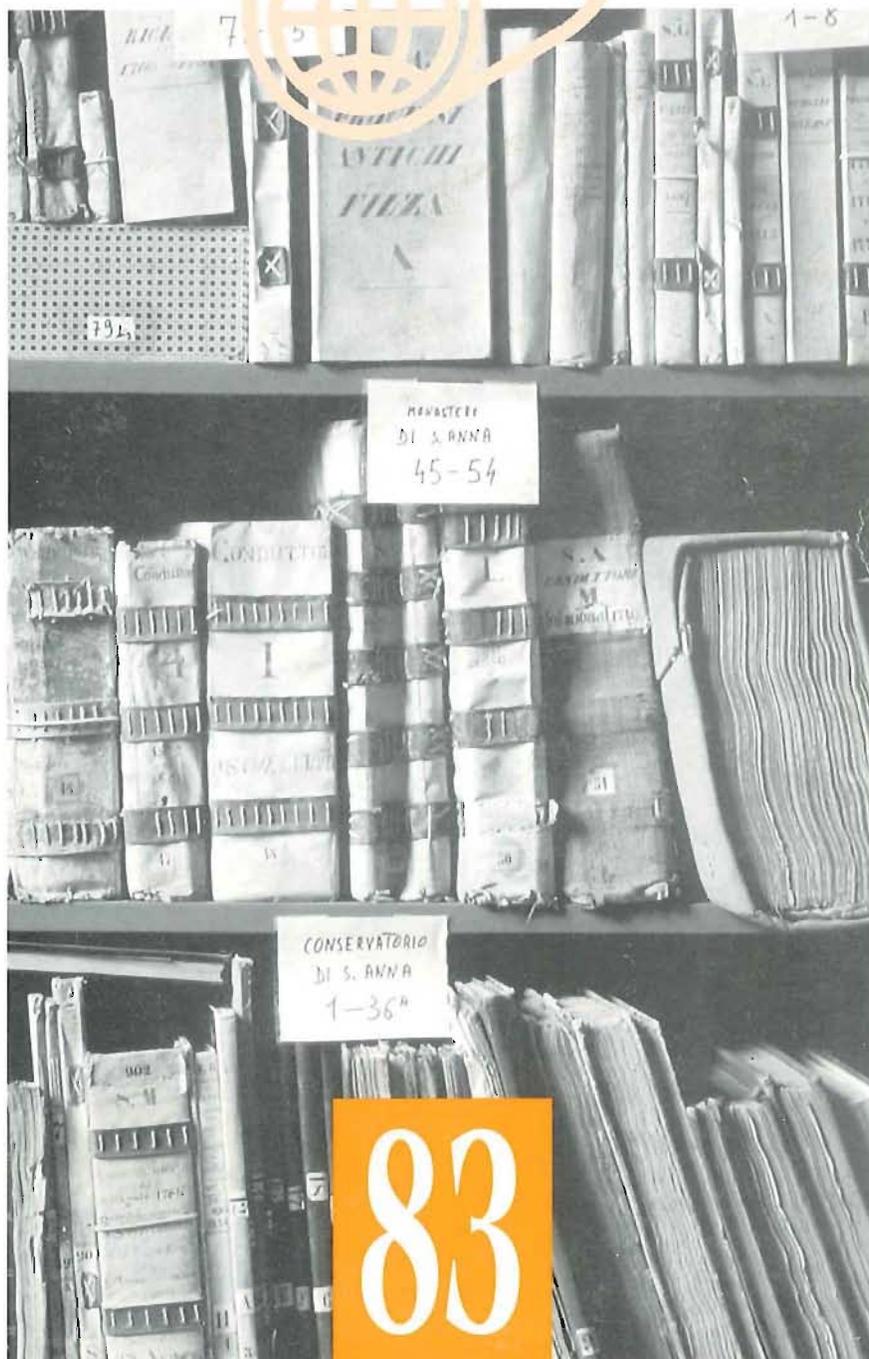


UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



Le Scuole di Studi Superiori

Normale e S. Anna di Pisa, Sissa di Trieste, Pavia, Catania, Lecce

Capire e apprendere

Lord Dahrendorf

Intervista

Lawrence Bacow, il MIT per l'ambiente

Occasioni

Giovanni Paolo II a Roma Tre

Preiscrizioni e iscrizioni a confronto

Morana e Pizzella

83

ASSOCIAZIONE RUI

2

Cambiare per migliorare
Pier Giovanni Palla

IL TRIMESTRE Le Scuole di studi superiori

3

L'equivoco dell'eccellenza
Salvatore Settis

7

Normale di Pisa /
Una palestra mentale
Gabriela Jacomella

10

Iuss di Pavia /
Vocazione
alla formazione di qualità
Roberto Schmid, Luisa Colicchio

14

Sissa di Trieste /
Laureati competitivi
Edoardo Boncinelli

18

Sant'Anna di Pisa /
Una realtà atipica
Riccardo Varaldo

25

Ssc di Catania /
In sintonia con l'Università
*Emanuele Rimini,
Antonino Domina*

OPINIONI

27

Capire e apprendere
Lord Dahrendorf

31

L'Università tra storia e futuro
Guido Fabiani

NOTE ITALIANE

34

Attualità e prospettive dei collegi
Mario Spasiano

40

Un convegno sulla riforma
Roberto Peccenini

42

Preiscrizioni e iscrizioni
a confronto
Teresa Morana, Claudia Pizzella

48

Eurostudent / Profili degli
studenti italiani
Federica Prato

52

Firenze / L'Istituto Universitario
Europeo compie 25 anni
Maria Luisa Marino

UNIVERSITÀ E IMPRESA

53

Come realizzare
la consultazione
Enrico Auteri

55

MIT / In prima linea
sull'ambiente
*Intervista di Francesca R.
Romano a Lawrence Bacow*

OCCASIONI

57

Alla ricerca della verità
Giovanni Paolo II a Roma Tre

BIBLIOTECA APERTA

59

Libri
Istat / Donne all'Università
Ferraris / Una Ikea di università
Murst / I collegi universitari
legalmente riconosciuti
AA.VV. / Formazione
e qualità. Il valore aggiunto
del collegio universitario

63

INDICI 2001

Comitato scientifico

Paolo Blasi, Giorgio Bruno Civello,
Luciano Criscuoli, Giovanni D'Addona,
Antonio De Maio, Carlo Finocchietti,
Vincenzo Lorenzelli, Antonello Masia,
Fabio Matarazzo, Luciano Modica, Alfredo
Razzano, Enrico Rizzarelli, Roberto Schmid

Direttore responsabile

Pier Giovanni Palla

Redazione

Isabella Ceccarini (segretaria di redazione),
Giovanni Finocchietti, Livio Frittella,
Stefano Grossi Gondi (art director),
Roberto Peccenini (Genova),
Lorenzo Revojerà (Milano)

Editore

Associazione Rui

Direzione, redazione, pubblicità,
abbonamenti

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

E-mail:

universitas@fondazionerui.it (*direzione*)
edim@fondazionerui.it (*abbonamenti*)

Abbonamento annuale

Italia: € 50,00 Estero: € 85,00
C/c bancario 41802 presso Rolo Banca 1473,
filiale Roma 18, via Ravenna 47, 00161 Roma
ABI 03556, CAB 03226

Registrazione Tribunale di Roma n.300
del 6 settembre 1982
già Tribunale di Bari n 595
del 2 novembre 1979

Iscrizione al Registro degli
Operatori di comunicazione n. 1158



Stampa

Finito di stampare nel mese
di aprile 2002 dalla Edimond srl
di Città di Castello (PG)

In copertina: immagine dell'archivio storico
dell'ex-Conservatorio di S. Anna a Pisa

CAMBIARE PER MIGLIORARE

*L*e università italiane stanno vivendo la fatica del cambiamento, indotto dal quasi generale avvio della riforma dei cicli e degli ordinamenti didattici. Una fatica che tocca tutti gli aspetti, dalla complessa organizzazione dei nuovi corsi alla redistribuzione delle risorse fisiche, umane e finanziarie, alla valutazione in itinere della congruità delle proposte didattiche offerte ad un pubblico di studenti in sorprendente aumento. Di fronte allo sforzo richiesto alle università, si stemperano anche le mai sopite polemiche fra fautori ad oltranza della riforma e detrattori. Dal canto suo, il ministro propende per misure volte a rafforzare il momento valutativo da porre a garanzia e difesa dello studente: propone di finanziare solo i corsi di studio ritenuti più validi, che possano dimostrare di avere un carattere innovativo e che posseggano requisiti minimi di risorse (parametri di riferimento: il numero di studenti iscritti al primo anno, le strutture disponibili e i docenti in ruolo in servizio). Misure che, se applicate con rigore, porteranno all'inevitabile disattivazione di parte dei 2905 corsi di nuova istituzione operanti dallo scorso ottobre. Consapevole di quanto sia arduo intervenire in una materia in cui i motivi di divergenza superano quelli del consenso, il ministro Moratti ha insediato il 5 marzo un "gruppo di lavoro per le problematiche di politica e legislazione universitaria" composto di 13 membri accademici di alto profilo, con funzioni di supporto tecnico.

I contributi monografici ospitati in questo numero di *UNIVERSITAS* riguardano un tema legato alla filosofia della riforma, quello dei centri di eccellenza. Attraverso una descrizione delle Scuole di studi superiori operanti in Italia, dalla Normale di Pisa a quelle in fase di sperimentazione di Pavia, Catania e Lecce, viene posto in rilievo quello che Salvatore Settis nell'articolo introduttivo definisce il "modello italiano dell'alta formazione di qualità", che ha cittadinanza riconosciuta nel contesto internazionale ed è caratterizzato da una speciale intensità degli studi e da un alto tasso di ricerca. Il valore aggiunto che queste Scuole recano al processo di riforma in atto consiste nella messa in atto di "percorsi formativi nuovi con una flessibilità che le grandi università difficilmente possono avere" e nella partecipazione diretta degli studenti a progetti di ricerca.

Un invito a non perdere mai di vista nel proprio lavoro il compito essenziale dell'università ("essere palestra nella ricerca della verità") è stato rivolto da Giovanni Paolo II ai docenti e studenti di Roma Tre in occasione della sua visita del 31 gennaio. Nel breve intenso indirizzo di saluto che pubblichiamo in questo numero della rivista il Papa ha ricordato alla comunità universitaria che da quanti lavorano nell'ambito della ricerca scientifica dipende in non piccola parte "il rinnovamento della nostra società e la costruzione di un futuro di pace migliore per tutti".

Una fatica quotidiana, quella del cambiamento della vita universitaria, che ci auguriamo sia sorretta da questa consapevolezza del servizio reso.

Pier Giovanni Palla

L'EQUIVOCO DELL'ECCELLENZA

Salvatore Settis

Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa

In questa fase di sperimentazione della riforma dell'università italiana è di vitale importanza un dibattito che affronti consapevolmente e con matura riflessione lo snodo della formazione, in particolare nella prospettiva dell'intreccio tra didattica, ricerca ed innovazione tecnologica: un tema la cui centralità per il futuro del nostro paese è inutile sottolineare. Si è molto insistito, nel lungo periodo precedente alla riforma, sulla presunta "arretratezza" del sistema universitario italiano e sulla conseguente spinta ad una rapida "modernizzazione". Ma si trattava davvero sempre e solo di arretratezza? O non dobbiamo piuttosto auspicare che l'esito della riforma (i cui concreti risultati potranno essere valutati con serietà solo tra qualche tempo) sia una ricomposizione di tradizione e spinte modernizzatrici, che includa l'attento studio di modelli non italiani, ma con un occhio attento a quanto di specifico la cultura italiana ha elaborato e offerto nella sua storia recente?

Modello di noi stessi

Di fronte a tanto insistere sulla necessità di adottare velocemente modelli non-italiani di sviluppo per la nostra università, sarà forse il caso di ripetere, a commento, una breve citazione da un articolo di Pasquale Villari (più tardi ministro della Pubblica Istruzione), pubblicato nella *Nuova Antologia* del 1872 a proposito delle discussioni sulla riforma della scuola: "Non bisogna guardare alla luna; non bisogna ragionare come se fossimo diversi da quello che siamo; non bisogna ogni notte sognare la Germania come una volta si sognava la Francia. Bisogna innanzitutto studiare l'Italia. Noi siamo entrati in un'officina, abbiamo preso una ruota che comunicava il suo meccanismo a cento altre, l'abbiamo isolata dal resto e restiamo sorpresi perché non pone in moto più nulla. Un meccanismo, trasferito da un paese all'altro, non porta necessariamente dappertutto i medesimi risultati. La scuola è un'istituzione feconda solo

quando stende le sue radici su un suolo fertile, da cui raccoglie la forza che poi trasmette moltiplicata". Se il modello allora era la Germania, nella quale da pochissimo si era imposto il modello prussiano, per noi oggi il richiamo più consueto è all'università americana. Si scrive "America" e si pensa Harvard, Princeton, Yale, Columbia, MIT, insomma Ivy League e poco altro; senza ricordarsi (o senza sapere?) che le istituzioni universitarie negli Stati Uniti sono poco più di 3.500, la maggior parte delle quali di livello nettamente inferiore a quello di una media università italiana. A volte si ha la sensazione che la tendenza a mitizzare un astratto e ineluttabile "modello americano" sia inversamente proporzionale alla reale conoscenza ed esperienza della società e delle istituzioni americane. Perché se davvero il modello fosse stato Harvard, ben altra doveva essere la riforma.

I modelli astratti possono anche far comodo, purché non servano solo a nascondere le reali ragioni del mutamento, trasformando precise scelte politiche in direzioni di sviluppo che si pretende essere ineluttabili. Al contrario, è vero che tutti i modelli che abbiano avuto un riconoscibile successo vanno studiati attentamente, ma con piena conoscenza di causa, senza mitizzarne nessuno; ma, con le parole di Villari, "bisogna innanzitutto studiare l'Italia".

La ricerca non è un lusso

Nella tradizione culturale dell'università italiana c'è un elemento caratterizzante, che da questa riforma non può rischiare di uscire indebolito; bisogna invece operare perché ne esca rafforzato, garantendone non solo la sopravvivenza, ma il potenziamento. Questo elemento è la ricerca, intesa non come un lusso o un *optional* accanto alla didattica, ma anzi come il lievito del percorso formativo, come momento che lo qualifica e lo rende competitivo. È una tradizione, si capisce, non solo italiana: ma nel cercare modelli fuori d'Italia è da qui che bisogna partire,

per andare avanti migliorando e progredendo: solo così il nostro sistema universitario potrà essere competitivo rispetto ai paesi di condizione economica e politica comparabili con il nostro. Competitivo, intendo, non solo nei recinti delle università, ma nella società civile: perché è dalla ricerca che nasce l'innovazione scientifica, e dall'innovazione nascono nuovi profili professionali e nuova occupazione.

Ma la ricerca richiede investimenti e risorse; e tutti sanno che in Italia l'ammontare dei finanziamenti in questo campo è del tutto insufficiente, ben al di sotto della media europea attuale (1.9% del Pil) e lontanissimo dall'obiettivo fissato dalla Comunità (3% del Pil). È un'insufficienza che si registra sia sul versante pubblico che sul versante privato: perciò la speranza di maggior presenza dei privati nel finanziamento della ricerca non può esimere lo Stato dal suo dovere istituzionale di promuovere la ricerca. Ma la ricerca dove? La ricerca per chi? Un pericoloso equivoco ha cominciato a circolare da qualche anno: ed è che la ricerca debba concentrarsi in pochi luoghi privilegiati, "centri di eccellenza" o "scuole di eccellenza", lasciando tutto il resto dell'università all'universo indifferenziato e grigio di una didattica solo ripetitiva e non animata dalla continua spola con la ricerca. Parlando per un momento in prima persona, proprio perché professore (e attualmente direttore) della più antica, rinomata e citata "scuola di eccellenza" d'Italia, la Normale di Pisa, devo dire che un tale equivoco (che pure alla Normale e a me potrebbe far comodo) va sfatato con decisione.

L'eccellenza autoreferenziale

Cominciamo dalla parola "eccellenza". Secondo uno studioso del sistema universitario americano, Bill Readings (*The University in Ruins*, Harvard University Press, 1996), *excellence* è diventata la parola d'ordine più diffusa nelle università americane (in particolare, è importante sottolinearlo, non nelle più avanzate ma in quelle di livello medio) perché manca sia di referente esterno che di contenuto; insomma, funziona ("si presenta bene") proprio in quanto autoreferenziale. "Come il denaro, l'eccellenza *non olet*, in quanto è del tutto priva di contenuto, non è né vera né falsa, ma si presta come una vuota formula sulla quale tutti si trovano prontamente d'accordo. Quello che viene insegnato o studiato importa molto meno del fatto che venga insegnato o studiato in modo "eccellente". Ma l'autoreferenzialità, quando si parla di cultura e di formazione, è un concetto pericoloso, che rischia di provocare una svalutazione dei contenuti dell'insegnamento; o, per citare un'ultima volta Bill Reading, di mettere una "University of Excell-

ence" senza contenuti chiari al posto della "University of Culture" (puntata alla produzione di conoscenza).

Passando all'Italia, anche da noi l'"eccellenza" è diventata una parola d'ordine, spesso imbarazzante perché autopredicata da professori ed atenei, come si sente spesso dire: è nato un nuovo istituto, centro, dipartimento, scuola "d'eccellenza". Ma come si fa ad essere d'eccellenza nel momento stesso in cui si nasce? L'eccellenza non dovrebbe piuttosto essere valutata, e valutata *ex post* (cioè dopo sicuri, solidi risultati), e valutata sulla base di chiari standard internazionali da altri, diversi da chi a tale qualifica aspira? Che credibilità può avere, e agli occhi di chi, chi autoproclama la propria eccellenza? O forse l'"eccellenza" universitaria è una formula *passepourtout*, che nasconde l'idea di creare delle "isole felici" rispetto a un'università tutta puntata sulla didattica? Va allora detto nel modo più chiaro, prima ancora di dire quale può essere la funzione di scuole come la Normale, che lo snodo fra ricerca e didattica è vitale in tutta l'università; in ogni università che voglia essere degna di questo nome. Ma non meno importante e vitale è la finalità degli studi, e cioè l'occupazione: vale la pena ribadirlo adesso, mentre in troppi casi l'applicazione della riforma ha suscitato la spinta a creare nuovi *curricula* del tutto ingannevoli, perché senza sbocchi professionali concreti.

Didattica, ricerca e occupazione

Ripetiamolo dunque: una didattica senza il retroterra della ricerca e la prospettiva dell'occupazione è cosa morta. Lo scopo dell'università non è di produrre più laureati in tempi più brevi, ma di *produrre conoscenza* e di *stimolare l'innovazione*. Il successo di una università (in qualsiasi paese) si misura non sulla base del numero dei laureati, ma sulla base del numero dei laureati che trovano più o meno immediata occupazione, e sulla capacità di disegnare nuovi profili professionali che producano nuova occupazione e abbiano ricadute benefiche sulla società. L'innovazione produce lavoro, e la fonte primaria dell'innovazione è precisamente la ricerca, e in particolare la ricerca nei campi di frontiera, che può portare a modulare nuovi profili professionali. Questo è tanto più vero nella situazione che stiamo sperimentando, nella quale i tempi della distanza fra ricerca "pura" e ricerca "applicata" si sono drammaticamente contratti e continuano a ridursi in misura crescente: in altri termini, i frutti della ricerca "pura" si traducono rapidissimamente in direzioni applicative, e dunque al tempo stesso *producono innovazione* e *creano occupazione*. Basti pensare, per citare solo un esem-



La Scuola Normale di Pisa

pio, al campo biofisico-biomedico, ma lo stesso è vero anche nell'ambito delle scienze umane: basti ricordare le ricadute "applicative" (la museologia e le mostre) della ricerca in archeologia e in storia dell'arte.

La distinzione fra *research universities* e *teaching universities* è estranea al nostro sistema, e introdurla in questo momento potrebbe creare solo guasti. Bisogna piuttosto pensare a una presenza diffusa della ricerca, che certo si modulerà con speciale intensità, in ciascuna università, più in certi settori che in certi altri; come è sicuro che alcune università daranno più spazio alla ricerca e avranno risultati più brillanti di altre. Queste differenze sono fisiologiche, ma non devono portare a una condanna senza appello di alcune università rispetto ad altre: sarà piuttosto il *tasso di ricerca* che potrà caratterizzare le singole università nel loro confronto (o si vorrà dire competizione) reciproco. Inoltre, si deve incoraggiare un modello che comporti una crescita del *tasso di ricerca* nella didattica dal primo al secondo ciclo, culminando poi nel dottorato (non per nulla detto "di ricerca"). Sarà anzi questa la vera frontiera nell'applicazione della riforma, la vera "rincorsa" in cui dovranno impegnarsi gli atenei: poiché tagliare fuori dalla ricerca i cinque anni-base del percorso formativo creerebbe un effetto di terra bruciata sul quale nulla si potrebbe più costruire.

La formazione dello spirito critico

Questo è il punto essenziale per il futuro della ricerca (e dunque anche della didattica) nel sistema universitario italiano. Qual è, in questo quadro, il ruolo della Normale e delle altre Scuole simili? La Normale (fondata nel 1810) ha uno statuto giuridico e normativo particolare, come Scuola Superiore a Statuto Speciale (questa, e non "scuola d'eccellenza" è la sua corretta qualifica); tale statuto è condiviso da altre due Scuole, la Scuola Superiore Sant'Anna (Pisa), fondata nel 1987 come evoluzione di alcuni collegi della Normale, e la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (SISSA) di Trieste, fondata nel 1978.

Tre altre Scuole di questa tipologia sono in corso di sperimentazione, e in attesa di riconoscimento, a Pavia, a Lecce e a Catania.

Perché Scuole come queste hanno un senso nella situazione attuale?

Richiamiamo due o tre punti essenziali del "modello Normale", al quale poi le altre Scuole si ispirano. L'idea è semplice: pochi studenti selezionati severamente, molto motivati, vengono avviati a un corso di studi particolarmente intenso e duro, che implica un contatto precocissimo con la ricerca, e i cui risultati vengono controllati di continuo. Ad essi viene offerta, in aggiunta agli insegnamenti forniti nell'Univer-

sità di Pisa, una didattica aggiuntiva e mirata da parte di un corpo docente interamente dedicato ai normalisti e con un amplissimo numero di ospiti internazionali.

I normalisti sono ospitati in collegi, interamente spesi, e formano con i loro docenti una comunità che si riconosce, più che in questa o in quella disciplina, nei valori della ricerca e della discussione.

È un modello che ha funzionato per due secoli, fornendo al paese numerosissimi ricercatori di prim'ordine, ma anche persone impegnate nelle professioni, nella politica, nella società civile: si va così dai premi Nobel (Carducci, Fermi, Rubbia) ai Presidenti della Repubblica (Gronchi, Ciampi).

