), 113-129.
- Rapport de la commission présidée par Jacques Attali, (1998), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, éd. Stock.
- Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Swimez, (1961), *Mutamenti della struttura professionale e ruolo della scuola*, Roma, Giuffrè.

Abstract. Traditionally, Italian academic world has never shown a real interest for other higher education systems at political and organisational level with the exception of the transformation attempts carried out in the late '80s and '90s. Therefore, the international dimension of the Bologna Process and of the Lisbon Declaration remains unknown while the Italian version of the Bologna is known as the national «3+2 reform». This lack of interest, combined with an unclear definition of the aims of higher education, has led several consequences. First of all, the changing proposals coming from the political world have been poorly defined and very weakly supported by successive governments. Secondly the implementation of the proposals had to be confronted with the vague awareness of their utility spread out in the academic world, especially in some disciplinary areas. Clashing with corporate resistances of the academic world and lacking of a set of economic and social purposes, university reforms in Italy (all passed through laws) are inevitably compelled to produce possibly sharp debates but certainly mere cosmetics changes, as largely experimented already.

Keywords: University, Comparison, Knowledge, Bologna Process.