È infatti proprio questo l'ambiente più adatto alla formazione dello spirito critico, che per sua natura è "trasferibile" da una competenza a un'altra, come ha ricordato il Presidente Ciampi durante una sua visita alla Normale, quando ha detto agli studenti che quello che aveva imparato studiando filologia classica in Normale lo ha poi ispirato anche come Governatore della Banca d'Italia, come Presidente del Consiglio, come Capo dello Stato.

È questo il "modello italiano" dell'alta formazione di qualità; ed è un modello che può avere ed ha cittadinanza nel contesto internazionale. Nato in Normale per Lettere e Scienze, nella stessa Pisa si è esteso alle facoltà mediche, giuridiche, economiche nella Scuola Sant'Anna; nella Sissa di Trieste si è tradotto in una scuola dottorale in alcune discipline scientifiche; ad esso si ispirano le Scuole (in attesa di riconoscimento) di Pavia, Lecce, Catania.

Rispetto al quadro più generale tracciato sopra, la sua caratteristica essenziale è una speciale intensità degli studi, un tasso di ricerca specialmente alto e precoce.

Perché? Scuole come queste devono naturalmente aspirare a formare quelle che saranno le *élite* del paese, ma non è questa la sola ragione.

Non meno importante è che per le loro caratteristiche (le piccole dimensioni, la qualità controllata degli studenti e dei docenti, la presenza di proprie strutture di ricerca avanzata) le Scuole come la Normale possono mettere in atto percorsi formativi nuovi con una flessibilità che le grandi università difficilmente possono avere; e possono sperimentare meglio che altrove e più spesso che altrove la partecipazione diretta degli studenti anche più giovani a percorsi e progetti di ricerca.

Una sperimentazione avanzata da esportare

Questo carattere di sperimentazione avanzata di percorsi didattici fortemente intrecciati con la ricerca costituisce il più autentico DNA di Scuole come la Normale, per esempio nello sperimentare (mentre, come si è detto, la distanza fra ricerca "pura" e ricerca "applicata" diminuisce di continuo) nuovi percorsi formativi e nuove articolazioni didattica-ricerca-innovazione. Percorsi sperimentati su piccoli numeri di studenti di alta qualità possono poi diventare modelli ripetibili, essere "esportati" altrove, anche nelle università di grandi dimensioni, con ogni opportuno adattamento.

È questo il senso delle Scuole Superiori a Statuto Speciale in Italia, e della "Rete" che esse hanno costituito, con l'obiettivo di perfezionare le esperienze già fatte dalle Scuole di antica fondazione e di aiutare le nuove Scuole a "crescere".

Nel contesto internazionale è infatti oggi più che mai vitale individuare e promuovere centri di formazione superiore già consolidati e con alta reputazione internazionale, la cui vocazione sia prima di tutto sperimentare al massimo livello, e con l'ambizione di creare dei modelli, quello snodo ricerca-didattica-occupazione (anche nel senso di creazione di nuovi profili professionali) su cui si è qui insistito.

Queste sperimentazioni d'avanguardia non dovranno essere isolate dal resto, ma al contrario dovranno avere un effetto trainante sull'intero sistema formativo. Scuole Superiori di questo tipo non possono nascere dal nulla e non possono moltiplicarsi in modo indiscriminato, pena la frammentazione e dispersione delle forze.

Per concludere: le Scuole Superiori come la Normale ("scuole d'eccellenza" in un troppo facile gergo comune) non devono avere l'esclusiva sulla sfera della ricerca. Al contrario, è importante che la ricerca sia presente in modo diffuso nell'ambito universitario. Ma la presenza delle Scuole Superiori sul territorio italiano consente di sperimentare al massimo livello e con massima intensità modelli avanzatissimi imperniati sullo snodo ricerca-didattica-innovazione, producendo stimoli destinati a un effetto trainante su tutto il mondo universitario. In questo senso, le Scuole Superiori possono e devono essere un elemento, piccolo per dimensioni ma vitale per qualità e funzione, del sistema universitario italiano nel contesto internazionale.

Normale di Pisa

UNA PALESTRA MENTALE

Gabriela Jacomella

Ufficio Pubbliche Relazioni e Immagine della Scuola Normale Superiore di Pisa

Un decreto napoleonico è all'origine della fondazione di una delle più prestigiose scuole superiori del mondo, la cui fama ed il cui valore accademico sono tali da farne il modello per le nuove scuole d'eccellenza, di recente costituitesi in una rete che le coordina a livello nazionale. Il 18 ottobre 1810, quasi due secoli fa, la Scuola Normale Superiore viene fondata a Pisa nell'intento di creare un luogo privilegiato di formazione della classe docente. L'ispirazione viene da quella che a Parigi costituisce uno dei fiori all'occhiello del sistema educativo, l'École Normale Supérieure, istituto di alta formazione dalle cui aule è passata la maggioranza dei componenti della classe dirigente francese. L'idea è quella di riproporre il medesimo modello per i paesi in cui fosse autorizzato l'utilizzo della lingua italiana. La Scuola pisana inizia realmente la propria attività didattica solo nel 1813, con l'intento di formare soprattutto gli insegnanti della scuola media superiore. L'etimologia del nome, del resto, parla chiaro: nella denominazione originaria di "Scuola Normale", l'aggettivo si riferiva a quella che veniva allora intesa come funzione didattica primaria, vale a dire, la trasmissione di "norme". Non a caso, nell'Ottocento le Scuole magistrali si definivano per questo "le Normali". Il complicato quadro storico impone una chiusura dell'istituto già nel 1815, dopo solo due anni di attività. La Scuola Normale Superiore verrà rifondata solo il 28 novembre 1846 dal Granduca di Toscana Leopoldo II di Lorena, che intende potenziarne la funzione di "semenzaio dei professori e maestri delle scuole secondarie del granducato".

Un'élite senza differenze

Nell'anno immediatamente successivo all'Unità d'Italia, la Normale acquisisce carattere nazionale e amplia in maniera progressiva il proprio spazio d'azione e le proprie pertinenze. Con la pubblicazione

degli *Annali* e lo sviluppo del corso di perfezionamento (di cui in seguito è stata stabilita per legge l'equipollenza con il dottorato di ricerca), essa va sempre più assumendo, accanto alla funzione di collegio universitario, quella di istituto superiore di formazione scientifica e di ricerca, carattere che le viene ufficialmente conferito, insieme con l'autonomia amministrativa, nel 1932. Anche e forse soprattutto durante il periodo fascista la Normale mantiene orgogliosamente la propria autonomia dal punto di vista dell'attività didattica e della ricerca. Giovanni Gentile, che ne fu direttore fino al 1943, contribuì in maniera determinante alla vitalità dell'istituzione in un tempo buio per lo sviluppo della cultura italiana e proprio in questi anni difficili si vede emergere con maggiore determinazione il forte legame che la Scuola Normale ha da sempre saputo instaurare con i propri studenti, con quel manipolo di giovani intellettuali che l'istituzione pisana seleziona ogni anno e accoglie fra le proprie mura. Il senso di appartenenza ad un'élite intellettuale si somma, nei "normalisti" (così si autodefiniscono e vengono definiti gli studenti della Scuola Normale) alla consapevolezza di essere entrati a far parte di un universo anomalo, dove non vigono differenze di censo e dove l'uguaglianza delle opportunità si fonda su presupposti comuni di vivacità intellettuale e attitudine alla ricerca. Questa coscienza si fonda, oggi, su quello che la Normale ha saputo divenire nel corso dei decenni, evolvendosi dalle proprie funzioni originarie sino ad inserirsi nell'attuale sistema universitario italiano con un ordinamento speciale, prima fra tutte le scuole superiori a statuto speciale e per ciò stesso destinata a divenirne modello imprescindibile.

Gli studenti che, al termine dell'ultimo anno di scuole medie superiori, vogliono intraprendere il proprio *iter studiorum* all'interno della Scuola Normale, sono disposti ad affrontare un concorso d'ammissione estremamente selettivo, che non si basa su meriti pregressi (addirittura prescindendo dalla valutazione

conseguita all'esame di maturità) ma anzi impone un confronto con prove scritte ed orali tese, più che a valutare un accumulo passivo di conoscenze, l'effettiva capacità di adattamento intellettuale e la curiosità del candidato. Meno di un quarto fra coloro che tentano il concorso ce la farà a sedersi sui banchi dove hanno studiato Carlo Azeglio Ciampi, Carlo Rubbia, Enrico Fermi, Giosuè Carducci e molti altri nomi di prestigio, ma la Scuola Normale Superiore non è solo questo e si rifiuta di essere ingabbiata in uno slogan, del tipo "la Scuola dei Premi Nobel e dei Presidenti della Repubblica". La Normale è prima di tutto una palestra mentale, in cui gli studenti imparano a confrontarsi precocemente con l'esperienza della ricerca e sono spronati a interrogarsi anche e soprattutto su questioni e materie che non rientrano nel consueto "bagaglio culturale" di un universitario ai primi anni di corso.

Privilegi e doveri

L'articolazione didattica della Scuola Normale Superiore, che funge da modello per le scuole a statuto speciale, è il frutto di un'attenta mediazione con il mondo universitario, che lo studente è tenuto a frequentare con profitto. La Normale non è dunque un'università privata ed è quanto di più lontano dall'idea di un'istituzione sostitutiva della preparazione fornita dall'università statale. Il concetto di base è piuttosto quello dell'integrazione: il normalista è obbligato, sin dall'inizio del proprio corso di studi, ad iscriversi ad una delle facoltà dell'Università di Pisa previste dallo Statuto (Lettere e Filosofia; Scienze matematiche, fisiche e naturali). Per quanto riguarda invece l'organizzazione didattica interna, l'articolazione di corsi e seminari corrisponde esattamente a questa ripartizione, con la presenza di due Classi: la Classe di Lettere e Filosofia e la Classe di Scienze matematiche, fisiche e naturali. Gli studenti della Normale – una volta superato il concorso d'ammissione – godono di numerosi privilegi, quali una borsa di studio totale (comprensiva di vitto, alloggio in camere singole, un piccolo assegno di ricerca ed il rimborso delle tasse dovute all'Università degli Studi di Pisa), possibilità di soggiorni all'estero per motivi di ricerca, accesso illimitato a strutture qualificate di ricerca e studio. Anche i doveri (gli studenti devono ottemperare agli obblighi didattici dell'Università nei tempi previsti per legge, mantenendo una media del 27 e senza scendere mai sotto i 24/30; gli stessi limiti valgono per i corsi e gli esami interni alla Scuola) sono però del medesimo rilievo.

Tutto ciò non deve stupire nel momento in cui si considera il fine ultimo che la Scuola Normale (e le isti-

tuzioni che ad essa si ispirano) si prefigge: la preparazione di giovani studiosi che fin dal primo anno si trovino a padroneggiare gli strumenti e le metodologie fondamentali per la ricerca scientifica. La struttura fisica della Scuola ne rispecchia l'atteggiamento didattico e scientifico: un'unica sede, lo storico Palazzo della Carovana in Piazza dei Cavalieri (in origine il medievale Palazzo degli Anziani, trasformato nel Cinquecento dal Vasari), attorniato da varie strutture di integrazione (biblioteca, laboratori, collegi, mensa), crea un polo di attrazione in grado di favorire lo sviluppo di positivi rapporti personali e culturali tra allievi e insegnanti, sia interni che ospiti. I normalisti studiano insieme, frequentano seminari che non presuppongono divisioni tra anni di frequenza e sono stimolati a dialogare su argomenti disparati, secondo il principio per cui la curiosità intellettuale è mantenuta viva dal confronto costante con persone di formazione diversa. La stessa convivenza di "scienziati" e "letterati", così come il contatto con allievi e studiosi stranieri (borsisti o docenti invitati a tenere cicli di lezioni o conferenze) e la possibilità già ricordata di svolgere una parte delle proprie attività di ricerca all'estero, favoriscono indubbiamente notevoli allargamenti degli orizzonti scientifici e culturali.

Il numero ristretto degli studenti – ci va quattrocento, tra studenti del Corso ordinario, perfezionandi (titolo equipollente per legge al dottorato di ricerca) e borsisti stranieri – è chiaramente un ulteriore incentivo alla stretta collaborazione fra gli allievi e consente sia un interscambio culturale rapido e stimolante, sia un'interazione con i docenti del tutto anomala, se si considera che le dimensioni del corpo docente consentono un rapporto di circa uno a dodici con gli studenti. La produttività degli studi, negli anni trascorsi in Normale, è aumentata anche dalla disponibilità di strutture specifiche, alcune delle quali assolutamente uniche, come la Biblioteca, ospitata nel cinquecentesco Palazzo della Gherardesca o dell'Orologio (la "Torre della Fame" di dantesca memoria): un patrimonio librario di oltre 700.000 volumi e 4.000 riviste, con accessibilità totale agli studenti e ricercatori grazie al sistema degli "scaffali aperti", ormai difficilmente permesso in biblioteche di tali dimensioni.

Pisa, quasi un campus

La scelta didattica della Scuola Normale implica, come si è detto, un avvicinamento precoce degli studenti al mondo della ricerca, sia nell'ambito umanistico che in quello scientifico. Ecco dunque che, a integrazione e sussidio delle attività didattiche e di ricerca svolte da studenti e ricercatori nell'ambito di

varie discipline, sono stati costituiti ed organizzati centri e laboratori di ricerca per ambo le classi, con sedi proprie all'interno e all'esterno del complesso principale. Le dimensioni ridotte di Pisa, più simile forse ad un *campus* che non ad una grande città, consentono ai normalisti di spostarsi facilmente, a piedi o in bicicletta, tra i collegi (dove sono ospitati in camere singole con bagno), la sede di Piazza dei Cavalieri, la mensa adiacente ed i laboratori o le biblioteche. Tra le strutture più interessanti vanno ricordati indubbiamente i numerosi Archivi conservati dalla Scuola (M. Fubini, F. Bernabei, A. Venturi, A. Torri, D. Cantimori, E. Codignola, A. Parducci, E. Betti, M. Barbi, P. Silva, Salviati, nonché i Carteggi A. D'Ancona e F. D'Ovidio), il Centro di Elaborazione dell'Informazione e del Calcolo, il Laboratorio di Fisica "G. Polvani", ospitato nella casa di Via della Faggiola in cui Leopardi scrisse *A Silvia* (e a cui recentemente si è unito il nuovo centro NEST - National Enterprise for nanoScience and nanoTechnologies, realizzato dall'INFN). Gli studenti possono inoltre usufruire delle strutture e delle competenze di altri laboratori di non minore rilevanza: Microprocessori, Neurobiologia, Linguistica, Storia, Archeologia e Topografia del Mondo Antico, LILA (Laboratorio Informatico per le Lingue Antiche). Infine, un ampio rilievo nel panorama della ricerca umanistica internazionale hanno guadagnato, negli ultimi anni, il CRIBECU (Centro di Ricerche Informatiche per i Beni Culturali), responsabile tra le altre cose di un complesso lavoro on line sul restauro della Torre di Pisa, e il Centro Elaborazione Informatica di Testi e Immagini nella Tradizione Letteraria.

Queste strutture di ricerca e di sostegno alla didattica non avrebbero probabilmente alcun senso se si prescindesse da quella che è in realtà la caratteristica principale della Scuola Normale Superiore: l'intelligenza pronta e vivace dei suoi studenti. Nell'interesse della Scuola, la diffusione su territorio nazionale ed internazionale di una conoscenza approfondita di questa realtà è da molto tempo incentivata tramite l'organizzazione annuale di tre corsi di orientamento universitario, assolutamente peculiari nel quadro generale di queste attività. A questi corsi vengono infatti invitati circa 400 giovani studenti scelti fra i migliori del penultimo anno degli istituti di formazione secondaria di tutte le regioni italiane, segnalati dai presidi. Al 1980 risale il primo corso estivo, della durata di una settimana, per il quale fu scelta la sede di Cortona (AR).

A questo modello si sono uniformati anche gli appuntamenti successivi, a Colle di Val d'Elsa (dal

1998) e a Castro, in provincia di Lecce (dal 2001). Gli studenti frequentano lezioni e seminari tenuti da docenti, ricercatori e perfezionandi della Scuola Normale e docenti di altre università o professionisti di vari settori. L'intento è, come sempre, quello di stimolare la curiosità dei ragazzi, aiutandoli nella difficile scelta del percorso di studi da seguire dopo l'università. Molti fra questi studenti decidono in seguito di cimentarsi con il concorso di ingresso alla Normale. Quelli tra di loro che ce la faranno, si troveranno ad affrontare un periodo di studi duro, dai ritmi serrati (il carico di lavoro imposto agli studenti è qui certamente maggiore di quello universitario, non fosse altro che per la presenza di corsi interni e dei relativi esami e seminari), ma con la garanzia di essere seguiti durante il proprio percorso formativo da docenti italiani e stranieri di altissimo profilo, di poter usufruire di occasioni culturali d'eccezione (borse di studio all'estero, accesso a strutture qualificate, una Stagione di musica classica organizzata dalla Scuola presso il Teatro Verdi di Pisa, conferenze e seminari) e soprattutto di vivere una *full immersion* nel mondo della ricerca che qualificherà tutta la loro formazione universitaria.

Abitudine alla ricerca e spirito critico

Al termine di questi anni di "studio matto e disperatissimo" (per definirlo con le parole di chi normalista non è potuto essere, ma di certo della Normale avrebbe condiviso metodi e finalità culturali e formative), il normalista riceve, dopo la discussione di una tesi - differente da quella già discussa in Università - un diploma di licenza (o, se si tratta del percorso post-laurea, di un diploma di perfezionamento). Ma nessun attestato può descrivere con esattezza quanto ricevuto dalla permanenza nelle aule di questa singolare istituzione: l'abitudine alla ricerca e allo spirito critico. Un illustre ex-normalista, Carlo Azeglio Ciampi, in occasione di una sua recente visita alla Scuola ha affermato con convinzione che lo studio della Filologia classica compiuto in quel Palazzo gli è servito anche per dirigere la Banca d'Italia. Un paradosso che esprime con particolare efficacia quello che la Scuola Normale è stata e sarà sempre: una "palestra di idee" in cui gli studenti non solo studiano, ma quasi senza accorgersene vengono formati per affrontare ogni circostanza della vita con intelligenza e con spirito critico. Un'ambizione didattica confermata dai risultati ottenuti, che ha reso la Scuola Normale Superiore il modello più indicato per la formazione della nuova rete nazionale di scuole superiori a statuto speciale.

Iuss di Pavia

VOCAZIONE ALLA FORMAZIONE DI QUALITÀ

Roberto Schmid

Rettore dell'Università di Pavia e Presidente dell'Istituto Universitario di Studi Superiori (Iuss)

Luisa Colicchio

Responsabile delle Relazioni esterne dello Iuss

L'Università di Pavia, grazie anche e soprattutto al sistema dei Collegi universitari, alcuni dei quali attivi come tali fin dal XVI secolo, ha sempre potuto svolgere una funzione di selezione e *tutoring* di allievi particolarmente meritevoli, sviluppando una precoce vocazione alla formazione di qualità nell'ambito degli studi superiori.

L'idea di creare a Pavia un Istituto che, conservando e valorizzando le specificità del *campus* universitario pavese, sviluppasse l'esperienza delle Scuole pisane e, in primo luogo, della Scuola Normale Superiore, affonda quindi le sue radici nel tempo e trova, a metà degli anni Novanta, un ulteriore sostegno nel quadro della scelta ministeriale di ampliamento e potenziamento della rete nazionale dei centri di eccellenza.

Un progetto, i suoi obiettivi

Fra il 1995 e il 1997 una commissione composta da professori dell'Università e dai responsabili dei Collegi, lavora al progetto di un Istituto Universitario di Studi Superiori. Il 19 febbraio 1997 l'Università di Pavia sottoscrive con il Ministero dell'Università un accordo di programma - di durata quinquennale - per la sperimentazione di percorsi formativi di alto livello, sia pre-laurea sia post-laurea, finalizzati al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- piena valorizzazione dei talenti mediante l'offerta di corsi integrativi dei normali programmi universitari di formazione pre-laurea (Scuola Universitaria Superiore);
- integrazione e ampliamento in senso interdisciplinare degli attuali programmi di formazione post-laurea - dottorati di ricerca e scuole di specializzazione - (Scuola Avanzata di Formazione Integrata);
- realizzazione di scuole europee di formazione avanzata che, operando a livello post-laurea, for-

mino specialisti in grado di assumere ruoli dirigenziali in determinati settori del mondo del lavoro, in un contesto di integrazione europea e di globalizzazione dei mercati (Scuole Europee di Studi Avanzati).

L'accordo prevedeva inoltre un collegamento istituzionale delle nuove iniziative con l'Università; l'accesso ai corsi tramite concorso nazionale sulla base esclusiva di criteri di merito; la residenzialità degli studenti in apposite strutture collegiali e l'attivazione di nuove risorse per la docenza, sia italiana che straniera, mediante ricorso a forme contrattuali a termine, con esclusione della costituzione di posti di ruolo.

Al fine di dare attuazione ai contenuti dell'accordo di programma, è stato istituito un apposito Consorzio, denominato Istituto Universitario di Studi Superiori (Iuss), composto dall'Università di Pavia, dai Collegi universitari pavesi riconosciuti dal MIUR come istituzioni di alta qualificazione culturale (i Collegi Borromeo, Ghislieri, Nuovo e S. Caterina da Siena) e dall'Istituto per il diritto allo studio universitario di Pavia (ISU).

L'accordo di programma prevedeva una prima valutazione sullo stato di avanzamento delle attività dell'Istituto al termine del primo triennio ed una valutazione e decisione finale con eventuale riconoscimento come Istituto a ordinamento speciale al termine del quinquennio previsto.

Il 30 gennaio 2001 il Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario ha quindi potuto procedere, in una sua visita a Pavia, alla verifica triennale dello stato di attuazione dei progetti e alla valutazione dei risultati conseguiti dallo Iuss.

Siamo ora al quinto anno di attività dell'Istituto, ma crediamo di poter dire che, grazie all'impegno e all'entusiasmo delle tante persone coinvolte, lo Iuss ha realizzato già nel primo triennio quanto era previsto di completare nell'arco dei cinque anni.

Alcuni dati sintetici possono essere qui richiamati per dare un'idea del lavoro svolto. Al termine del quarto anno oltre 1.000 erano gli studenti coinvolti nelle diverse iniziative; si tratta di giovani di grande talento provenienti da università italiane e straniere e selezionati attraverso rigorose forme di valutazione. La Scuola Universitaria Superiore (pre-laurea) ha diplomato nell'anno accademico 2000-2001 i suoi primi allievi, e così pure la Scuola Avanzata di Formazione Integrata (rivolta ai dottorandi e agli specializzandi del nostro Ateneo); tutti i 535 allievi che hanno frequentato le edizioni già concluse dei Master delle Scuole Europee di Studi Avanzati (ESAS), seguendo programmi accuratamente studiati con le imprese del settore, hanno frequentato un periodo di tirocinio pratico, e hanno poi trovato un'immediata ed adeguata collocazione.

La Rete tra le Scuole Superiori

Un momento molto importante nella crescita dell'Istituto è stato, il 26 gennaio del 2000, la sottoscrizione, con la Scuola Normale Superiore di Pisa, la Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa, la Scuola Internazionale di Studi Avanzati di Trieste, la Scuola Superiore di Catania e l'Istituto Universitario di Formazione Interdisciplinare di Lecce, di un accordo di collaborazione per dar vita ad una Rete tra le Scuole Superiori, finalizzata all'avvio e alla conduzione di progetti pilota nel campo della formazione universitaria, dell'alta formazione e della ricerca.

Apertura internazionale

Anche l'apertura internazionale dell'Istituto ha raggiunto livelli molto significativi. Citiamo, ad esempio, la Scuola in Riduzione del Rischio Sismico, che sta sperimentando, per prima in Italia, una formula di master e dottorato organizzati in cascata, secondo il modello adottato dalle più prestigiose università americane.

Alla Scuola collaborano con apposite convenzioni: l'Università di California (San Diego e Berkeley), l'Università dell'Illinois (Urbana), l'Imperial College (London), l'Università di Kyoto, l'Università di Tokyo e il Tokyo Institute of Technology. La stessa Scuola è stata inoltre insignita dall'Unione Europea dello *status* di "Marie Curie Training Site".

La Scuola in Cooperazione e Sviluppo, sostenuta dal Ministero degli Esteri e da alcune Organizzazioni non Governative, ha sottoscritto un accordo di collaborazione con il Centre for Development Studies dell'Università di Cambridge, con il quale organizza ogni anno un *workshop* congiunto cui prendono parte gli

allievi dei Master attivati dalle due sedi universitarie. La Scuola in Scienza e Tecnologie dei Media replicherà a partire dal prossimo anno il suo Master presso l'Università Nazionale di Heredia in Costa Rica, con tecniche di insegnamento a distanza; si accinge, inoltre, nell'ambito delle iniziative congiunte promosse dalla Rete delle Scuole Superiori, ad attivare, modellata sull'esperienza pavese, una Scuola Superiore a Tunisi, in attuazione di uno specifico accordo tra l'Italia e la Tunisia.

Tralasciando le numerosissime attività di docenza portate avanti nell'Istituto da studiosi di tutto il mondo, e gli accordi attualmente allo studio per consentire agli allievi di svolgere parte del loro percorso formativo presso università straniere, ricordiamo che l'Agenzia Internazionale per l'Energia Atomica di Vienna ha affidato alla nostra Scuola Europea di Studi Avanzati in Tecnologie Nucleari e delle Radiazioni Ionizzanti il progetto di fattibilità di una Scuola Internazionale articolata in una rete di poli didattici e mirata alla diffusione della cultura tecnico-scientifica nelle discipline nucleari.

Valorizzare i talenti

Per concludere, rimandando per un'analisi più dettagliata delle singole attività alle schede illustrative, sembra importante sottolineare che la missione dell'Istituto, declinata nei suoi tre principali filoni di attività (valorizzazione dei talenti nel pre-laurea; integrazione e ampliamento in senso interdisciplinare dei programmi di ricerca e formazione post-laurea; formazione specialistica post-laurea rivolta all'immissione diretta nel mondo del lavoro) trova oggi, nel quadro dell'applicazione della riforma della didattica, un momento di completamento e un punto di partenza per sperimentare nuovi percorsi formativi. In particolare, l'offerta didattica pre-laurea dovrebbe, da un lato, completare la formazione metodologica che gli studenti iscritti ai nuovi corsi di laurea triennali ricevono in forma ridotta rispetto al passato, dall'altro, dare ai giovani destinati a formare la futura classe dirigente del paese una visione ampia ed interdisciplinare dei problemi della moderna società. La convinzione di base è la seguente: i giovani di talento costituiscono una risorsa preziosa per il paese e non possono essere sprecati, né si può chiedere loro, per esprimersi completamente e valorizzare appieno le loro doti, di completare gli studi all'estero, con il rischio, tra l'altro, del non ritorno. Questa convinzione si applica, allo stesso modo e a maggior ragione, alla formazione pre-laurea ed è coerente con una nuova interpretazione del concetto di diritto allo studio: eque opportunità per tutti di realizza-

LA SCUOLA UNIVERSITARIA SUPERIORE (SUS)

Finalità

La Scuola Universitaria Superiore propone, a studenti universitari particolarmente meritevoli, un piano di studi supplementare, da svolgere durante il normale corso di laurea.

Gli allievi integrano la preparazione specialistica dei corsi di laurea con discipline che il comitato scientifico della Scuola valuta come particolarmente idonee a favorire un abito autoriflessivo e la crescita delle capacità di controllo cognitivo della complessità. Lo sviluppo di tali qualità può sia portare nuove energie alla ricerca scientifica, sia contribuire a quella formazione di nuovi ceti dirigenti di cui molti nel nostro paese reclamano l'urgenza.

Struttura didattica

La Scuola dura cinque anni. Sono previste due classi. La prima classe raccoglie allievi delle facoltà di Economia, Giurisprudenza, Lettere e Filosofia e Scienze politiche e prevede 7 corsi in quattro anni: due corsi di logica, tre corsi di metodologia delle scienze umane e due corsi su rilevanti problemi della cultura e della società contemporanee.

La seconda classe raccoglie allievi delle facoltà di Farmacia, Medicina, Ingegneria e Scienze e prevede 6 corsi in quattro anni: sui sistemi dinamici, sui modelli, sull'epistemologia e sulla storia della scienza, sui rapporti fra società e sviluppo tecnologico [sin d'ora sono previsti corsi adatti per gli allievi di Medicina, Biologia e Farmacia].

I corsi si svolgono in 20 ore di lezioni nell'arco di un mese, con intense relazioni studenti-docenti e con l'assistenza di docenti dell'Università di Pavia. Ogni corso si conclude con un esame.

Il piano di studi e l'organizzazione della Scuola sono curati da un comitato scientifico formato da studiosi nominati da tutte le facoltà di Pavia e dai Collegi partecipanti all'Istituto Universitario di Studi Superiori.

La Scuola sceglie i docenti fra i più illustri studiosi italiani e stranieri, facendo convergere sul sistema universitario pavese le migliori competenze della ricerca contemporanea.

Ogni anno la Scuola accoglie fino a un massimo di 92 nuovi allievi, divisi nelle due classi. 44 posti sono riservati a studenti che siano risultati vincitori di un concorso pubblico nazionale di ammissione nei Collegi Borromeo, Ghislieri, Nuovo e Santa Caterina da Siena; i rimanenti 48 posti sono assegnati per concorso a studenti dei collegi Isu o non collegiali.

La conferma come allievi della Scuola si ottiene sulla base dei risultati ottenuti nei normali esami di corso di laurea e del superamento degli esami interni. La Scuola destina ogni anno un congruo numero di premi e di borse di studio per gli allievi maggiormente meritevoli. Gli allievi laureati che abbiano frequentato con profitto i corsi della Scuola ottengono il relativo diploma.

Nell'anno 2000-2001 la Scuola ha diplomato i suoi primi allievi (1° ciclo) e ha attivato il suo 5° ciclo.

LA SCUOLA AVANZATA DI FORMAZIONE INTEGRATA (SAFI)

Finalità

La Scuola Avanzata di Formazione Integrata vuole integrare gli studi post-laurea di tipo specialistico (dottorati e scuole di specializzazione) con corsi a carattere interdisciplinare che assicurino un orizzonte culturale ampio, diversificato e aggiornato, quale oggi è necessario per coloro che aspirino a assumere, nei diversi settori, ruoli di alta dirigenza.

Struttura didattica

La Scuola ha durata triennale. Gli allievi scelgono ogni anno almeno tre corsi fra quelli attivati dal comitato scientifico. Ogni corso ha di norma la durata di due settimane e prevede 15 ore di lezione e 15 ore di attività collaterali (colloqui con i docenti, approfondimenti, esercitazioni). Le lezioni e gli altri incontri si svolgono nel tardo pomeriggio e non interferiscono con le attività dei dottorati e delle scuole di specializzazione. La Scuola organizza inoltre conferenze magistrali (fra gli altri relatori si ricordano i proff. Günter Blobel, Giovanni Conso e Carlo Rubbia).

I docenti chiamati a svolgere i corsi sono scelti tra personalità di alto profilo provenienti sia dal mondo accademico sia da altre organizzazioni. Si richiede che i docenti abbiano mostrato nei propri studi ampia preparazione interdisciplinare.

Gli allievi sono selezionati fra quanti sono stati ammessi, in seguito a concorso, a percorsi post-laurea specialistici offerti dall'Università di Pavia.

Gli allievi sono tenuti a presentare alla fine di ogni anno una relazione sull'attività svolta e, alla fine del triennio, una monografia. Gli allievi che abbiano frequentato con profitto i corsi e conseguito l'approvazione dell'elaborato finale ottengono il relativo riconoscimento della Scuola. Ogni anno la Scuola mette a disposizione degli iscritti un numero significativo di premi di studio, attribuiti anche sulla base del giudizio che il comitato scientifico formula sulla relazione annuale presentata dagli allievi. Nel giugno 2001 i primi 47 allievi della Scuola (iscritti nell'anno 1997 al 1° anno di corso) hanno conseguito il diploma di Formazione Superiore post-laurea.

re pienamente le proprie, differenti, capacità. Crediamo quindi che l'Istituto Universitario di Studi Superiori di Pavia, insieme alle altre Scuole Superiori, potrà concorrere a fare sì che anche i gio-

vani di particolare talento possano realizzare compiutamente le loro potenzialità, coerentemente con il diritto della generalità degli studenti a fruire della formazione universitaria.

LE SCUOLE EUROPEE DI STUDI AVANZATI (ESAS)

Finalità

Le Scuole Europee di Studi Avanzati realizzano percorsi formativi post-laurea di alta specializzazione con criteri di flessibilità e di corrispondenza alle effettive domande sociali di formazione, in un quadro di collaborazioni europee. Con le Scuole Europee l'Università di Pavia aggiunge un'offerta particolarmente qualificante alla formazione dei corsi di laurea di primo e di secondo livello. Esse garantiscono un'immediata operatività e adeguata risposta alle domande di professionalità del mondo del lavoro, attraverso una stretta e fattiva collaborazione con i principali attori del mondo produttivo e dei servizi nazionali e internazionali.

Organizzazione

Ogni Scuola opera in un determinato ambito tematico e/o disciplinare, al cui interno organizza ogni anno almeno un Master Universitario Internazionale. Ogni Scuola ha sede presso un Collegio universitario di Pavia. Ciascun Master prevede diversi insegnamenti e comprende lezioni formali, eventuali attività sperimentali, conferenze, seminari e incontri con esponenti della realtà professionale, e si conclude con un periodo obbligatorio di stage presso aziende o pubbliche amministrazioni. I Master sono intensivi e residenziali e hanno una durata non inferiore a sei mesi. L'attività didattica è svolta da docenti italiani e stranieri, provenienti dal mondo accademico e delle realtà professionali. Rappresentanti di imprese e di enti partecipano ai Comitati di sostegno di ciascuna Scuola, esprimono pareri sui programmi dei corsi e collaborano nella scelta dei candidati.

L'attività didattica dei Master attivati dal 1997 fino all'a. a. 2000-2001 può essere stimata in 13.139 fra lezioni ed esercitazioni.

Nel corrente anno accademico 2001-2002 sono attive le seguenti Scuole:

- Scienza e tecnologia dei media – STM;
- Scienza dei materiali – SM;
- Cooperazione e sviluppo – Cs;
- Gestione integrata dell'ambiente – GI;
- Tecnologie nucleari e delle radiazioni ionizzanti – TNRI;
- Medicina molecolare e epidemiologia genetica – MMEG;
- Riduzione del Rischio Sismico – ROSE.

I Master sono aperti a laureati italiani e stranieri; l'ammissione avviene sulla base del curriculum di studi e di un colloquio. L'Istituto mette a disposizione un certo numero di borse di studio a copertura delle tasse di iscrizione e/o delle spese di soggiorno presso i collegi universitari. Al termine del Master ai partecipanti che abbiano superato con profitto le prove di valutazione viene rilasciato il Diploma di Master Universitario Internazionale ai sensi del regolamento didattico dell'Università degli Studi di Pavia. Il forte legame con le realtà lavorative ha finora comportato che tutti gli allievi trovassero adeguata collocazione al termine dei corsi.



Quadrilatero dell'Almo Collegio Borromeo, fondato nel 1561 da San Carlo Borromeo

Sissa di Trieste

LAUREATI COMPETITIVI

Edoardo Boncinelli

Direttore della Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (Sissa) di Trieste

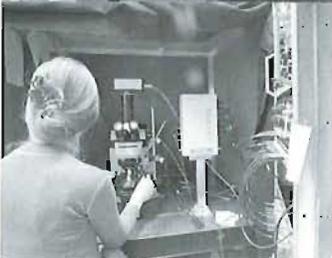
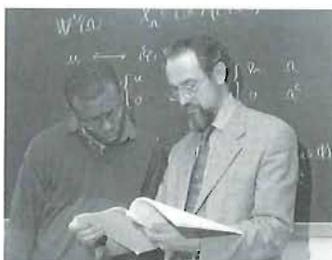
Creata nel 1978 come Istituto scientifico speciale autonomo, la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati (Sissa) di Trieste ha rappresentato, e rappresenta tuttora nel sistema universitario del nostro paese, la risposta concreta a una sentita esigenza di promozione della cultura e della ricerca scientifica basata su elementi innovativi, svincolati cioè da certe rigidità tipicamente accademiche e più vicini, invece, al dinamismo proprio di molte realtà internazionali.

Fin dagli esordi la Sissa si è sviluppata, sia in un contesto internazionale che nel panorama italiano, manifestando nei settori delle discipline fisiche, della matematica e delle neuroscienze una considerevole elasticità di programmi ed obiettivi, assieme a una vivacità scientifica senza pari. Tale vivacità si esprime concretamente in due obiettivi strategici, fortemente complementari: ricerca d'eccellenza e formazione avanzata, che rappresentano la missione e, insieme, l'obiettivo prioritario della Scuola.

L'eccellenza scientifica, che poggia sull'attività di un ridotto ma qualificato staff di scienziati fra cui, attualmente, tre professori chiamati alla Sissa per chiara fama, si esplica in settori legati tradizionalmente alle scienze dure.

Questo non ha impedito alla Scuola, soprattutto negli ultimi anni, di riorganizzare le proprie linee di ricerca mostrando una dinamica apertura verso temi d'avanguardia che toccano campi del sapere considerati "di frontiera". Senza mai trascurare l'eccellenza.

La formazione di laureati competitivi è il secondo degli elementi caratterizzanti la Scuola.



In questo senso, l'attività della Sissa può essere giustamente definita pionieristica: la Scuola, infatti, è stata la prima in Italia ad attivare i corsi per il conseguimento del Ph.D., il dottorato internazionale equiparato al titolo di dottore di ricerca. E, ancora oggi, rappresenta un *case study* nel panorama nazionale e internazionale, per la particolare attenzione dedicata ai programmi tutoriali finalizzati alla formazione di ricercatori di primissimo piano.

Accanto a questi due obiettivi prioritari va sottolineata la spiccata attitudine all'interdisciplinarietà che permea attualmente tutte le attività della Sissa, e che rappresenta un valore aggiunto in grado di catalizzare attorno alla Scuola personalità e interessi eterogenei per estrazione e formazione.

Le attività di tipo multidisciplinare sono organizzate e coordinate *in primis* dal Laboratorio interdisciplinare di Scienze naturali e umanistiche che, nato nel 1989 con l'obiettivo di sperimentare nuovi filoni di ricerca e di didattica, rappresenta all'interno dell'Istituto il *trait d'union* fra il mondo della scienza e l'universo umanistico. Da questa feconda contaminazione sono emersi progetti e attività che occupano oggi posizioni di primo piano nella cultura italiana e straniera.

Sebbene una cospicua parte dei finanziamenti necessari per lo svolgimento dei vari progetti provenga dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, la Sissa provvede direttamente al 15% circa del proprio bilancio, stipulando contratti di ricerca e avviando collaborazioni con i numerosi istituti nazionali e internazionali presenti non solo sul territorio

triestino. Proprio dal contatto-confronto quotidiano con alcune delle maggiori realtà scientifiche operanti localmente la SISSA trae parte del dinamismo che la caratterizza, e che le consente di farsi promotrice di numerose iniziative di elevato spessore scientifico. La posizione centrale nel *campus* scientifico di Miramare, accanto all'Abdus Salam International Centre for Theoretical Physics (ICTP), e i legami con il Department of Theoretical Physics dell'Università di Trieste e l'International Centre for Genetic Engineering and Biotechnology dell'Area Science Park, oltre che con il Sincrotrone di Padriciano, fanno della Scuola il polo ideale dove proseguire e perfezionare la preparazione scientifica post-universitaria.

A livello nazionale, la Scuola ospita anche una sede distaccata dell'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN) e dell'Istituto Nazionale di Fisica della Materia (INFM), tramite i quali sviluppa alcune delle sue più stimolanti linee di ricerca.

I settori della ricerca

Le tre anime portanti attorno a cui si sviluppa la ricerca scientifica della SISSA – Fisica, Matematica e Neuroscienze – si articolano in sette settori storici nati con la Scuola stessa, – Analisi funzionale, Fisica matematica, Particelle elementari, Astrofisica, Teoria degli stati condensati, Biofisica e Neuroscienze cognitive – a cui si è aggiunto recentemente il settore di Fisica statistica e biologica.

Pur essendo completamente autonomi in termini di ricerca, i settori operano in stretta simbiosi reciproca, interfacciandosi non solo per quanto riguarda le rispettive attività ma anche per ciò che concerne le metodologie di indagine.

Questa integrazione di percorsi è particolarmente evidente tra la fisica e la biologia, che da qualche anno sono chiamate a confrontarsi in una terra di frontiera fortemente interdisciplinare. Proprio su questa frontiera, la SISSA ha intrapreso una serie di ricerche tese all'unificazione dello studio delle proprietà molecolari, neurochimiche, elettrofisiologiche e fisiologiche del cervello, con l'analisi fisica di molecole di interesse biologico, le cui dinamiche vengono indagate mediante sistemi *in vitro* e *in vivo* e modellizzazioni computazionali, prima di essere integrate con i dati ricavati dalla sperimentazione di laboratorio.

Punto di arrivo, e insieme di partenza, delle ricerche di neurofisiologia sono le funzioni superiori del cervello (in particolare i processi di apprendimento, di stoccaggio e di recupero delle informazioni acquisite) sia nel suo stato fisiologico sano, che in quello patologico causato da lesioni o alterazioni metaboliche.

L'estensione e l'articolazione dei campi di indagine richiede, come si può ben intuire, competenze specifiche e altamente qualificate, ma anche la quotidiana interazione e il confronto diretto fra specialisti: è per questo che alla SISSA, biologi molecolari, chimici, fisiologi, fisici, psicologi e psicolinguisti lavorano a stretto contatto, finalizzando le esperienze individuali alla costruzione di un sapere neurobiologico in continua espansione.

Va giustamente ricordato come l'interesse che la Scuola ha da sempre mostrato in questo campo, sin dai tempi in cui le neuroscienze non rappresentavano un settore trainante delle scienze biologiche, né suscitavano l'interesse e la partecipazione del grande pubblico, derivi, storicamente, da una lungimirante intuizione del precedente direttore, Daniele Amati, che delle neuroscienze è stato promotore e convinto sostenitore. La sua eredità è stata raccolta da chi scrive, genetista e neurobiologo, che da pochi mesi è stato chiamato a dirigere la SISSA e ad ampliare ulteriormente i percorsi scientifici iniziati in passato.

Non meno importanti, anche se forse meno intuitive, sono le ricerche, prevalentemente teoriche, che si svolgono negli altri settori della Scuola.

Lo studio delle proteine, anche alla luce dei recenti progressi internazionali sul fronte della genomica, rappresenta un campo di indagine molto promettente. A questo proposito la SISSA dispone di un patrimonio di eccellenza internazionale che, avvalendosi di strumenti quali la fisica computazionale e la meccanica statistica, le ha permesso di far convergere le ricerche più tradizionali del settore della biofisica – disciplina orientata alla comprensione della trasmissione, integrazione ed elaborazione dei segnali nervosi, dei meccanismi molecolari di regolazione recettoriale e della plasticità sinaptica – e della strutturistica molecolare sul terreno comune della proteomica. Da qui, come si è già detto, è nato l'ultimo dei settori, Fisica statistica e biologica, che coniuga concetti e tecniche di fisica e chimica teorica con lo studio di processi biologici essenziali per la vita delle cellule, quali il ripiegamento delle proteine e le interazioni ligando-recettore.

Un'altra linea di ricerca, che contraddistingue la SISSA per il livello delle sue attività, riguarda la matematica e la fisica teorica. In questo ambito si sviluppano tematiche fortemente interconnesse come quelle trattate dal settore di Analisi funzionale – focalizzato non solo su argomenti tradizionali come le equazioni differenziali non lineari o il calcolo delle variazioni e la teoria del controllo, ma caratterizzato anche da una particolare attenzione agli aspetti applicativi – e dal settore di Fisica matematica, dedicato allo studio degli aspetti matematici della fisica

quantistica e dei metodi geometrici in fisica. Di indubbia attualità sono l'indirizzo fenomenologico seguito dal settore di Particelle elementari, che trova il proprio campo di indagine in temi come la supersimmetria, le dimensioni extra e la teoria delle stringhe, nonché l'attività teorica e computazionale del settore di Stati condensati che, finalizzata al chiarimento delle proprietà della materia, individua però promettenti applicazioni nella superconduttività, nello sviluppo di nanostrutture e nello studio delle transizioni metallo-isolante e di materiali di interesse industriale.

Va infine ricordato il settore di Astrofisica, che indaga l'origine dell'universo e di alcuni suoi, per ora irrisolti, misteri come la fisica dei buchi neri e la natura della materia oscura.

L'elevata qualità scientifica delle ricerche che si svolgono a livello settoriale deriva da una serie di elementi congiunti fra cui, *in primis*, la forte integrazione delle diverse linee di indagine fra loro e con realtà scientifiche parallele. Una per tutte, l'attività di biostrutturistica computazionale della SISSA, che rientra in un progetto integrato avviato congiuntamente con l'International Centre for Genetic Engineering and Biotechnology (ICGEB) per quanto riguarda l'espressione genica, e con il Sincrotrone e l'ICGEB assieme per gli studi di cristallizzazione delle proteine.

Va ricordato inoltre il cospicuo numero di pubblicazioni accettate da riviste *peer-reviewed* ad elevato *impact factor*. Non è casuale, perciò, che la lingua ufficiale della SISSA sia l'inglese, così come non è casuale che i programmi di ricerca e di studio riflettano in qualche modo anche l'eterogeneità di esperienze, l'individualità e le diverse culture di chi è giunto sin qui, attratto da prospettive di ricerca di livello internazionale.

La formazione

Qualunque ricerca che non sappia superare i traguardi raggiunti rinnovando le competenze indispensabili a doppiate nuove mete, per quanto eccellente sia, è destinata ad esaurirsi in poco tempo. In quest'ottica, la SISSA ha investito con determinazione, fin dall'inizio, in programmi di formazione articolati e impegnativi, finalizzati al conseguimento del dottorato internazionale da parte di laureati italiani e stranieri. Dopo il superamento di un selettivo esame di ammissione necessario a verificare la preparazione generale di base, gli studenti afferenti agli otto settori, circa cinquanta ogni anno, affrontano un breve periodo di attività accademica volto a creare una piattaforma scientifica comune prima di dedicarsi ai rispettivi progetti. Terminata questa fase, infatti, incomincia l'attività di formazione vera e propria che

dopo tre o, al massimo, quattro anni permette di conseguire il titolo di Ph.D. Pur sotto la guida costante di un supervisore, i *trainee* organizzano il lavoro sviluppando in piena autonomia la propria linea di ricerca, integrando l'attività di laboratorio con *journal clubs*, *workshops* e seminari, e arricchendo l'esperienza formativa grazie a frequenti contatti con alcuni degli istituti scientifici presenti a Trieste, gli stessi con cui la SISSA ha avviato progetti congiunti di collaborazione. In questo senso, uno dei corsi di Ph.D. di recente attivazione è proprio quello di Genomica funzionale e strutturale che si tiene in collaborazione con l'ICGEB e il Sincrotrone collocandosi dunque all'interfaccia tra la fisica e la biologia.

Vale la pena sottolineare quelli che sono, anche in base a un sondaggio effettuato fra gli studenti, i principali punti di forza dei corsi di Ph.D. della Scuola, il valore aggiunto per cui la SISSA compete in termini di attrattiva con realtà universitarie di antiche tradizioni: programmi compatti, gruppi di lavoro ridotti e dunque stretto contatto con i supervisori, facilities di laboratorio all'avanguardia, ma soprattutto possibilità di un inserimento in realtà scientifiche altamente qualificate, al termine del percorso di studio.

Pur non offrendo agli studenti la possibilità di rimanere alla Scuola dopo il dottorato, infatti, la SISSA promuove l'inserimento dei propri ex-allievi in contesti scientifici nazionali o internazionali di livello. Per quanto riguarda la tipologia di attività, circa l'83% di essi risulta affiliato a istituzioni accademiche, mentre il 17% ha trovato uno sbocco occupazionale di primo piano in realtà lontane dagli ambienti scientifici come, per esempio, il mondo della finanza.

Contaminazioni

Il Laboratorio Interdisciplinare per le Scienze naturali e umanistiche (LIS), creato alla SISSA nel 1989, è l'esempio dell'enfasi che la Scuola infonde nella ricerca di nuovi percorsi didattici extra scientifici, socialmente e culturalmente impegnati. Una prima espressione di questa ricerca è la contaminazione con le scienze umanistiche, che si avvale della collaborazione dello scrittore triestino prof. Claudio Magris, direttore del Settore Linguaggi scientifici e letterari, a cui va il merito di aver organizzato importanti eventi che hanno attratto alla Scuola anche personalità di rilievo del mondo economico italiano.

La seconda espressione dell'attitudine interdisciplinare perseguita dal LIS è il Master in Comunicazione della Scienza (MCS), istituito per formare specialisti qualificati nel campo dell'informazione scientifica e giunto quest'anno alla sua ottava edizione. Il corso biennale *part-time*, che accoglie ogni anno 30 laureati

provenienti da ogni disciplina, propone per una settimana al mese un percorso formativo *full-time* a stretto contatto con giornalisti, scienziati e pensatori fra i più noti in Italia, organizzato in sessioni di teoria e tecnica della comunicazione, laboratori di scrittura e sessioni tematiche di approfondimento. Gli oltre 50 giornalisti scientifici formati al Master sono oggi presenti a tutti i livelli della comunicazione scientifica italiana: dal giornalismo scritto, a quello radiofonico e televisivo; dall'editoria tradizionale al multimediale alle istituzioni museali.

Da novembre 2000 il LIS riunisce sotto la sua egida anche un insieme di attività chiamate SISSA MEDIALAB. Si tratta di un laboratorio di informazione scientifica e tecnologie informatiche che trova nell'editoria telematica e nell'espressione multimediale il suo punto di forza.

Il "Journal of High Energy Physics" (JHEP), nato nel 1997 e prodotto da MEDIALAB in modo completamente elettronico con la collaborazione di un *team* di fisici e esperti di editoria *online*, è una delle più prestigiose riviste di fisica delle alte energie attualmente in circolazione. La qualità scientifica viene infatti garantita da un Comitato editoriale e da un Consiglio scientifico composti dagli scienziati più prestigiosi del settore.

La procedura editoriale automatizzata è gestita da un software robot appositamente sviluppato, che permette una sensibile riduzione dei tempi di pubblicazione e dei costi di produzione (il costo annuale di JHEP è di 200.000 dollari, laddove un giornale commerciale di settore costa circa 10 milioni di dollari). Per le sue caratteristiche di innovazione, JHEP ha recentemente ricevuto l'Award for Publishing Innovation, assegnato dall'Associazione Britannica degli Editori Accademici e Professionisti. Inoltre, ha firmato un accordo con l'IOPP (Institute of Physics Publishing) che garantirà un contributo di 1.300.000 euro per cinque anni. Questa *joint venture* editoriale rappresenta un traguardo importante per l'editoria scientifica *online*, oltre a testimoniare, anche attraverso le ottomila connessioni settimanali, il valore del lavoro svolto, ed è già stata presa a modello per analoghe iniziative.

Ulisse, secondo progetto portante di MEDIALAB, varato nella primavera del 2001, è uno spazio elettronico di informazione scientifica online che fa parte del Progetto In/Formazione permanente del Piano Babbage per il rinnovamento della comunicazione scientifica, finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Finalizzato alla costruzione di un *network* di comunicazione scientifica indirizzato a scienziati e a non-esperti, con punte che hanno toccato i 1.500 collegamenti al giorno, Ulisse sta diventando il portale di riferimento per le scuole e gli

istituti superiori che navigano in cerca di un contatto personale con gli scienziati, per acquisire una visione d'insieme della ricerca di punta in Italia e all'estero.

Sempre in MEDIALAB vanno ricordati infine: BABBAGE, il *mirror* europeo dell'archivio elettronico di Los Alamos, che raccoglie le pubblicazioni scientifiche di tutto il mondo in fisica e matematica; e TIPS, un progetto per lo sviluppo di nuovi strumenti per la comunicazione specializzata fra scienziati.

Dal bench allo spin-off

Attenta alle dinamiche di una scienza sempre più intrecciata con il mondo dell'industria, la SISSA si è fatta ancora una volta pioniera, nel panorama italiano, di un'iniziativa di trasferimento tecnologico dal laboratorio all'industria, che costituisce da sempre il valore aggiunto di un efficiente sistema di ricerca scientifica. Alla fine dello scorso anno, ha infatti acquisito una compartecipazione al capitale della Lay Line Genomics SpA (LLC), una società italiana che opera nel settore delle biotecnologie per la salute, nell'ambito di un accordo strategico tra le due parti. Questo accordo si inquadra nel complesso panorama di iniziative che gli enti universitari stanno attuando per inserirsi concretamente nella realizzazione degli *spin-off*.

In questo senso, la SISSA è stata un vero e proprio incubatore tecnologico: presso i suoi laboratori, infatti, è stato sviluppato un topo transgenico che rappresenta l'unico modello animale in grado di riprodurre la patologia di Alzheimer. Il topo, deficitario nell'attività del Fattore di Crescita Nervoso (NGF), rappresenta un trampolino di lancio comune per la *partnership* SISSA-LLC, nonché l'occasione di proporsi sul mercato farmacologico con nuovi bersagli molecolari e farmaci dedicati.

Il popolo della SISSA

Last, but not least, dicono gli inglesi.

Che cosa sarebbe, infatti, la SISSA senza la sua comunità umana, un piccolo ma appassionato nucleo di circa 300 scienziati, tecnici e amministrativi, che giorno dopo giorno e sempre con entusiasmo, costruisce la ricerca e la vita stessa alla Scuola? Aperto nelle idee, eppure legato ad una seria professionalità, il popolo della SISSA riesce ad amalgamare culture, personalità, idee e aspirazioni diverse. Sarà forse per l'aria internazionale che si respira a Trieste. O, forse, per la lungimirante modernità insita nell'anima stessa della Scuola, che non teme di ridefinire periodicamente la propria identità, per adattarla agli sviluppi scientifici di un millennio in rapida evoluzione.

Sant'Anna di Pisa

UNA REALTÀ ATIPICA

Riccardo Varaldo

Direttore della Scuola Superiore Sant'Anna di Pisa

La Scuola Superiore Sant'Anna (SSSA) è stata istituita con la Legge 14 febbraio 1987, n. 41, che ha sancito l'unificazione tra la Scuola Superiore di Studi Universitari e di Perfezionamento, di cui alla Legge 7 marzo 1967, n. 117, e il Conservatorio Sant'Anna, di cui al Regio Decreto 13 febbraio 1908, n. LXXVIII. Quindici anni rappresentano un periodo di vita estremamente breve nella storia di una istituzione universitaria, ma nel caso specifico hanno assunto un grande significato per mettere a punto la strategia di transizione da un modello di Collegio di eccellenza ad uno di Scuola Superiore compiutamente intesa.

Mentre nel 1987, al momento della sua rifondazione come istituzione universitaria autonoma, era solo una scommessa, oggi la SSSA è una realtà nota ed affermata nel mondo scientifico nazionale e internazionale per il ruolo svolto nel campo della formazione dell'eccellenza e per le posizioni acquisite in taluni campi di ricerca di avanguardia e per l'attitudine dimostrata nella valorizzazione all'esterno delle conoscenze e competenze possedute.

Lo sforzo di progettazione e costruzione della nuova identità e realtà del Sant'Anna è stato facilitato dalla circostanza da un lato che il polo universitario pisano vanta, per merito di una Università storica e della presenza della Scuola Normale Superiore, lunghe e solide tradizioni in fatto di strutture formative di eccellenza, da un altro che la stessa SSSA costituisce un *continuum* rispetto ad una serie di precedenti esperienze da cui ha tratto origine.

Il legame della SSSA con la Scuola Normale (SNS), un'istituzione di grandi e luminose tradizioni, va ben al di là del fatto di vivere nella stessa realtà universitaria e cittadina. Esso si gioca su almeno altre tre fronti:

● *legame storico*: le origini della SSSA, oltre che all'anti-



ca tradizione dei collegi granducali, possono farsi risalire per un verso al Collegio medico-giuridico, sorto agli inizi degli anni Trenta come entità annessa alla SNS, per un altro alla Scuola Superiore per le Scienze applicate A. Pacinotti, nata agli inizi degli anni Cinquanta, per un lungo tempo gestita dalla SNS. Ciò lascia intuire che in pratica la SNS ha svolto una funzione di *incubator* della SSSA, almeno fino al 1967, allorché le due entità originarie vennero fuse dando vita alla Scuola Superiore per gli Studi Universitari e di Perfezionamento, come Istituto annesso all'Università di Pisa;

● *legame di modello organizzativo*: il

Sant'Anna riflette la scelta del modello di Scuola Superiore a ciclo integrato, proprio della tradizione pisana, con un impegno nella formazione dell'eccellenza che parte dal basso, a livello del primo e secondo livello universitario (allievi ordinari) e si sviluppa nel *post lauream* con il perfezionamento triennale (dottorato di ricerca), i master ed i corsi post-dottorato; si tratta di un modello organizzativo che assicura una specifica capacità di attrazione a livello nazionale di giovani talenti in procinto di entrare nel mondo universitario e che consente di svolgere un importante *service*, anche a favore dell'Università di Pisa; il ruolo della SSSA nel campo didattico è quindi per taluni aspetti integrativo rispetto ai corsi universitari diretti al conseguimento della laurea, per altri complementare, con riferimento ai corsi organizzati e condotti autonomamente nel *post lauream*;

● *legame ideale*: la SSSA condivide con la SNS la filosofia di una cultura dell'eccellenza come guida per le attività svolte nel campo della formazione e della ricerca e come metodo di valutazione dei risultati; la presenza di un canale di formazione dell'ecce-

lenza, all'interno del sistema universitario nazionale, si presenta come un'esigenza fondamentale non soltanto per garantire ai più dotati e motivati di formarsi in ambienti particolarmente adatti per mettere a frutto la loro capacità,



ma anche per assicurare la formazione di giovani destinati a diventare esponenti di spicco della classe dirigente; sotto questo profilo la Sssa ha dimostrato di poter esprimere un proprio specifico ruolo, oltre che per preparare alla carriera universitaria, per la formazione dell'alta dirigenza politica, manageriale e professionale, a beneficio dell'intero paese, come ben documenta l'albo della sua associazione ex-allievi.

Avendo alle spalle una storia di esaltanti e consolidate esperienze, la trasformazione giuridico-istituzionale ed organizzativa da Collegio a Scuola si è realizzata non soltanto in tempi ragionevolmente brevi, ma anche con il pensiero rivolto anzitutto a valorizzare al meglio i risultati già acquisiti. Il fatto di contare su più di mezzo secolo di vita come realtà collegiale ha costituito e rappresenta tuttora un indubbio fattore di garanzia e solidità nella costruzione della sua nuova identità. Si tratta di un'esperienza, quella propria del Sant'Anna, che serve a confermare ancora una volta una regola generalmente valida, secondo cui per le istituzioni universitarie, e soprattutto per quelle destinate a coltivare e formare l'eccellenza, sono necessari tempi lunghi per acquisire un *know-how* ed una identità culturale e scientifica tali da consentire di:

- o sviluppare una propria capacità di attrazione a vasto raggio di giovani talenti, facendo leva e valorizzando anche la notorietà e la qualità dell'Ateneo locale; oggi il tasso di extraregionalità degli allievi ordinari si attesta su un valore del 61%, a fronte di un dato medio nazionale del 20%;
- compiere una rigorosa ed efficace selezione dei candidati; oggi la Scuola può vantare un rapporto di 20 a 1 tra candidati e vincitori al concorso di ammissione;
- svolgere in modo appropriato ed efficace il tutorato;
- definire il giusto dosaggio e contenuto dei corsi integrativi da svolgere in affiancamento agli insegnamenti universitari;

o creare l'ambiente fisico, umano e culturale interno idoneo a far sì che la vita collegiale costituisca una importante leva di socializzazione motivazionale;

- o costruire reti con istituzioni universitarie, enti ed imprese utili per offrire agli allievi opportunità di studio, ricerca e *stage*

in Italia e all'estero;

- guadagnare una notorietà ed una credibilità tali da consentire ai propri diplomati di valorizzare in modo appropriato la loro esperienza nella vita lavorativa e professionale;
- sviluppare negli allievi un alto e profondo senso di appartenenza all'istituzione, per farne un valore duraturo nel tempo;
- o conquistare una identità distintiva di eccellenza per quello che la Scuola rappresenta nel campo formativo e scientifico ed anche per merito dei successi acquisiti dagli ex-allievi nella società civile, nel mondo del lavoro e delle professioni, con un elevato impegno intellettuale e morale.

Un laboratorio della Scuola Superiore S. Anna di Pisa

L'attualità della Scuola

La coerenza storica alla tradizione delle istituzioni formative di eccellenza costituisce oggi uno dei punti di forza della Scuola Superiore Sant'Anna, proprio in una fase di profondi cambiamenti e di importanti prospettive di riforma degli studi universitari. La Scuola è una realtà atipica, ma lo è stata e vuole esserlo ancora di più nel futuro in termini costruttivi, come parte dell'insieme delle istituzioni universitarie che hanno come missione la cura e la formazione dell'eccellenza. Questo va detto anche alla luce della nuova attenzione che i centri di eccellenza stanno ricevendo a livello nazionale.

Sta prendendo finalmente corpo il convincimento che il paese, per formare la propria classe dirigente, deve ricercare e coltivare i giovani talenti e offrire loro condizioni di studio e di formazione appropriati, ospitandoli in strutture formative idonee a ricreare condizioni utili allo sviluppo e alla valorizzazione delle loro attitudini e del loro potenziale. L'idea che sta finalmente maturando è che sia opportuno parlare oltre che di un "diritto allo studio" anche di un "diritto all'ec-

cellenza”, superando antiche polemiche e reticenze nei confronti della meritocrazia.

In una fase in cui si paventa il rischio che, con l’ampliamento ed il radicamento dell’autonomia, possano manifestarsi spinte al localismo universitario, con evidenti pericoli di isolamento e ritardo, è importante che attraverso il contributo delle istituzioni formative di eccellenza si mantengano e si estendano le occasioni di *mobilità degli studenti*. Istanza questa che si pone in termini decisivi in un periodo come l’attuale, caratterizzato da una crescente integrazione tra i paesi, in cui diventeranno sempre più importanti:

- l’attitudine a vivere, inserirsi e lavorare in ambienti internazionali e multiculturali nel proprio paese ed all’estero, con una assoluta capacità di dominio delle lingue straniere e una particolare predisposizione ad aprirsi a culture diverse;
- la capacità di confrontare e mettere a frutto le proprie idee e competenze in modo costruttivo e quindi di lavorare in *team*.

Si tratta di valori che appartengono alla natura ed alle tradizioni della Scuola Superiore Sant’Anna, che istituzionalmente persegue la missione di trasmettere, far apprendere e sperimentare le regole del vivere, studiare e lavorare in comune in ambienti dinamici, internazionalizzati e multiculturali.

Nel nuovo scenario socio-economico e scientifico-tecnologico globale che si viene delineando, si possono individuare due vere e proprie leve strategiche per mantenere e promuovere a pieno titolo e con piena autonomia il ruolo dell’Italia nel novero dei paesi più avanzati:

- la disponibilità di personale altamente qualificato, anche per l’ampiezza delle prospettive culturali, e dunque preparato e valutato secondo parametri e standard internazionali, ma anche capace di intendere, preservare, valorizzare e trasmettere le nostre identità culturali;
- il potenziamento delle attività di ricerca di base e applicate in un quadro internazionale che vede rapidamente contrarsi i tempi della distanza tra ricerca “pura” e “applicata” e che induce quindi a potenziare anche la ricerca di base come fonte primaria dell’innovazione, in grado di innescare importanti meccanismi occupazionali.

L’Italia, per la sua storia e la sua collocazione nel mondo sviluppato, con una posizione critica di cerniera tra il Nord ed il Sud, non può rischiare di restare ai margini del nuovo modello di sviluppo economico e sociale che ha come fattori-chiave la ricerca e la formazione anche come produttrici di innovazione.

Al sistema formativo universitario ed in specie alle Scuole Superiori come il Sant’Anna è richiesto quindi un contributo specifico a sostegno di questi cambia-

menti tramite un potenziamento del loro tradizionale e collaudato ruolo di centri di formazione privilegiati dell’eccellenza.

Un tratto distintivo e premiante della Scuola Superiore Sant’Anna è senza dubbio quello di essere oggi una costruzione – se non permanentemente *in fieri* – costantemente impegnata nella ridefinizione della sua identità e del suo ruolo. In una fase convulsa del mondo politico-istituzionale e del sistema economico-sociale occorre avere il coraggio di cambiare, di proporre e seguire nuove strade, di non attardarsi nel gioire dei successi passati per essere invece aperti e attrezzati nell’inseguire sempre di nuovi. Per una realtà universitaria peculiare come la Scuola Superiore Sant’Anna, impegnata nel campo delle Scienze applicate, coltivate per aree significative delle scienze sociali e delle scienze sperimentali, costituisce così un fatto naturale sentirsi e vivere *immersa nella società*, e quindi non estraniarsi dai problemi e dalle sollecitazioni che provengono dall’esterno per farne oggetto di riflessione e di ricerca e, se del caso, di opportunità di crescita.

Le modalità di essere e di operare della Scuola si riverberano favorevolmente sulla sua missione fondamentale, che è la *formazione dell’eccellenza*, guardando alle più generali esigenze del paese in fatto di disponibilità di una classe dirigente culturalmente preparata.

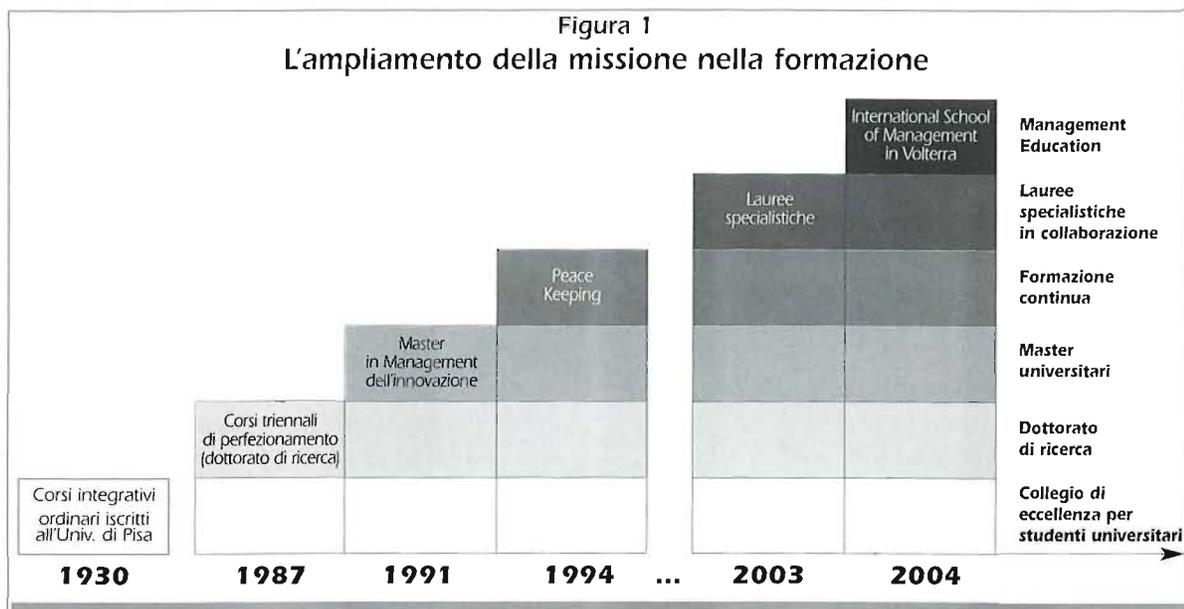
Il suo merito è stato quello di produrre nel tempo un’eccellenza, che si è saputa proiettare all’esterno e nella vita delle istituzioni nazionali ed internazionali. E su questa strada intende proseguire guardando alle nuove sfide poste dall’Europa unita che affida alle istituzioni formative la responsabilità di preparare giovani che siano capaci di sfruttare tutte le potenzialità del mercato del lavoro e delle professioni europee.

Il vasto riordino in atto in Italia, a livello del sistema della ricerca e dell’alta formazione, è vissuto dal Sant’Anna come un passaggio fondamentale per contribuire al processo di integrazione del sistema universitario italiano in quello europeo, ed in un più ampio quadro internazionale, come momento essenziale dei grandi sforzi di riforma e di innovazione che il paese sta compiendo.

Nel nuovo sistema universitario italiano, la Scuola Superiore Sant’Anna è destinata a configurarsi sempre più come un centro di eccellenza operante su quattro ambiti distinti e convergenti:

- la formazione universitaria integrativa dei corsi di laurea di primo livello;
- la formazione universitaria di secondo livello, svolta in collaborazione con altre università italiane e straniere;
- la ricerca coltivata ad alto livello in settori rilevanti e avanzati delle scienze sociali e delle scienze sperimentali;

Figura 1
L'ampliamento della missione nella formazione



- il trasferimento e la valorizzazione dei risultati della ricerca tramite la formazione e le pubblicazioni ma anche con l'acquisizione di brevetti, l'incubazione di *spin-off companies* e la partecipazione a progetti di ingegnerizzazione;
- la formazione alla ricerca applicata ed a ruoli dirigenziali superiori;
- l'alta formazione professionale e continua.

Questa configurazione delle attività risponde oltre che ad obiettivi di sviluppo della Scuola, confacenti alla sua natura ed alle sue competenze, alla domanda di crescita sociale, politica, scientifica, professionale e culturale espressa dallo sviluppo della società civile nel quadro della globalizzazione.

L'ampliamento della missione

A. FORMAZIONE

Costituisce ormai un'acquisizione fondamentale l'idea che la Scuola Superiore Sant'Anna è una *piccola Università, ma non un'Università in miniatura*. Essa ha una sua missione specifica, che non è quella di proteggere un'isola felice di studiosi e studenti dalle intemperie dell'università di massa, bensì quella di servire il paese attraverso la sperimentazione di percorsi innovativi nella ricerca e nella formazione, anche a beneficio di altre università, mettendo così a frutto con profitto la peculiare autonomia e flessibilità che la contraddistinguono.

Pur restando fedele alle sue origini collegiali, e quindi alla formazione di base universitaria, svolta in stretta collaborazione con l'Università di Pisa, la Sssa è andata via via ampliando la sua missione per acquisire una

fisionomia rispondente ai caratteri propri di un istituto universitario ad ordinamento speciale e ad un concetto di scuola superiore appropriato rispetto alle sue vocazioni ed ai tempi in cui viviamo.

Mentre prima la parte collegiale era assolutamente preminente sul resto o addirittura unica, oggi la peculiarità della Sssa è quella di essere un centro di formazione dell'eccellenza che è al tempo stesso *collegio, struttura didattica e centro di ricerca avanzata*, componenti queste che nel loro insieme e tra di loro integrate costituiscono un mix virtuoso per offrire al meglio contributi significativi alla formazione di laureati di sicura qualità, all'addestramento alla ricerca ed alla collaborazione con la società civile, le istituzioni e il mondo produttivo.

Nella preesistente struttura collegiale l'attività didattica rivolta agli allievi ordinari interni costituiva una componente integrativa rispetto ai corsi seguiti nell'Università di Pisa, oggi nella Scuola l'offerta formativa assume invece una sua propria valenza strategica e si sviluppa lungo varie direttrici.

Lo sviluppo della missione della Scuola in campo formativo è rappresentato nella figura 1, dove sono evidenziate le principali tappe di sviluppo delle attività, partendo dall'esperienza collegiale, che risale agli inizi degli anni Trenta, fino a giungere ai giorni nostri. L'ottica con cui si è andata sviluppando una strategia formativa è quella propria di una istituzione che anche nella formazione vuole porsi come laboratorio di sperimentazione e innovazione. E questo da un lato per consentire di realizzare un *raccordo sistematico tra formazione e ricerca*, da un altro per seguire una logica di *differenziazione e innovazione dell'offerta formativa*, allo scopo di interpretare e soddisfare le diverse e mutevoli esi-

genze che oggi esprimono la società ed il mercato del lavoro.

Nel campo della formazione la Scuola oggi opera quindi essenzialmente su due livelli (universitario e post-laurea) e *quattro ambiti*, che sono:

- o il *corso ordinario* pre-laurea di primo e secondo livello, per gli studenti, vincitori di concorso nazionale, che si iscrivono ai corsi di laurea dell'Università di Pisa in una delle sei facoltà di riferimento;
- o il *corso di laurea specialistico* in ambiti interdisciplinari in collaborazione con università italiane e straniere;
- o il *corso di perfezionamento* post-laurea triennale, di addestramento alla ricerca, equiparato al dottorato ai sensi della Legge 14 febbraio 1987, n. 41;
- o i *corsi master* di durata annuale per laureati già inseriti o meno nel mondo del lavoro;
- o i corsi e gli interventi di *formazione continua* per la qualificazione e la riqualificazione di personale già inserito nel mondo del lavoro;
- o i corsi e gli interventi di *formazione continua* per la qualificazione e la riqualificazione di personale già inserito nel mondo del lavoro.

Si tratta di ambiti formativi che, pur avendo ciascuno una propria caratterizzazione e funzione, hanno in comune il fatto di attingere anzitutto alle *core competencies* della Scuola e di costituire occasioni per applicarle, affinarle ed arricchirle, con utili ricadute anche sull'attività di ricerca dalla quale, a loro volta, prendono di frequente spunto ed alimento.

Un ulteriore passo in avanti verrà compiuto con l'apertura nel 2004 di una Scuola di Alta Formazione a carattere residenziale, in corso di realizzazione in Volterra in collaborazione con gli enti bancari locali e con un importante contributo della Regione Toscana.

B. RICERCA

La ricerca è un campo su cui la SSSA punta molto, considerandola sempre più una leva della sua politica di sviluppo in linea con l'evoluzione del mondo scientifico-tecnologico, ed in funzione delle ricadute sui programmi formativi.

Nei suoi primi quindici anni di vita, dopo il suo riconoscimento come istituzione universitaria e la costituzione di un primo limitato nucleo di docenti, la SSSA ha creato le condizioni di contesto utili per far maturare e sviluppare al proprio interno alcuni gruppi di competenza distintiva in taluni rami di avanguardia delle scienze applicate.

La SSSA ha cercato altresì di orientare e far focalizzare gli interessi dei docenti su grandi aree scientifiche di rilevante interesse generale, il cui approfondimento richiede approcci di tipo multi e interdisciplinare. L'attitudine alla convergenza su aree di ricerca comu-

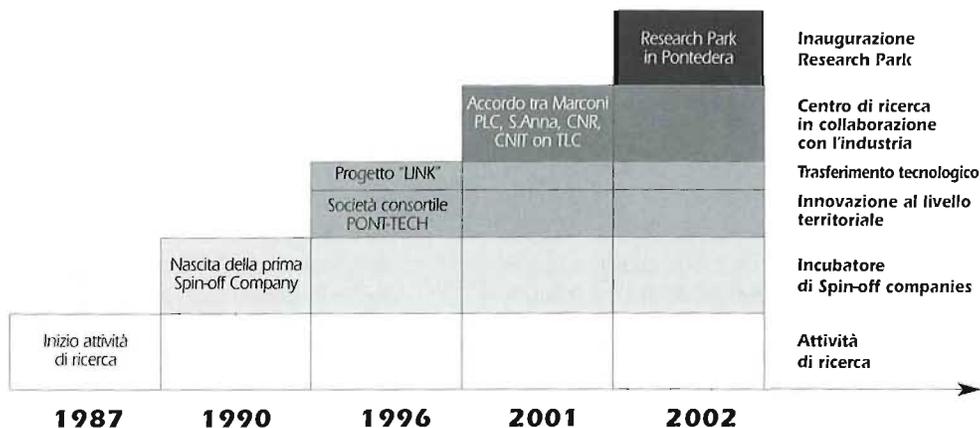
ni ed al lavoro di gruppo, frutto di visioni individuali, ma anche di un ambiente interno che porta a rompere gli steccati disciplinari e a far trascurare le differenze di grado gerarchico fra le varie componenti, costituisce oggi uno dei grandi punti di forza della SSSA. E questo soprattutto in una fase di accelerato e interconnesso sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecnologiche in cui si attenuano o saltano del tutto i confini fra ricerca di base e ricerca applicata ed in cui l'avanzamento delle conoscenze non dipende solo dalla risoluzione di problemi all'interno di una singola disciplina, ma dalla risoluzione di problemi complessi che coinvolgono più discipline.

La politica della ricerca che viene perseguita si allinea con coerenza alle nuove tendenze espresse dalle direttive Ministeriali e dal Piano Nazionale di Ricerca, non ultimo all'esigenza di rigore e di respiro internazionale, che sono opportunamente concretizzate nelle nuove procedure di valutazione sperimentate con i progetti di ricerca di interesse nazionale.

In sintesi le principali linee di indirizzo e sostegno della politica della ricerca del Sant'Anna sono:

- o costituzione di *laboratori e centri di ricerca* possibilmente a carattere interdisciplinare, al fine di dare stabilità e visibilità ai centri di competenza della Scuola e favorire il dialogo con l'esterno, grazie ad un crescente grado di autonomia decisionale ed alla possibilità di aggregare formalmente soggetti esterni;
- o incentivi alla formazione delle competenze necessarie per *competere nell'acquisizione di contratti e convenzioni di ricerca*, sia a livello nazionale che europeo e internazionale;
- o promozione della *partecipazione a reti di ricerca nazionali e internazionali* con *partner* universitari, scientifici ed industriali, non ultimo in connessione alle nuove modalità di finanziamento della ricerca promosse dal MIUR; oggi la Scuola vanta rapporti di collaborazione per progetti di ricerca con ben 176 soggetti pubblici e privati, di cui 122 stranieri;
- o mantenimento, nonostante le difficoltà di bilancio, di una quota significativa di risorse a disposizione della ricerca di base, a carattere prevalentemente individuale;
- o creazione di un "*fondo di ricerca di Ateneo*" da destinare all'incentivazione di progetti di interesse generale della Scuola per la capacità che hanno di alimentare e aggiornare il patrimonio delle conoscenze e competenze necessarie per il suo sviluppo;
- o costituzione a partire dal 1998 della *Divisione Ricerche*, posta sotto la responsabilità specifica di un vice-direttore, dotandola di un'ampia autonomia operativa e amministrativa, al fine di renderla strutturalmente idonea a costituire il punto di riferi-

Figura 2
L'ampliamento delle attività di ricerca e di valorizzazione dei risultati



mento per la acquisizione e la gestione dei progetti di ricerca applicata, con risvolti molto positivi anche sul piano dell'efficacia della gestione dei rapporti con l'esterno;

- sperimentazione di nuove forme di *reclutamento a tempo determinato* di personale di ricerca anticipando una linea di indirizzo successivamente assunta a livello ministeriale e alla quale stanno ora guardando anche altri atenei.

La particolare attitudine maturata nell'acquisizione autonoma di fondi di ricerca a livello nazionale e soprattutto europeo, pone la SSSA in posizione di assoluta avanguardia nel panorama universitario nazionale. Degno di assoluto rilievo è anzitutto l'eccezionale balzo in avanti che i fondi di ricerca hanno fatto registrare, passando da 355 milioni nel 1988 a circa 9 miliardi di lire (4.648.110 di euro) nel 2001. Questo risultato è ancor più apprezzabile se si considera che è stato ottenuto:

- con un organico interno dei docenti molto contenuto nel numero se si considera che è costituito da 18 professori di prima fascia e 22 professori di seconda fascia;
- attivando fonti di finanziamento nuove rispetto a quelle più tradizionali;
- grazie ad un progressivo e sistematico affinamento delle competenze e delle metodologie di *project management* necessarie per la presentazione, la gestione e la rendicontazione dei progetti finanziati da organismi europei ed internazionali.

Nel periodo 1988-2001 la struttura delle fonti di finanziamento è profondamente cambiata. In precedenza il MIUR, la tipica fonte per le università, contribuiva per

la parte maggiore (38% circa); oggi il suo peso è calato a meno del 2%. La Scuola ha saputo quindi per tempo sostituire questa fonte con altre.

In particolare, i fondi UE ora contano per una parte di assoluta rilevanza (oltre il 49%), mentre dieci anni fa erano irrilevanti.

Calcolando l'ammontare dei fondi di ricerca pro capite risulta che questi sono aumentati da 10,4 milioni di lire nel 1988 a 196 milioni di lire (101.230 di euro) nel 2001.

Nel periodo esaminato la disponibilità pro capite di fondi di ricerca è quindi più che decuplicata e questo per merito essenzialmente dei docenti e dei ricercatori che hanno maturato peculiari competenze e attitudini per competere nell'acquisire commesse e contratti a livello locale, nazionale ed internazionale.

C. VALORIZZAZIONE E TRASFERIMENTO DEI RISULTATI

Al forte e rapido incremento delle attività di ricerca si è accompagnato un crescente impegno nel trasferimento e nella valorizzazione dei risultati acquisiti, che ha portato ad operare per promuovere e realizzare (fig. 2):

- la nascita di *spin-off companies* della ricerca, che ora hanno raggiunto il numero di tredici;
- la partecipazione alla nascita ed allo *start-up* della Società Pont-tech, dove di recente è entrato come socio anche l'Università di Pisa, e che opera nel campo del trasferimento tecnologico verso le PMI;
- l'attivazione di progetti di trasferimento tecnologico al mondo delle PMI, fra i quali va ricordato anzitutto il progetto LINK (<http://link.sssup.it>) svolto in collaborazione con undici *partner* di quattro regioni diverse;

- la costruzione, ora in corso, di uno specifico immobile destinato ad un centro di ricerca di avanguardia nel campo delle tecnologie delle telecomunicazioni in collaborazione con l'industria ed enti di ricerca;
- la realizzazione del Research Park di Pontedera, di prossima inaugurazione, su un'area donata da Piaggio V.E.

Con le nuove infrastrutture, la Scuola Superiore Sant'Anna sarà messa in grado di potenziare decisamente le proprie attrezzature e capacità di ricerca, ma anche di diventare sempre più un centro di eccellenza che opera oltre che per la creazione di nuova conoscenza anche per la sua valorizzazione ed il suo impiego, ponendosi come un punto di rilevanza scientifica e tecnologica a livello nazionale ed internazionale, con forti capacità di interazione con l'esterno. Nell'ambito di tali attività di valorizzazione la Scuola è impegnata nel promuovere sia la massima diffusione dei risultati che efficaci strumenti di trasferimento tecnologico, commercializzazione e imprenditorialità. Tra le diverse iniziative in questo campo, la Scuola ha recentemente stipulato un Protocollo d'intesa con il Politecnico di Milano per lo scambio di esperienze e l'approfondimento delle questioni relative alla gestione dei diritti di proprietà nelle università. Inoltre sta approvando un innovativo regolamento interno per disciplinare e incentivare la costituzione di nuove imprese *spin-off* della ricerca, con la partecipazione anche di docenti e ricercatori.

Guardando al futuro

La crescita della Scuola in questi ultimi anni, come si è cercato fin qui di evidenziare, è stata molto rapida e sostenuta, forzando spesso le diverse componenti ad adattarsi a nuovi compiti e comportamenti o ad avviare iniziative innovative, in un sistema di norme e regolamenti non sempre sufficientemente adattivo e in un panorama esterno in rapido cambiamento.

La filosofia portante che ha ispirato in questi anni l'impegno della Scuola è quella di dimostrare con i fatti che è possibile conciliare e rendere armoniche, nel mondo universitario, due direttrici di sviluppo appa-

rentemente distanti e inconciliabili tra di loro:

- orientare in senso internazionale sia le attività di ricerca che quelle formative, al fine di arricchire il proprio patrimonio di relazioni, conoscenze e competenze, ma anche per ricevere stimoli continui al miglioramento, acquisire una specifica capacità di competizione a livello internazionale, accrescere la propria immagine e notorietà internazionale, anche a beneficio di Pisa, della Toscana, e del sistema Italia; la Scuola intende proseguire, in questo processo di internazionalizzazione, che passa anche attraverso la costituzione di reti di *partner*, cercando di guardare con sempre maggiore attenzione anche a talune aree, come ad esempio il mondo asiatico, che sono in fase di rapido e promettente sviluppo, dove è necessario talvolta articolare le collaborazioni in modo da offrire anche contributi per la copertura di eventuali divari in termini di preparazione e competenze;
- cercare di promuovere e rendere possibile la valorizzazione e la fruizione delle conoscenze e competenze acquisite a favore della crescita culturale, professionale e socio-economica del territorio circostante, contribuendo anche alla formazione di un ambiente attraente per investimenti privati dall'esterno; la Scuola ha dunque scelto consapevolmente di fare dell'*"apertura al territorio"* una propria strategia, facendosi promotrice o partecipando a iniziative e progetti aventi specifica capacità di ricaduta e di induzione sul piano economico sociale.

La Scuola ritiene di aver raggiunto ormai un livello di attitudini, competenze ed esperienze nel saper responsabilmente conciliare e rendere fruttiferi i suoi impegni sui due fronti (il globale e il locale). In questo senso essa pensa di poterli considerare entrambi come parte costituente della propria missione, senza dover rinunciare ai valori più genuini dell'etica accademica come, ad esempio, l'integrità nel perseguimento e nella trasmissione della conoscenza, senza peraltro dover rimanere chiusa ai valori e alle istanze della società contemporanea, che richiedono di guardare anche alla funzione sociale dell'università e alle opportunità applicative dei risultati della ricerca.

L'Isufi di Lecce

L'Istituto Superiore Universitario di Formazione Interdisciplinare (Isufi-Lecce) è una scuola di altissima specializzazione con sede a Lecce e a Gallipoli. Inaugurato nel 1998, l'Isufi è nato dall'accordo stipulato dal Murst - nella persona dell'allora ministro Luigi Berlinguer - con gli atenei di Lecce, Catania e Pavia per la sperimentazione di scuole superiori di eccellenza.

L'Istituto intende realizzare percorsi formativi di tipo specialistico con contenuti a carattere interdisciplinare, per assicurare un bagaglio culturale ampio, diversificato e aggiornato, indispensabile per svolgere in modo efficace funzioni dirigenziali di alto livello. Sono presenti tre orientamenti all'interno dei quali è possibile seguire vari tipi di corsi: Diritti e politiche euromediterranee, Economia dell'innovazione e dello sviluppo dei sistemi locali, Materiali e tecnologie innovative. I corsi sono a numero chiuso e vi possono accedere diplomati e laureati previo superamento dei relativi concorsi nazionali.

Il corpo docente è formato per il 30% da professori locali e per il 70% da docenti italiani e stranieri.

SSC di Catania

IN SINTONIA CON L'UNIVERSITÀ

Emanuele Rimini, Direttore della Scuola Superiore di Catania

Antonino Domina, Direttore amministrativo della Scuola Superiore di Catania

La Scuola Superiore di Catania (SSC) è un centro di alta formazione universitaria a carattere residenziale nato a Catania nel 1998, in via sperimentale sul modello della Scuola Normale Superiore di Pisa.

La SSC è stata istituita, infatti, a seguito di un Accordo di programma tra il MURST e l'Università degli studi di Catania, al fine di offrire percorsi formativi di alta qualificazione a studenti di talento, sia in fase prelaurea che postlaurea. Si era infatti manifestata l'esigenza di assicurare a studenti e laureati meritevoli un percorso formativo di alta qualità, rivolto a una classe dirigente in grado di adeguarsi ai bisogni di una società in evoluzione. In questo scenario, l'investimento sulle risorse umane e sulla formazione di alto livello costituisce un elemento indispensabile per il lavoro e la competitività, secondo uno schema di proposta valutato dal Ministero "funzionale al perseguimento degli obiettivi di innovazione e qualificazione dell'offerta formativa, che rientrano tra quelli prioritari nell'ambito delle attuali iniziative programmatiche del Ministero".

In ottemperanza al suddetto Accordo di programma, il 20 marzo 1999 l'Università di Catania si è costituita in Consorzio con enti pubblici (Regione Siciliana, Provincia e Comune di Catania), aziende private (Omnitel Pronto Italia ed STMicroelectronics) e l'Accademia Gioenia. Il Consorzio, denominato *Istituto Superiore di Catania per la Formazione di Eccellenza*, promuove e gestisce le attività della Scuola.

La Scuola e le realtà imprenditoriali

All'iniziativa hanno mostrato interesse, e poi aderito, altre aziende ed enti di ricerca: l'Università degli studi di Messina, l'Ordine dei Dottori commercialisti di Catania e l'Osservatorio astrofisico di Catania.

Ulteriori forme di contribuzione finanziaria e di sostegno vengono fornite da prestigiose istituzioni scientifiche, quale l'Istituto Nazionale di Fisica Nucleare, aziende di credito, enti territoriali, nonché realtà imprenditoriali di grande rilievo. Tali partecipazioni si concretizzano in collaborazioni scientifiche, disponibilità per

l'utilizzazione di strutture per gli *stage* ed erogazione di borse di studio, ed assicurano un collegamento con realtà imprenditoriali tecnologicamente avanzate nazionali ed internazionali.

Il progetto di Catania si colloca all'interno della Rete nazionale di Scuole superiori italiane, costituitasi nel 2000, di cui fanno parte la Scuola Normale Superiore e la Scuola Sant'Anna di Pisa, la SISSA di Trieste, l'ISUFI di Lecce e lo IUSI di Pavia. Scopo della Rete è realizzare progetti pilota di formazione e di ricerca che tengano conto sia di una visione unitaria dell'alta formazione che delle specificità delle singole scuole. La SSC persegue due percorsi formativi paralleli, a fianco dell'Università di Catania:

- o la formazione integrativa agli iscritti ai corsi di laurea dell'Università degli studi di Catania;
- o il perfezionamento postlaurea.

La formazione integrativa prelaurea

Per quel che riguarda la formazione integrativa per gli iscritti ai corsi di laurea dell'Università di Catania, la Scuola è organizzata in due aree:

Area delle Scienze letterarie e giuridico-sociali: Facoltà di Economia, Giurisprudenza, Lettere e Filosofia, Lingue e Letterature straniere, Scienze della Formazione, Scienze politiche.

Area delle Scienze sperimentali: Facoltà di Agraria, Farmacia, Ingegneria, Medicina e Chirurgia, Scienze MFN.

Al primo anno del corso ordinario si accede tramite concorso per esami aperto a 20 studenti in possesso di diploma di scuola secondaria superiore. Al concorso sono ammessi studenti cittadini dell'Unione Europea e studenti provenienti da paesi extracomunitari del bacino del Mediterraneo con diploma equipollente, secondo la ripartizione numerica di posti disposta annualmente dal bando di concorso. Le commissioni esaminatrici, composte per oltre il 70% da docenti esterni all'ateneo catanese, valutano l'idoneità complessiva dei candidati in termini di preparazione di base nelle discipline caratterizzanti l'area prescelta e di capacità critica. La popolazione studentesca prelaurea della Scuola è

oggi di 40 allievi ed è strutturata per un numero massimo di 100 studenti. Dei 40 allievi, 12 sono iscritti al terzo anno, 17 al secondo, 11 al primo anno e 4 provengono da paesi extracomunitari del bacino del Mediterraneo. Poiché la Ssc affianca ma non sostituisce l'Università, gli studenti devono comunque iscriversi all'Università di Catania. Oltre ai corsi dell'Università, gli allievi della Ssc hanno l'obbligo di frequentare i corsi interni predisposti dalla Scuola e di sostenerne i relativi esami finali. Alcuni dei corsi interni della Scuola hanno carattere tematico e sono pertanto destinati a studenti della medesima facoltà o area disciplinare, altri hanno carattere interdisciplinare e sono, quindi, d'interesse per tutti i corsi di laurea. Accanto ai corsi interni sono previste attività a carattere seminariale su temi d'interesse culturale. Particolare attenzione è prestata all'acquisizione di competenze informatiche e linguistiche, e a tal fine sono istituiti per tutti gli allievi corsi ed ausili. Agli studenti provenienti dal bacino del Mediterraneo sono inoltre garantiti corsi di italiano per stranieri. Gli allievi sono tenuti a sostenere tutti gli esami del corso di laurea prescelto e quelli integrativi relativi ai corsi predisposti dalla Scuola entro i termini fissati, rispettivamente, dalle facoltà e dalla Scuola. In ogni esame l'allievo dovrà riportare il punteggio di almeno 24/30 e dovrà altresì mantenere la media annuale di almeno 27/30.

Gli stage

Al fine di fornire agli allievi competenze tecnico-pratiche la Scuola promuove programmi formativi di *stage* presso istituzioni scientifiche, laboratori di ricerca di enti pubblici privati (INFN – Laboratorio Nazionale del Sud; Osservatorio Astrofisico di Catania, Laboratorio di ricerca del CNR – IMETEM, Laboratorio ISSN del CNR di Valverde, Consorzio Filiera Lattiero-casearia di Ragusa). Il periodo formativo si articola, di norma, in due parti: una teorica ed una pratico-applicativa. A conclusione dello *stage* ciascun allievo è tenuto a presentare una relazione scritta relativa all'esperienza formativa.

Il rapporto ottimale docenti-discenti, la residenzialità, la modulazione seminariale della didattica, il contatto continuo non solo fra i docenti e gli allievi, ma fra tutti gli allievi della Scuola, sia a lezione che nelle attività comuni e nella vita quotidiana, creano un'integrazione e un confronto di esperienze continue ed estremamente feconde. In tale contesto, si inserisce l'attività di tutorato, che costituisce una componente fondamentale della vocazione della Scuola quale centro di alta formazione in cui didattica e ricerca siano strettamente connessi.

Lo schema di tutorato predisposto dalla Ssc si articola in tutor didattici (referenti didattici afferenti a ciascuna facoltà dell'Università di Catania) e tutor specialistici (referenti didattici per specifiche discipline) ed è inteso:

- a guidare le scelte degli studenti tra le opzioni formative interne all'articolazione modulare del piano di studi;
- a discutere il progresso scientifico degli allievi, inclusi il *feedback* sulla valutazione e la definizione degli obiettivi didattici a breve, medio e lungo termine;
- a stimolare gli interessi scientifici degli allievi;
- ad orientare gli allievi verso il mondo del lavoro, tramite la creazione di una rete informativa sulle prospettive lavorative dei giovani laureati.

Per tutta la durata degli studi, gli allievi ricevono un contributo didattico mensile di 77,47 euro, oltre al rimborso delle tasse dovute all'Università di Catania.

Gli allievi del corso ordinario, per tutta la durata della loro permanenza alla Scuola, usufruiscono gratuitamente del vitto e dell'alloggio nella Residenza della Scuola, che garantisce la socializzazione, adeguati spazi per seminari, lavori di gruppo, studio individuale, ambienti ad alta tecnologia, complementari a quelli disponibili presso il sistema scientifico-universitario, nonché infrastrutture di servizi Internet, Intranet ed Extranet.

Dopo il conseguimento del diploma di laurea presso l'Università di Catania, e comunque entro un anno dalla conclusione del corso ordinario, gli allievi in regola con gli obblighi di studio previsti dall'ordinamento interno sostengono un esame – che consiste nella presentazione e discussione di una dissertazione scritta su una materia prescelta dall'allievo – con il quale la Scuola conferisce il diploma di licenza.

Il perfezionamento postlaurea

Prerogativa dei corsi postlaurea è l'alta qualificazione formativa offerta da insegnanti di fama internazionale, scelti tra docenti universitari e professionisti, nonché l'apporto del mondo imprenditoriale, che offresostegni organizzativi e finanziari.

L'attività di perfezionamento postlaurea si articola in Master universitari, di durata annuale, e Corsi di formazione avanzata (Cfa), di durata inferiore all'anno. L'accesso ai corsi postlaurea è subordinato al superamento di una prova di selezione, aperta a laureati italiani e stranieri, consistente nella valutazione di titoli e in una prova scritta e/o orale. Le borse di studio possono coprire le quote di partecipazione al Corso, le spese di vitto e alloggio presso strutture predisposte dalla Scuola e le eventuali spese relative agli *stage*.

L'utilizzo di metodi interattivi, insieme a quelli previsti dalla didattica tradizionale, favorisce l'apprendimento e incoraggia lo scambio d'idee in aula. Comprende lezioni in aula, seminari, redazione di rapporti, gruppi di studio e *stage*. I periodi di *stage*, presso imprese e/o istituzioni che collaborano alla realizzazione del Corso, integrano l'offerta formativa teorica con quella di carattere pratico ed applicativo. Le lezioni si svolgono in italiano, inglese o francese.

CAPIRE E APPRENDERE

Lord Dahrendorf

Il primo anno accademico del dopo-riforma coincide, per l'Università Bocconi di Milano, con quello del centenario. Nel corso della cerimonia di inaugurazione, il 20 ottobre, la continuità con il passato è stata ribadita dalla lettura di alcuni passi del Programma Sabbatini, il documento del primo rettore e presidente dell'Università che, nel 1902, stabilì la missione e i caratteri dell'Università. Il Programma risulta di estrema attualità quando definisce il sapere una ricerca continua, al di fuori di conoscenze già acquisite e date per scontate; postula che l'attenzione di un ateneo debba porsi non sul prodotto formativo, ma sul processo di apprendimento; suggerisce un approccio culturale all'economia; propugna un interscambio continuo tra mondo dell'economia e dell'industria; interpreta il rischio come garanzia di un itinerario di qualità, disancorato da ogni sapere predefinito. Il rettore, Carlo Secchi, ha chiarito come questi valori si traducano, oggi, nella difesa della natura di *research university* della Bocconi, anche a fronte di una crescita dimensionale che comporta il rischio di trasformazione in *teaching university* di massa. Mario Monti, presidente della Bocconi, ha invece sottolineato pragmatismo e originalità della Bocconi: "Si tratta di un pragmatismo di resistenza e non di condiscendenza al pendolo delle ideologie. Quando la moda culturale prevalente si opponeva al mercato e alle sue regole, la Bocconi ha fondato la SDA, la Scuola di Direzione Aziendale che si occupa della formazione manageriale. In anni più recenti, con una cultura che sembra asservita al mercato, ha invece deciso di attivare un corso di laurea per formare i manager del settore pubblico". La cerimonia di inaugurazione si è conclusa con un accorato discorso di Ralf Dahrendorf sulle università nell'Europa del dopoguerra, di cui si riporta la traduzione dei passaggi fondamentali.



Ralf Dahrendorf, nato ad Amburgo nel 1929, è stato dal 1970 al 1974 commissario della CEE per i Rapporti con l'estero prima, e per la ricerca poi. Docente di Sociologia ad Amburgo, Tubinga e Costanza, nel 1974 fu chiamato alla direzione della London School of Economics, per sostituire Karl Popper. È uno dei più autorevoli sociologi e politologi, autore di numerosi libri e saggi, molti dei quali pubblicati in Italia: fra i più recenti, Il conflitto sociale nella modernità (1992), Perché l'Europa? (1997), Quadrare il cerchio (2000), Dopo la democrazia (2001). È membro della Camera dei Lords inglese.

Il centenario della fondazione di una scuola di Scienze sociali è un evento significativo e ritengo che non bisogna sentirsi sminuiti dal fatto che questa istituzione ha solo cento anni, mentre nel vostro paese vi sono numerose università insigni che sono molto più antiche. Ciò è dovuto al fatto che questi illustri atenei sono di fatto appendici delle antiche corporazioni medievali, mentre le grandi università di scienze sociali vennero fondate sull'ondata dei processi di industrializzazione e internazionalizzazione del commercio. Esse vennero create con l'esplicito intento di comprendere questi nuovi processi e di formare i giovani ad essere in grado di operare nel nuovo mondo che si era venuto a creare. Sono molto onorato di cooperare ormai da 50 anni

con una sorella leggermente più anziana della Bocconi, ovvero la London School of Economics, che è stata fondata nel 1895 e rappresenta una delle istituzioni sorte in un periodo in cui individui lungimiranti hanno creato nuove, importanti università.

La forza dei valori

Stiamo vivendo in giorni bui e difficili. Gli eventi recenti hanno dimostrato che si possono distruggere alcuni degli edifici che abbiamo costruito e che dei malvagi possono cercare di minacciare alcune delle istituzioni che abbiamo creato; tuttavia essi non possono alterare, mutare o distruggere i valori in cui crediamo.

Mi pare anzi che in queste settimane abbiamo assistito a una riaffermazione di questi valori che trovo molto gratificante: in Europa, nella comunità atlantica e, fortunatamente, in svariate altre parti del mondo.

È quindi forse appropriato spendere i prossimi minuti parlando delle università, perché le università rappresentano i valori in cui crediamo. Così è importante – più importante che mai, forse – salvaguardare la loro forza intrinseca.

Ciò che mi propongo di fare è di prendere quattro date della mia esistenza, nelle quali mi pare che l'esperienza delle università abbia contenuto una lezione su cui è opportuno meditare.

Nel 1947 mi sono immatricolato all'università. All'epoca ero studente di filosofia e lettere presso l'università della mia città natale, Amburgo. Fu un momento memorabile; i miei genitori erano di famiglie operaie ed entrambi avevano frequentato solo la scuola elementare (sebbene non abbiano mai smesso di apprendere cose nuove e lo abbiano fatto sistematicamente per tutta la loro vita frequentando dei corsi). Per loro l'università era un sogno remoto, un sogno che non potevano realizzare per sé, ma che speravano di vedere avverato per i propri figli. Quando mi iscrissi all'università ebbi la netta sensazione che tale sogno si concretizzasse.

Nel 1947 in Germania le università erano povere e sovraffollate, ma ciò non importava. Esse erano lo spazio delle grandi avventure della mente: una cosa meravigliosa, anche se si doveva stare seduti sul davanzale o sul pavimento attorno al professore. Anche se mancavano i libri e tutta la strumentazione tecnica del moderno apprendimento accademico, era una cosa stupenda – quanto meno nuova per noi – esplorare nuove aree di conoscenza e sperimentare la crescita personale ad esse connessa. Le università sono una delle grandi istituzioni del mondo civile e la mia prima esperienza fu molto semplice – dobbiamo averle care, dobbiamo coltivarle.

Uguaglianza ed eccellenza

Accenno a tutto ciò come sfondo a due date su cui devo soffermarmi un po' più a lungo e che sono leggermente più complesse.

La data successiva che ho scelto, in modo un po' arbitrario, è il 1963. Le grandi istituzioni non possono essere inalterabili; anzi, probabilmente la loro grandezza è garantita solo se esse sono preparate a modificarsi e a rinnovarsi. I primi anni Sessanta furono un'epoca di rinnovamento e, dato che ne fui coinvolto profondamente, ricordo perfettamente alcuni fatti. L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, l'OCSE, scoprì stranamente l'istruzione

proprio in quel periodo; si mise allora a organizzare conferenze, tra cui una dedicata a "competenze e opportunità didattiche" e proclamò la teoria secondo cui, senza un allargamento dell'accesso all'istruzione superiore, il processo di crescita economica sarebbe risultato insostenibile. In effetti era opinione assai diffusa che la futura crescita economica negli anni Sessanta sarebbe dipesa dalla qualità di coloro che uscivano dalle nostre istituzioni didattiche.

Confesso che tale teoria mi convinceva solo in parte; ne accettavo i risultati, ossia l'esigenza di espandere l'istruzione e in particolar modo l'istruzione superiore, ma ho sempre avuto un'opinione alquanto diversa sui motivi per cui tali riforme erano necessarie. Il mio punto di vista era riassumibile in una semplice frase: consideravo l'istruzione soprattutto come un diritto civile e ritenevo che una società civile dovesse essere in grado ed essere preparata a offrire a tutti coloro che erano capaci l'opportunità di conseguire un'istruzione superiore.

All'epoca vivevo e lavoravo ancora nel sud-ovest della Germania. Ero professore all'Università di Tubinga e sapevo che in quella regione vi erano alcuni gruppi che erano sistematicamente sottorappresentati nelle università: giovani del ceto operaio, oppure provenienti da piccole comunità rurali, cattolici e, soprattutto, donne. E così, sotto l'egida dell'OCSE e degli interessi economici nell'espansione didattica, avviammo un processo volto a incoraggiare proprio quelle famiglie, che sino a quel momento avevano considerato le università come istituzioni remote, a mandare i propri figli all'università. Fu uno sforzo coronato da successo, uno sforzo che portò alla prima grande ondata di espansione accademica nella maggior parte dei paesi europei, ma che poneva una domanda, un interrogativo che all'epoca rimase senza risposta e mi chiedo se l'abbia avuta oggi. E la domanda è questa: possiamo ottenere uguaglianza ed eccellenza? In altre parole, l'espansione dell'istruzione superiore causerà inevitabilmente una riduzione degli standard qualitativi o è possibile espandersi mantenendo i propri standard? Come accennavo, non sono sicuro che ci siamo riusciti – e certamente non ci siamo riusciti nelle università che conoscevo meglio.

Penso che all'epoca ci siamo limitati a espandere i numeri senza soffermarci a pensare ai concomitanti cambiamenti strutturali delle università, che ci avrebbero permesso di coniugare alle opportunità per tutti anche la qualità e l'eccellenza per cui le università si impegnano. Ritengo che gli anni Sessanta furono l'epoca in cui divenne pienamente evidente che le università americane, le grandi università americane, avevano un vantaggio sulle università europee. Questo vantaggio era dovuto per molti versi a un

“incidente storico”: negli anni Ottanta e Novanta del XIX secolo, e in alcuni casi addirittura negli anni Settanta, le grandi università americane fecero una cosa strana, ossia sovrapposero, in un certo senso, il modello tedesco o continentale dell'università alla tradizionale struttura del *college* del mondo anglosassone – o del mondo medievale. Così facendo fusero quindi l'insegnamento altamente organizzato dei primi cicli universitari – che per gli europei è spesso proprio più dell'istruzione scolastica che di quella superiore – con l'orientamento di ricerca dei corsi di specializzazione per laureati.

Credo che ciò fosse un “incidente storico”, ma di certo, negli anni Cinquanta e ancor più negli anni Sessanta del XX secolo esso si dimostrò un incidente foriero di notevoli conseguenze. Fu questa combinazione di istruzione universitaria per molti e di attività specialistiche per chi si dedicava alla ricerca a conferire alle università americane un vantaggio su quelle europee e in Europa ci volle molto, moltissimo – forse troppo – tempo per seguirne l'esempio. E quando ciò avvenne fu con scarsa convinzione ed efficacia. Una università in cui sono stato rettore e direttore di *college* per dieci anni, l'Università di Oxford, ha trovato estremamente difficile infrangere la tradizione medievale di una università basata sui *college* e non ha ancora trovato il modo per inserire efficacemente i laureati all'interno della propria struttura.

Così vi fu un'espansione, ma le riforme avvennero con scarsa convinzione e penso di non sbagliarmi se dico che siamo ancora lottando con il quesito: possiamo ottenere uguaglianza ed eccellenza?

Strade diverse, stesso traguardo

Faccio un salto di altri dieci anni e arrivo al 1973, quando ero commissario di quella che era allora chiamata Comunità Europea. In quell'anno ero responsabile per la ricerca, la scienza e l'istruzione. Una delle domande che mi rivolsi era questa: come possiamo creare nel miglior modo possibile uno Spazio Universitario Europeo? Uno spazio che tutti noi in Europa, a prescindere dal luogo in cui viviamo e lavoriamo, possiamo considerare nostro e riconoscere?

Ora mi spiace dire che, all'epoca, quella grande istituzione che è la Commissione delle Comunità Europee era ancora ossessionata dall'idea dell'armonizzazione. Così feci delle scoperte straordinarie. Ad esempio svariati funzionari avevano passato anni a cercare di creare un percorso per un diploma di laurea europeo in medicina, che era irriconoscibile nei vari Stati membri in quanto era un tentativo di armonizzare e fondere in modo molto particolare le esperienze dei vari paesi. Ad esempio, in Gran Bretagna

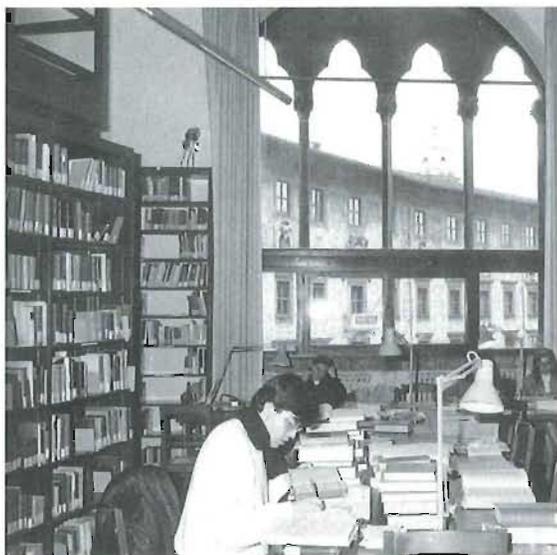
gli studi in medicina prevedono che gli studenti del secondo anno abbiano a che fare con veri pazienti ricoverati all'ospedale, mentre in Germania gli studenti devono attendere 4-5 anni prima di vedere un paziente nel proprio letto. Quindi, dissero i grandi armonizzatori, una laurea europea in medicina deve garantire questa opportunità dopo tre anni. E furono investite grandi energie – e mi duole dire che non sto scherzando – su quale formazione preclinica si dovesse dare e in quali discipline, e se ci dovesse essere più chimica o meno chimica; alla fine venne fuori una specie di laurea artificiale che fortunatamente e ovviamente non venne mai adottata da nessuno.

La domanda che mi posò all'epoca fu questa: se mi venisse l'appendicite a Copenhagen o a Firenze o a Francoforte o a Lione, andrei all'ospedale? Certo che ci andrei. Il problema non è dato dai dettagli su come raggiungere un certo grado di competenza medica, il problema è se i livelli di competenza medica raggiunti sono sostanzialmente compatibili, paragonabili e accettabili. E il tentativo da me compiuto, che fu un mezzo successo (un ottimo risultato per Bruxelles), fu di dire: bene, guardiamo i risultati e creiamo un organismo professionale che deciderà semplicemente se la formazione medica in questo o quest'altro Stato membro della Comunità Europea è accettabile in quanto a risultati o no. Se lo è, non importa come tali risultati siano raggiunti, lasciamo che ciascuno Stato mantenga le sue diverse tradizioni: perché non si possono percorrere strade diverse per giungere allo stesso traguardo? Credo che questo tipo di visione dell'Europa abbia un significato più ampio e più profondo.

Il grande valore della diversità

Credo fermamente in due cose: la prima è lo scambio; la seconda è ciò che chiamo “convertibilità”, per usare in senso molto più ampio un termine monetario. Scambio significa che deve essere possibile e che deve anzi essere altamente auspicabile, in particolare per gli studenti, ma anche per gli accademici, lavorare per un certo periodo di tempo in altri sistemi e paesi; convertibilità significa che il risultato deve essere accettabile negli altri paesi dell'Unione Europea. Convertibilità non significa identità di percorso, la convertibilità è pienamente compatibile con la diversità di percorsi aventi lo stesso traguardo e difatti la convertibilità conferma così il grande valore della diversità che abbiamo in Europa.

Quella fu un'epoca interessante, un'epoca in cui gli atteggiamenti generali a Bruxelles iniziarono a cambiare. L'istituzione di cui sono più orgoglioso è la European Science Foundation che è stata un tentati-



Uno scorcio della
biblioteca della Scuola
Normale di Pisa

vo di convincere il Consiglio dei Ministri a non creare esso stesso un'istituzione per il coordinamento della ricerca scientifica tra gli Stati membri, ma di lasciarlo fare a loro. Vi sono così tante vie di progresso in Europa che non danneggiano la diversità delle nostre esperienze.

Sviluppi aperti

Faccio ora un altro breve balzo in avanti fino all'anno 2001 per aggiungere due parole sulla London School of Economics che è tanto cara al mio cuore. Sotto molti punti di vista sono un accademico tradizionalista. Quando, tra il 1974 e il 1984, sono stato rettore della London School of Economics, mi sono basato su un principio che ho trovato utile. Tale assunto era che una scuola di scienze sociali può essere trattata come una singola facoltà. Ciò significa che si suppone, per l'organizzazione e la strutturazione dei corsi di laurea, che nelle odierne scienze sociali, a prescindere dalla loro varietà, ci comprendiamo tutti quanti. Sono perfettamente consapevole del fatto che gli economisti possono non nutrire un'elevata opinione degli studiosi di econometria, per non parlare poi di quelli di economia politica o di storia economica. Ci trovavamo di fronte a difficoltà anche in un ambito che, a prima vista, poteva apparire omogeneo. Tuttavia ebbi un certo successo nel diffondere l'idea che i colleghi operanti in campi affini dovessero collaborare e parlarsi con facilità: processo, questo, da cui trassi grandi soddisfazioni.

Quando mi volto a guardare ciò che ha fatto il mio successore Anthony Giddens – e non intendo con ciò essere critico, perché da lui ho appreso davvero molto – mi sembra di vedere un tipo estremamente diverso di università, una università che si potrebbe definire postmoderna.

Quando dico "ciò che ha fatto", uso un'espressione inesatta: Giddens ha solo permesso che tutto ciò accadesse. Non ha sposato l'idea di avere a che fare con un'unica facoltà da tenere insieme, ancorché artificialmente, sulla base dell'idea di uno sforzo comune. Al contrario Giddens ha lavorato sul presupposto che la gente ha tanti interessi diversi, alcuni in ambiti tradizionali, altri in campi poco o affatto tradizionali e che a tutti dovrebbe essere consentito di andare per la propria strada.

Il risultato è che se oggi andate alla London School of Economics farete fatica a riconoscere i tradizionali dipartimenti accademici, ma vedrete che esiste un centro di indirizzo generale, un Istituto di Analisi dei rischi in cui la matematica attuariale si sposa con la sociologia della società dei rischi e così via; c'è un Istituto di Studi europei e, ovviamente, un Centro per la Performance economica e un Centro Società civile. Esistono letteralmente decine di centri, istituti e corsi di laurea e molto spesso corsi di master. Il risultato d'insieme è un mosaico che sarebbe arduo descrivere con una sola parola anche nella terminologia delle scienze sociali. È comunque un mosaico che presenta tutta una serie di straordinari vantaggi. Rende più agevoli le relazioni con il mondo esterno, perché non è mai l'istituzione nel suo insieme a stabilirle, ma solo parti di essa. Ciò facilita la cooperazione su tematiche specifiche – perché non occorre concludere accordi interdipartimentali tra gente interessata all'analisi dei rischi o agli studi europei o ai governi mondiali – e crea una struttura assai vivace che risulta estremamente attraente per gli studenti e che è divenuta attraente anche per i docenti. È un luogo di interazioni vivaci, anche se non governato da una idea sistematica di ordine.

Avrei torto a venire qui a sponsorizzare una caleidoscopica università postmoderna, ma questa è un'esperienza che fa riflettere sul prossimo stadio di sviluppo dell'università.

Tale esperienza mi ha indotto ad esempio a concludere che il prossimo stadio non sarà probabilmente caratterizzato da riforme sistematiche, sulla falsariga delle riforme che ho descritto parlando degli anni attorno al 1960, ma sarà una fase di sviluppo, di sviluppi aperti suscitati da tutta una serie di motivi, alcuni esterni e altri interni alle università. Non è il momento per parlare dell'idea di università, tranne che per un punto da cui sono partito. Il motto della London School of Economics, tratto dalle *Georgiche* di Virgilio, è *rerum cognoscere causas*. Credo che proprio questa idea fondamentale, che siamo qui per lo stimolo di conoscere le cause delle cose e di apprendere insieme, sia il cuore di ogni università.

(Traduzione di Raffaella Cornacchini)

L'UNIVERSITÀ TRA STORIA E FUTURO

Guido Fabiani

Rettore dell'Università degli Studi Roma Tre

Con l'inizio del suo decimo anno accademico, Roma Tre, come tutto il sistema universitario nazionale, si è messa in condizione di avviare il nuovo corso della formazione universitaria secondo le norme stabilite dalla riforma.

L'incremento delle immatricolazioni – che ha riguardato l'intero sistema universitario, ed è stato accompagnato da numerosi passaggi dal vecchio al nuovo ordinamento – è stato una sicura conferma del fatto che il sistema universitario, con questa complessa operazione di avvio, è riuscito a risvegliare e a intercettare una domanda di formazione che per troppi anni era rimasta disattesa.

Non c'è dubbio, insomma, che ci sia stata "un'apertura di credito della società nei confronti della sua università" (Modica, nov. 2001). Ed è perciò nostro dovere rispondere in modo adeguato, anche per dissolvere definitivamente quel velo di diffidenza che, per buona parte dell'opinione pubblica, tuttora circonda l'università, vista come separata e poco permeabile al confronto.

Il lavoro di preparazione non è stato né breve né facile, e sappiamo bene che il futuro metterà in luce svariate esigenze di aggiustamento. Ritengo però di poter dire, con i rettori delle università italiane, che quel che si è realizzato lo si deve allo straordinario impegno dei colleghi, del personale tutto e degli studenti. E di poter affermare che, se non avesse contato sul sostegno convinto e costruttivamente critico degli studenti, questa riforma non avrebbe mosso neanche un passo.

Prendendo atto di questo impegno, e dei risultati raggiunti, è stata saggia la decisione politica di non interrompere il processo avviato. L'università infatti si è modificata, e sta lavorando alacremente. A chi ci vive da decenni non è stato mai dato vedere un impegno pari a quello dimostrato negli ultimi anni. Nonostante alcune resistenze e taluni tentativi di conservazione dello *status quo*, e nonostante la "creatività" che è stata investita nella progettazione dei *cwri-*

cula abbia prodotto in alcuni casi risultati discutibili, la riforma è stata vissuta dalla maggioranza del mondo universitario come una profonda opportunità di cambiamento. Non è poca *cosa* modificare radicalmente gli obiettivi, l'organizzazione e il contenuto dei corsi, mettere in discussione le titolarità degli insegnamenti, organizzare complesse strutture di moduli, adottare e far capire il linguaggio dei crediti, adeguare prove d'esame, progettare un'offerta didattica articolata per livelli *connessi* ma, allo stesso tempo, compiuti. Senza considerare che, come avviene sempre quando va attuata una riforma, occorre fare i conti con una carenza tipicamente italiana, che colpisce a tutti i livelli: la scarsa "cultura dell'attuazione delle riforme" e la diffusa resistenza al cambiamento. Questo ha comportato tempi lunghi di traduzioni normative, riorganizzazioni amministrative, verifiche e quant'altro stiamo vivendo con un certo affanno, in questo periodo, per mettere a regime le novità. Soprattutto, ha richiesto un impegno, non ancora pienamente soddisfatto, in termini di riqualificazione e di aggiornamento di tutto il personale.

Rispetto alla riforma, l'insieme delle forze produttive, delle istituzioni pubbliche e del mondo delle professioni, ha mostrato partecipazione e interesse, dando di essa una lettura largamente positiva, in cui ne ha colto gli effetti propulsivi per il paese. Insomma, il mondo del lavoro ha mostrato di essere consapevole che siamo di fronte a un processo che può davvero rendere il sistema universitario più articolato, vitale e rispondente alle esigenze della società. Da questo punto di vista la situazione è veramente densa di potenzialità e opportunità nuove che tutti i soggetti coinvolti dovranno saper cogliere.

Noi siamo pronti a dimostrare di essere davvero al servizio del paese, e che non intendiamo interpretare la riforma come un'occasione per risolvere i nostri problemi, all'interno di un sistema che vuole rimanere autoreferenziale. Al contrario, questa opportunità va usata per far cadere le barriere di comunica-

bilità che hanno tenuto il sistema universitario come un mondo a parte, “per rimediare all’enorme dissipazione dell’intelligenza dei giovani e per mettere in primo piano la dedizione alle attività di didattica e di ricerca, associata al necessario rigore nell’uso delle risorse pubbliche” (Simone, 2000).

Ma non si può non sottolineare che, da troppi anni, nel contesto sia interno che esterno esistono condizioni di incertezza che indeboliscono la credibilità piena della riforma, costituendo un rischio per la sua attuazione.

Lo spazio e le funzioni dell’università

Intendo qui riferirmi a questioni di carattere generale che attengono allo spazio e alle funzioni dell’Università.

Gli Atenei italiani, infatti, aspettano ancora di sapere quale è lo spazio che si assegna per il loro rinnovamento e la loro crescita.

L’università aspetta di essere chiamata a svolgere concretamente la sua funzione centrale: quella di operare come motore per lo sviluppo e la competitività del paese, come sede riconosciuta della formazione avanzata e della ricerca innovativa, come luogo in cui si spende una parte essenziale della vita dei giovani, quella in cui devono acquisire non solo conoscenze articolate e critiche, ma anche motivazione civica e professionale.

Se si vuole che concorrano da protagoniste alla definizione di uno spazio e di una politica europea della cultura e della ricerca, le università debbono essere messe in condizione di utilizzare l’enorme patrimonio di saperi, di dedizione, di impegno, di intelligenza che posseggono, per contribuire a costruire una fitta rete di stabili rapporti internazionali. E, d’altra parte, tocca al sistema universitario operare in maniera più convincente, affinché la società senta i motivi profondi per cui questa istituzione va preservata come sede privilegiata del sapere, crogiuolo del pensiero libero e critico, cemento del tessuto civile: è nelle università che si forma la classe colta e dirigente del paese.

È interesse di tutti che l’università italiana rimanga all’altezza di una grande storia europea, iniziata otto secoli fa, a Bologna ed a Parigi. *Regnum, Sacerdotium, Studium* (il potere politico, le istituzioni religiose, le università) erano i tre poteri riconosciuti della società medievale. Come ha detto Walter Rugg (History of the University in Europe), l’università è istituzione europea per eccellenza: ha preservato nel corso della storia i suoi caratteri fondamentali e le sue funzioni e, a partire dalle quattro facoltà medievali (Arti, Legge, Medicina, Teologia), le forme dell’istruzione supe-

riore da essa definite hanno progressivamente trovato accoglienza in tutto il mondo.

Dagli inizi l’università è sempre stata la sola sede in cui coesistono i momenti della produzione, dell’accumulazione e della trasmissione del sapere. Questa specificità di funzioni ci permette di dire – e con forza – che l’università, come del resto l’intero mondo della formazione e della scuola, non è un’azienda, non può essere un’azienda. Infatti, assorbe denaro ed energie umane, che deve saper combinare in maniera efficiente e razionale per restituire, in cambio, non prodotti immagazzinabili e trasferibili a bilancio, ma idee, scoperte, innovazioni, brevetti e formazione superiore – beni immateriali, ma di importanza fondamentale.

Ma, se non è un’azienda, l’università è certamente un’impresa. Un’impresa che, con il proprio indotto, rivitalizza il territorio, muove l’economia, favorisce la circolazione delle persone, crea risorse librarie, stimola la formazione dei cittadini.

In questo senso, aveva perfettamente ragione Carlo Cattaneo, che ben più di un secolo fa parlava di un “erario intellettuale”, cioè di una speciale partita del bilancio pubblico, in cui non si segnano cifre, ma si segnano innovazioni e avanzamenti intellettuali e civili. Come sua prima funzione, l’università alimenta proprio questo erario intellettuale. Di conseguenza, se l’intervento di riforma è inteso a potenziare e preservare l’essenza di questa impresa scientifica e culturale, esso deve configurarsi come progetto di alto respiro, compiuto e coerente, e rispettoso della specificità storica dell’istituzione universitaria.

Un progetto compiuto per la realizzazione dell’autonomia

Un progetto, appunto, definito negli obiettivi, nei tempi, nelle risorse, negli strumenti normativi e valutativi. Oggi non si parte da zero: un pezzo importante di strada è stato compiuto collocando importanti tasselli e, recentemente, precisando alcuni indirizzi. Ma il raggiungimento del quadro complessivo richiede ancora alcuni importanti passaggi sui quali è necessario avviare il confronto prima di renderli efficientemente operativi.

A questo proposito intendo soffermarmi su alcuni punti che ritengo essenziali.

A cominciare da questa fase di passaggio si deve certamente puntare a una più efficace utilizzazione delle risorse e a rigorosi comportamenti degli atenei. Al tempo stesso, però, occorre evitare ogni approccio meramente quantitativo e di breve periodo. In questo senso c’è bisogno di un tempo ragionevole per consentire che si apportino le opportune correzioni

e gli aggiustamenti necessari mano a mano che l'esperienza consente di individuare limiti, incongruenze, forzature presenti nel disegno di partenza e nelle singole attuazioni.

Bisognerà sicuramente rivedere alcune decisioni concernenti l'istituzione di corsi che non hanno trovato sufficiente risposta. Correzioni e aggiustamenti, ad esempio, che debbono essere previsti anche per i cosiddetti "requisiti minimi" dei corsi di laurea e specialistici.

A questo riguardo non c'è dubbio che si senta il bisogno di un corretto strumento regolatore e valutativo. Esso, però, deve essere effettivamente applicabile alle articolate condizioni del sistema universitario nazionale; non deve spegnere ma, al contrario, sollecitare impegni innovativi e di qualità; deve essere basato su criteri motivati e condivisibili per la determinazione degli indicatori quantitativi; deve favorire e non ignorare le iniziative che creano sinergie positive tra diverse strutture didattiche; deve precedere e non seguire l'inizio delle attività per consentire agli atenei di onorare gli impegni che consapevolmente si prendono con gli studenti.

Tutti vogliamo che si faccia la necessaria valutazione delle scelte didattiche e della loro rispondenza a determinati requisiti. Ma vogliamo anche che il sistema di indicatori previsto sia strutturato attraverso una opportuna riflessione e verifica, in modo da cogliere le specificità delle diverse situazioni, valutare i condizionamenti dei contesti in cui s'inseriscono, e la validità e la compiutezza dei progetti di sviluppo intrapresi.

È assolutamente opportuno, inoltre, riflettere sul fatto che le esigenze di una riorganizzazione a tutti i livelli, la crescita di una domanda di formazione sempre più articolata, la ricerca di una competizione di qualità, la necessità di recuperare risorse che erano disperse e di immettere nuove generazioni di ricercatori nel sistema universitario, l'incremento delle infrastrutture per la ricerca – tutto questo richiede certezze per un adeguato e ben mirato investimento di risorse finanziarie a scala pluriennale.

Di fronte a ciò è preoccupante che gli impegni che i governi centrali vanno prendendo in termini di livelli contrattuali continuino a gravare sul Fondo di funzionamento ordinario.

L'esigenza di un programma di risorse per investimenti aggiuntivi riguarda l'intero paese, perché si riferisce alle prospettive delle strutture nazionali della ricerca e della didattica. Infatti, se facciamo una ragionevole proiezione a partire dalla situazione attuale, appare chiaro che, progressivamente, l'aumento delle voci incompressibili del bilancio delle singole strutture tende a ridurre in maniera allarmante la possibilità di un'efficiente destinazione

delle risorse e di un innalzamento degli *standard* qualitativi. Ciò può significare che si sta intaccando la stabilità complessiva del sistema che, così, rischia di veder ridotte anche le possibilità di accedere a risorse esterne attraverso il virtuoso e molto praticato sistema del cofinanziamento.

In questo quadro, d'altra parte, è importante definire l'ampiezza dell'autonomia universitaria. Essa si fonda su tre componenti interconnesse: l'autonomia statutaria, quella finanziaria e quella didattica.

Per quanto riguarda l'autonomia statutaria, il caso di Palermo mette in primo piano un problema che va affrontato prioritariamente. Quell'Ateneo, infatti, è completamente bloccato da un'ordinanza della Giustizia amministrativa regionale che revoca in dubbio (sulla base della legge 382) il diritto degli atenei di deliberare sulla composizione degli organi collegiali e degli elettorati attivi e passivi.

Qui colgo l'occasione per esprimere la mia più ampia solidarietà al rettore Silvestri, recentemente costretto alle dimissioni e, come ha fatto l'intera Crui, mi associo a lui nell'invocare l'assoluta urgenza di un intervento del Parlamento che dia certezza agli atenei sulla validità delle regole cui conformarsi.

Riguardo all'attuazione dell'autonomia, c'è un ulteriore aspetto su cui occorre riflettere: è quello del rapporto dell'università con le autonomie locali. I rapporti con gli enti territoriali di riferimento più immediato debbono essere sviluppati in un contesto di alleanze tra autonomie. Università, Regione, Provincia, Comune, assieme alle altre componenti del sistema formativo di competenza territoriale, possono e debbono interagire organicamente per dare risposta ai problemi dello sviluppo locale e collegare funzionalmente il mondo della conoscenza con il mondo della produzione contemporanea nelle sue espressioni territoriali, dando spazio alle necessarie diversità culturali e sostenendo, con interventi specifici, strutturali ed infrastrutturali, la competizione di qualità in una logica di sistema.

L'università è cosa ben diversa dalla scuola superiore di formazione: secondo autorevoli interpretazioni della Costituzione (art. 33), le università sono soggetti di autonomia equiordinata. Perciò, c'è da augurarsi che non si arrivi ad un modello d'autonomia che preveda di riportare tra le competenze regionali anche la politica della formazione universitaria. Le conseguenze di un simile assorbimento sarebbero, infatti, molto preoccupanti e gravi. Con la regionalizzazione dell'università, la cultura dell'Italia, che fino ad oggi si presenta come espressione unitaria della società nazionale, rischierebbe di perdere quel carattere di universalità che è all'origine della sua capacità di irradiazione nel mondo.

ATTUALITÀ E PROSPETTIVE DEI COLLEGI

Mario Spasiano

Associato di Diritto amministrativo nella Seconda Università degli Studi di Napoli
Presidente della Conferenza permanente dei Collegi universitari legalmente riconosciuti dal Miur

I collegi universitari legalmente riconosciuti ed operanti sotto la vigilanza del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca costituiscono solo una tessera del ben più ampio mosaico del settore del diritto allo studio universitario come questo si configura nell'ambito del nostro ordinamento giuridico*. Anzi appare opportuno subito sottolineare la circostanza che invero i soggetti in questione sono da ritenersi solo in parte ricompresi fra i soggetti attuatori dell'attività cosiddetta assistenziale ricompresa nel più ampio ambito del diritto allo studio, tanto che il DPR 616 del 1977, che aveva a suo tempo trasferito dallo Stato alle Regioni numerose competenze tra le quali quelle di assistenza agli studenti poste in essere dalle opere universitarie, aveva lasciato immutata l'attività di indirizzo e vigilanza sui collegi da parte del Ministero (art. 44).

Non è difficile comprendere la *ratio* di quella che sembrerebbe configurare una sorta di ingiustificata disparità di trattamento tra i collegi universitari legalmente riconosciuti e le altre istituzioni afferenti i diversi enti regionali preposti al diritto allo studio: invero la realtà dei collegi universitari non poteva e non può per molteplici ragioni rinvenire adeguata collocazione tra quelle assistenziali ricomprese nel settore del diritto allo studio universitario, ancorché a quest'ultimo voglia ormai attribuirsi – opportunamente – un significato decisamente più ampio della mera predisposizione di strutture logistiche e di servizi a sostegno degli studenti universitari.

I collegi universitari di cui ci si occupa non sono peral-

tro enti di servizio, ossia strumenti organizzati al fine di non oberare l'organizzazione dello Stato o di altri enti territoriali di compiti altrimenti onerosi e farraginosi.

I collegi sono invece soggetti pienamente autonomi, godono di ordinamenti autonomi, di propri statuti, presentano natura giuridica privata e la loro storia è essa stessa espressione di autonomia¹. Su questo punto, comunque, si tornerà più ampiamente in seguito.

D'altronde va sottolineato che i collegi in questione hanno costituito, nell'ambito dell'ordinamento, un'espressione precoce di un fenomeno estremamente rilevante, che solo negli ultimi anni ha ottenuto riconoscimento giuridico, interessando in misura incisiva l'evoluzione dell'ordinamento amministrativo: ci si riferisce al superamento di quella concezione che a lungo aveva prevalso nel pensiero giurispubblicistico e che considerava *conditio sine qua non* l'omogeneità tra il servizio di interesse pubblico e la natura giuridica, altrettanto pubblica, dei soggetti che di quel servizio e degli interessi ad esso sottostanti si rendessero promotori².

In una società complessa, quale quella contemporanea, la presenza di una domanda crescente di formazione critica e metodologica di base stempera lo scontro pubblico-privato che impedisce di approfondire i tratti contenutistici³. Né tale istanza pare poter essere ragionevolmente soddisfatta da modelli universitari di stampo più classico (l'università degli studenti e dei dottori), o da modelli standardizzati di tipo statalistico, quelli di origine napoleonica per intendersi⁴. Anzi, l'esigenza di differenziazione del-

* La presente relazione è stata presentata nel corso del Convegno "Il diritto allo studio nell'università che cambia" (Roma, 28 novembre 2001) promosso dalla Fondazione Ceur di Bologna.

¹ Analoghe considerazioni, riferite alle università, sono contenute in ROVERSI-MONACO, *Compiti, servizi e strumenti della pubblica amministrazione*, in AA.VV., *Diritto Amministrativo*, I, Bologna 2001, p. 896.

² Il tentativo di inserire, nell'ambito dell'ordinamento pubblico italiano, l'istituzione di enti privati di interesse pubblico risale alla Commissione presieduta dal prof. Merusi che elaborò al riguardo un apposito disegno di legge, pubblicato in *Riv. Trim. Dir. Pubbl.* 1982, pp. 820 e ss. Sul tema si rinvia anche agli studi di ROMANELLI (*Il negozio di fondazione nel diritto privato e nel diritto pubblico*, I, Natura giuridica, Napoli 1935, p. 54) e di SANDULLI (*Enti pubblici ed enti privati di interesse pubblico*, in *Giust. Civ.* 1958, I, pp. 1943 e ss.). Da ultimo, ci sia consentito segnalare SPASIANO, *Interessi pubblici e soggettività emergenti*, Napoli 1996, pp. 70 e ss.

³ Sul tema, CASSESE, *Comm. artt. 33 e 34 Cost.*, in *Commentario alla Costituzione* a cura di G. Branca, Bologna-Roma 1976, pp. 222.

l'offerta formativa nel panorama universitario, intesa non solo in senso di diffusione territoriale, ma anche contenutistico, appare ormai imporsi in misura ineludibile e certamente auspicabile anche da parte di quanti risultano assertori delle accezioni più rigorose dei compiti universitari.

La diffusione dell'attività di formazione di strati sociali sempre più ampi, che giustamente ambiscono al raggiungimento di elevati livelli culturali e formativi, determina la conseguenza che l'università sia oggi più che mai obbligata ad aprirsi, ormai anche alla luce del diritto positivo vigente, interloquendo con altri soggetti, istituzionali e non, pubblici e privati, per far fronte ai molteplici compiti ai quali la stessa è chiamata; tanto più laddove tali interlocutori siano legittimati e dimostrino di essere capaci di ben integrare i servizi propri degli atenei, come dimostra l'esperienza consolidata dei collegi legalmente riconosciuti.

In questo contesto assume una rilevanza particolare anche la nuova accezione di servizio pubblico verso la quale sempre più si orienta il nostro ordinamento, anche sulla spinta della normativa europea⁵. Infatti, una volta che tale concetto sia stato privato dei suoi significati più spiccatamente soggettivistici (interesse pubblico è solo quello che "appartiene" allo Stato o agli altri enti territoriali), per assumere, in una più ampia e moderna prospettiva, una specifica connotazione di sostanziale rispondenza all'interesse generale della comunità, va da sé che si incrementi a dismisura la rilevanza oggettiva delle situazioni giuridiche che l'ordinamento definisce meritevoli di tutela, a prescindere dalla natura giuridica del soggetto che se ne faccia portatore⁶.

In questo quadro sistematico di riferimento appena delineato rinviene adeguata collocazione la trattazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti dal MIUR, come potrà essere dimostrato sulla base di un esame sia dei dati frammentari normativi, amministrativi e giurisprudenziali, sia della realtà effettiva e delle modalità operative dei collegi in questione.

La realtà dei collegi

A tale riguardo, appare opportuna una considerazione preliminare: il quadro normativo disciplinante l'istituzione e la gestione dei collegi universitari rico-

nosciuti dal MIUR si palesa tuttora piuttosto carente, nel senso che il legislatore non ha sin qui disciplinato mediante una normazione organica le istituzioni delle quali ci si interessa. L'ordinamento normativo vigente al riguardo, infatti, si rivela il frutto di disposizioni sparse, che se da un lato di per sé comprovano chiaramente il carattere largamente autonomistico che connota la vita e la crescita di queste istituzioni, dall'altro non determinano un quadro di riferimenti istituzionali muniti di sufficiente grado di certezza, in una situazione ordinamentale che pure riconosce il ruolo specifico dei collegi nell'ambito della funzione universitaria.

Come si osservava, nella legislazione vigente è dato riscontrare alcuni interventi legislativi che hanno di volta in volta disciplinato specifici aspetti o addirittura particolari situazioni afferenti i collegi universitari: dalle disposizioni in tema di edilizia universitaria, al trattamento fiscale delle attività dei collegi, dal loro finanziamento ad altri aspetti peculiari. Neanche l'analisi complessiva della disciplina vigente da sola consente di pervenire ad una ricostruzione giuridica dell'accezione di collegio universitario legalmente riconosciuto. Si rende, dunque, al fine necessario un esame che tenga nella dovuta considerazione anche la realtà effettiva che connota il fenomeno collegi legalmente riconosciuti, realtà che, in questa prospettiva, finisce con l'assumere essa stessa rilevanza giuridica, integrando la disciplina positiva ove essa risulti carente, e condizionando – in senso positivo – l'esercizio dei poteri amministrativi da parte degli organi ministeriali. Si vuole in altri termini rilevare che la realtà di ciascuno dei collegi legalmente riconosciuti è di per sé espressione di ciò che effettivamente l'ordinamento ha inteso tutelare e promuovere, in quanto, come scriveva il prof. Aurelio Bernardi nel 1964: "L'anima del collegio si può e si deve ritrovare nell'intreccio di rapporti umani che in esso si sviluppa con il libero gioco delle influenze reciproche, delle affinità, degli stessi contrasti, delle ambizioni, scuola questa che è al di là di ogni sanzione ufficiale, ma fa veramente adulti i giovani".

La complessità dell'essenza, della natura dei collegi legalmente riconosciuti enfatizza quindi l'importanza della individuazione – invero in atto – di strumenti di raccordo che consentano al Ministero di porre in essere un'azione adeguata, di indirizzo e vigilanza,

⁴ Secondo Roversi-Monaco (cit., p. 895) "In ciò sta la peculiarità dell'università: non si tratta nell'insegnamento di trasferire soltanto conoscenze consolidate, ma di trasferire soprattutto conoscenze nuove criticamente maturate in relazione al divenire della realtà economico-sociale ed all'evoluzione della tecnica. Le università sono, dunque, espressione di un'esigenza dello spirito umano che precede largamente le esperienze degli Stati, all'interno dei quali da oltre 900 anni si trovano ad operare". Per un'ampia trattazione dei modelli e della funzione universitaria, cfr. TANZELLA-NITTI, *Passione per la verità e responsabilità del sapere*, Casale Monferrato 1998.

⁵ Al riguardo si rinvia al *Trattato di Diritto Amministrativo Europeo*, diretto da CHITI e GRECO, Milano 1997, parte generale, *passim*.

⁶ Sul punto, cfr. IANNOTTA, *Diritto comune dello sviluppo: rispetto e soddisfazione dei diritti, efficienza ed economicità delle decisioni* (in corso di stampa).

giammai tesa a costituire forme dirette o solo indirette di compressione della loro autonomia, evenienza che sarebbe di per sé la rinnegazione della stessa ragion d'essere dei collegi.

Un elemento che va sottolineato è che gli enti in esame presentano caratteristiche anche molto diverse, in ragione, per lo più, della differente origine ed anche della differente ispirazione culturale e metodologica. Non si è in grado di valutare se questo fattore di diversità possa, di per sé, aver contribuito al perpetuarsi della carenza di una più completa ed ampia sistematizzazione normativa delle istituzioni in questione, probabilmente no. Di certo, invece, può affermarsi che tale diversità ha costituito uno dei motivi, per così dire, del successo dei collegi, conformandosi ciascuno di essi non su di un astratto modello istituzionale, più o meno standardizzato, bensì su un concreto progetto formativo che sempre risulta collocato alla base di ciascuna di queste istituzioni. D'altronde è noto che anche la storia comune di molte università mostra che esse – parlo di quelle più antiche, naturalmente – sono sorte sovente quale frutto di una autonoma istituzionalizzazione di forme organizzative che, di fatto, si erano andate costituendo e consolidando nel tempo intorno a gruppi di persone, studenti e docenti, che insieme appunto studiavano.

In ogni caso la carenza del quadro normativo di riferimento, per quanto concerne i collegi, è stata sovente sopperita dal prezioso contributo offerto dalla dirigenza ministeriale succedutasi sino ad oggi, nella responsabilità al settore.

Penso che una notazione a margine si imponga: la gestione ministeriale del settore dei collegi legalmente riconosciuti è uno di quegli ambiti che di certo non attribuiscono alcun potere a chi se ne occupa. Ne deriva che chi a tanto è preposto o finisce con l'operare con crescente distacco e disinteresse, burocratizzando i rapporti, oppure agisce mosso da vera passione, perché crede in queste istituzioni, ne prende a cuore le sorti e si adopera con impegno, ma anche con fantasia, a sopperire alle tante carenze pure sussistenti. Ebbene dall'esame della realtà emerge indubbiamente che è la seconda ipotesi quella che ha connotato i rapporti tra collegi universitari e responsabili ministeriali, al cui operato va imputata la soluzione di problematiche anche complesse sorte

nel tempo, specie in tema di rapporti con la Corte dei Conti⁷.

Tra i dirigenti ministeriali mi sia permesso qui ricordare la figura di un uomo il cui impegno si iscrive di diritto nella storia dei collegi universitari legalmente riconosciuti: mi riferisco al direttore generale Domenico Fazio, il cui operato a favore dei collegi contribuì in misura affatto decisiva alla crescita di queste istituzioni.

In ultimo, non certo per importanza, va registrato il contributo offerto ai collegi in esame anche da parte della giurisprudenza dei giudici amministrativi che, nelle pur rare occasioni di intervento, ha offerto una lettura del fenomeno dei collegi in chiave decisamente evolutiva e moderna, riconoscendo a chiare lettere la rilevanza di pubblico interesse delle attività e delle strutture, comunemente definite residenze, dagli stessi realizzate⁸.

La normativa

Nel venire, dunque, ad un esame più analitico dei profili normativi concernenti i collegi universitari legalmente riconosciuti, questi affondano le proprie radici nel Testo Unico sull'istruzione superiore di cui al RD n. 1592 del 1933, laddove, all'art. 191, si stabiliva che "le Opere e le fondazioni che hanno per fine l'incremento degli studi superiori e l'assistenza nelle sue varie forme agli studi nelle università e negli istituti dell'istruzione superiore, sono sottoposti alla vigilanza del Ministero della Pubblica Istruzione".

La disposizione, nel riconoscere la pubblica utilità del servizio svolto anche da quelli che, in embrione, già erano collegi universitari, operava una prima definizione delle funzioni di questi enti, impegnati tra la finalità dell'ampliamento dell'accesso agli studi superiori e le connesse esigenze assistenziali di tipo sia logistico che formativo.

Nel procedere ad ampi passi in questo rapido excursus legislativo, con la L. 942 del 1966 fu prevista la possibilità che lo Stato erogasse contributi a favore di questi enti legalmente riconosciuti e sottoposti alla vigilanza ministeriale. Il legislatore, in tal modo, nel prendere atto e riconoscere la pubblica utilità delle funzioni svolte dai collegi giungeva, invero per la prima volta, a concedere loro un contributo finanziario, inserendo dunque queste istituzioni al fianco

⁷ Interessante al riguardo il contenuto della nota di chiarimenti del Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica alla Corte dei Conti in data 23 novembre 1991: "Il mancato trasferimento dei collegi universitari alle competenze regionali, ai sensi del DPR 616/77, è da imputare alla circostanza che l'art. 44 del decreto individua soltanto nelle Opere universitarie, gli enti soggetti alla delega agli enti locali, realizzando esse una funzione prevalentemente assistenziale. I collegi sono invece enti non puramente assistenziali che, per la loro peculiare natura, esplicano prevalentemente attività culturali dirette alla formazione intellettuale, professionale ed educativa degli studenti che usufruiscono anche delle strutture e dei servizi ivi funzionanti". Con successiva nota prot. 7456 del 22 dicembre 1992, lo stesso Ministero definiva i collegi legalmente riconosciuti "enti privi di scopo di lucro, che espletano attività culturali dirette alla formazione intellettuale e professionale degli studenti, contribuendo in tal modo all'attuazione del diritto allo studio".

⁸ Al riguardo, TAR Lombardia, Sez. Milano, 17 dicembre 1980, in Riv. I.TT.AA.RR. 1981, I, p. 484 (T).

delle altre a vario titolo preposte al settore della formazione e dell'assistenza universitaria.

Nel 1967, la L. n. 641 incluse i collegi universitari tra i soggetti destinatari dei finanziamenti sull'edilizia universitaria, inserendoli nei piani triennali, mentre la giurisprudenza, come rilevato, a seguito della entrata in vigore della L. n. 10 del 1977 (legge urbanistica) non tardò a riconoscere alle strutture residenziali e formative dei collegi il carattere di "opere di interesse generale".

Come rilevato in precedenza, l'importanza prevalente e prioritaria della funzione formativa e culturale dei collegi, rispetto alla funzione assistenziale anche svolta, ma avente carattere per lo più strumentale rispetto alla prima, fu posta a fondamento del mancato trasferimento dei collegi universitari, a seguito della entrata in vigore del DPR 616 del 1977, dalla competenza ministeriale a quella delle regioni. Peculiarità questa poi confermata, sia pure in modo implicito, dalla L. 331 del 1985.

Con la L. 390 del 1991, contenente "Norme sul diritto agli studi universitari", il legislatore disponeva che restassero "ferme le vigenti disposizioni concernenti i Collegi universitari legalmente riconosciuti e sottoposti alla vigilanza del MURST" (nel frattempo succeduto nella competenza del Ministero della Pubblica Istruzione).

Tuttavia è la L. 341 del 1990, di riforma degli ordinamenti didattici, ad introdurre elementi particolarmente significativi sul tema⁹. La *ratio* della disciplina ivi contenuta risultava infatti fondata su due elementi caratterizzanti al riguardo: da un lato, consentire l'ingresso, nell'università, di nuove esperienze di formazione, integrative della didattica universitaria; dall'altro collocare l'università quale sostegno scientifico al servizio di iniziative di formazione esterne alla stessa.

In entrambe le prospettive i collegi universitari, per l'esperienza maturata e le garanzie culturali ed anche organizzative che erano in grado di offrire, ottennero un formale riconoscimento di potenziali partner privilegiati delle università. Il rapporto tra atenei e collegi veniva insomma collocato, dal legislatore, non su schemi di sterile quanto improbabile competizione – stante la diversa finalità delle istituzioni – bensì di collaborazione e di intesa nella realizzazione di programmi comuni.

La conoscenza solo relativa di gran parte dei collegi da parte degli atenei ha invero determinato un avvio estremamente lento delle forme di collaborazione, fatta eccezione per quelle sedi cosiddette storiche (Pavia, in particolare) ove erano già consolidati importanti e solidi rapporti.

Alcune incoerenze

La più recente evoluzione dei dati normativi ha riguardato l'inserimento dei collegi universitari tra i soggetti destinatari di contributi per l'edilizia universitaria, sia su fondi europei, mediante la possibilità di presentazione di progetti gravanti sul FESR, sia su fondi dell'INPS. Si tratta di forme di co-finanziamento e la fattispecie relativa all'utilizzo dei fondi INPS, in particolare, impone il rispetto della disponibilità di una quota parte dei posti dei collegi legalmente riconosciuti, a favore di studenti risultanti inseriti nelle apposite graduatorie relative all'accesso ai servizi abitativi degli enti regionali. L'anomalia di tale previsione, sia perché limitante l'autonomia dei collegi nella selezione dei propri studenti, sia per la "presunzione" che la connota di voler imporre l'adesione al progetto formativo dei collegi universitari a studenti che non hanno manifestato specifico interesse al riguardo, pare un elemento decisamente negativo e velleitario al quale occorrerà porre rapidamente riparo.

Naturalmente anche altre sono le incoerenze allo stato presenti nel sistema ministeriale dei collegi legalmente riconosciuti, alle quali sarebbe opportuno porre mano.

Innanzitutto si rileva che l'ingresso di nuovi collegi nel novero di quelli legalmente riconosciuti non è legato ad un meccanismo automatico di incremento del fondo destinato al funzionamento istituzionale di tali strutture, così che l'aumento del numero di tali enti finisce col gravare, in termini finanziari, su quelli già riconosciuti. È tuttavia anche da segnalare il costante sforzo sia delle autorità politiche che amministrative succedutesi di provvedere nel tempo ad un incremento dei fondi a disposizione delle attività istituzionali dei collegi che in qualche misura ha sovente consentito di porre rimedio alla difficoltà riscontrata. Sempre in tema di anomalie dell'attuale sistema, va segnalata l'assenza di un meccanismo di incremento dei contributi alle attività istituzionali di quei collegi che, grazie all'intervento di fondi per l'edilizia universitaria, abbiano potuto realizzare nuove strutture. Da un lato, in sostanza, il Ministero finanzia nuove realizzazioni logistiche dei collegi, dall'altro non consente un aggancio dell'implementazione delle strutture a nuove risorse. Ciò indubbiamente determina una gestione poco efficace della spesa pubblica, anomalia che andrebbe corretta anche al fine di un più razionale impiego delle risorse erariali.

Ulteriore esigenza correttiva riguarda poi la tendenza a corrispondere ai collegi finanziamenti per l'edilizia sulla base di quote consolidate definite su pre-

⁹Sul tema, MATARAZZO. *Legge 341/1990. Una prima lettura*, in *Universitas* 1990, n. 39, pp. 5 e ss.

gresse esigenze. È evidente che tale politica finisce nel tempo con il penalizzare la crescita di quei collegi maggiormente interessati ad ampliare il numero delle proprie strutture universitarie.

Anche a fronte delle difficoltà appena delineate, i collegi in questi ultimi anni si sono dotati di un organismo di coordinamento, la Conferenza permanente dei Collegi universitari legalmente riconosciuti dal Ministero, tra le cui funzioni spiccano quella di coordinamento della politica di tali enti e di costituzione di un punto di riferimento istituzionale unico. Il Ministero dell'Università ha invero colto l'opportunità di instaurazione di un proficuo rapporto collaborativo con la Conferenza per l'intera disciplina della materia riguardante i collegi, anche quella concernente i criteri per il riparto dei fondi ad essi destinati, in ciò costituendo un positivo esempio di esercizio non unilaterale dell'attività amministrativa, in linea peraltro con le più recenti tendenze in atto nell'ordinamento amministrativo¹⁰.

È infine in atto la predisposizione di un importante documento che probabilmente segnerà un passaggio rilevante nella storia dei collegi universitari legalmente riconosciuti. Si tratta di un protocollo d'intesa tra la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane e la Conferenza permanente dei Collegi, sulla base del quale sarà auspicata la stipula di convenzioni tra università e collegi al fine di realizzare iniziative didattiche e di ricerca integrative per studenti universitari, che potranno essere riconosciute anche come crediti accademici dalle singole facoltà¹¹.

Questa peraltro è la linea già intrapresa da alcuni collegi che hanno da tempo avviato proficui rapporti di collaborazione istituzionale a livello di realizzazione di iniziative didattiche e di ricerca riconosciute da atenei o da facoltà universitarie o svolte in collaborazione diretta con gli stessi. L'Università di Pavia prevede persino nel proprio Statuto, la realizzazione di iniziative in collaborazione con i Collegi storici di quella importante sede universitaria.

Che cos'è un collegio

Si rilevava che l'assenza di un organico quadro normativo di riferimento, concernente i collegi legalmente riconosciuti, ha contribuito senz'altro ad una più complessa costruzione dei rapporti tra quelle isti-

tuzioni e le università, anche se ha probabilmente consentito che la loro realtà non fosse cristallizzata e potesse più agevolmente adeguarsi alle nuove esigenze, spesso anticipando il dato normativo.

Tuttavia appare possibile, alla luce dei dati normativi e di fatto sin qui rilevati, tentare di elaborare una definizione generale di collegio universitario legalmente riconosciuto.

Probabilmente non si sarebbe lontani dal vero affermando che esso costituisce oggi "un'istituzione universitaria preposta all'incremento degli studi superiori, avente natura giuridica privata e finalità prevalentemente formative e culturali, di interesse pubblico". Ogni collegio universitario elabora infatti un progetto formativo personalizzato, fondato su un chiaro presupposto: la libera adesione dello studente a un impegnativo programma di formazione universitaria, sia sul piano intellettuale che umano. Ed infatti gli statuti di tutti i collegi non omettono, tra le finalità istituzionali, di indicare l'intento di contribuire ad una qualificata formazione, concretamente improntata a spirito di servizio.

Le attività culturali, formative e di tutorato realizzate presso i collegi in questione vanno infatti inquadrare nella prospettiva di un contributo importante alla crescita della persona, nel pieno ed assoluto rispetto della sua libertà. La coscienza professionale, man mano che matura, tende a rinvenire in se stessa – non sulla base di astratte petizioni moralistiche – le ragioni di un impegno solidaristico, privo di un carattere vagamente umanitaristico, ma seriamente ispirato alla consapevolezza che la vera crescita di ciascuno non può che dipendere dal riconoscimento dell'altro, dal rinvenimento in ciascuno di un seme di verità sul quale, a prescindere da considerazioni di razza, lingua, religione o altro, è sempre possibile costruire un terreno comune di confronto e d'intesa.

D'altronde una accezione di collegio universitario legalmente riconosciuto dal Ministero dell'Università che sia comunemente accettata costituisce un passaggio importante in relazione all'attività esercitata dagli organi ministeriali, sia di ammissione di nuovi collegi, sia di vigilanza affinché essi continuino ad espletare le funzioni loro proprie¹². Ed infatti non è certo un caso che tra i criteri che sono stati definiti d'intesa tra tali enti ed il Ministero per il riparto di una quota parte dei contributi annuali non risultino sol-

¹⁰ Ci si riferisce, naturalmente, alle diverse forme di attuazione dell'azione amministrativa mediante il consenso di cui alla L. 241 del 1990, invero allo stato ancora poco utilizzate.

¹¹ Va sottolineato che l'autonomia universitaria, attribuendo agli atenei le funzioni prima assolate dall'Università "per conto" dello Stato, consente (costringe) a queste ultime di individuare soggetti che collaborino nell'attuazione del diritto allo studio universitario. Sul tema dell'autonomia, cfr. MERLONI, *Autonomie e libertà nel sistema della ricerca scientifica*, Milano 1990, 342, ma *passim*. CORPACI, *Ambito e contenuti dell'autonomia universitaria alla luce della recente legislazione di riforma*, in *Foro It.* 1993, p. 106. LOIODICE, *L'autonomia universitaria*, in P. GIOCOLI NACCI e A. LOIODICE, *Studi di diritto costituzionale*, Bari 1995, pp. 88 e ss.

¹² In tema di valutazione ed esercizio dell'attività di vigilanza sulle università, volta a garantire il valore dell'investimento pubblico nell'istruzione universitaria, MODICA, *Gli scopi della valutazione*, in *Universitas* 1998, n. 68, pp. 18 e ss.

tanto – né sono prioritari – i dati relativi all'attività assistenziale posta in essere (posti e pasti), ma un ruolo prioritario è ricoperto dall'attività culturale e formativa realizzata, dal numero di borse di studio erogate, dal numero di ore destinate alla formazione personalizzata, garanzia del tasso di mortalità universitaria prossimo allo zero che caratterizza gli studenti dei collegi.

Quello in precedenza delineato, con metodologia, motivazioni ed ispirazioni talora anche profondamente diverse, costituisce il progetto educativo caratterizzante i collegi universitari legalmente riconosciuti, un progetto volto a consentire ai giovani di inserirsi, dopo il conseguimento della laurea, nel tessuto economico e lavorativo, in qualsiasi settore, con un bagaglio formativo altamente qualificato, sotto il profilo scientifico, e di elevato valore sociale.

Potrebbe a tal punto affermarsi che peculiarità dei collegi universitari legalmente riconosciuti è quella di creare un ambiente di studio e di formazione umana, nel quale possano svilupparsi adeguatamente le facoltà e le capacità intellettive degli studenti, in una prospettiva di progressivo arricchimento culturale, mediante una metodologia formativa personalizzata, tesa anche ad infondere in essi il senso fondamentale della solidarietà umana e sociale.

Ecco perché i collegi universitari non sono né possono essere considerati, in misura esaustiva, strutture preposte ad attività di assistenza rientranti nel diritto allo studio, senza con questo voler svalutare l'essenziale ruolo svolto dagli enti che a tanto provvedono¹³. Ecco ancora perché, in seno ai collegi universitari, gli elementi logistici presentano e sempre dovranno presentare un prevalente carattere strumentale rispetto all'azione formativa espletata dagli stessi.

Nel progetto formativo di qualsiasi collegio, la dimensione culturale e professionale e quella propriamente umana e personale, tendono infatti a fon-

dersi inscindibilmente per consentire la crescita di persone libere e responsabili, un vero patrimonio al servizio della società intera.

Molti paesi europei hanno già da tempo incrementato la politica dei centri di eccellenza (eccellenza in uscita, non certo in entrata): basti pensare alle *Grandes Ecoles* in Francia, ed ai *colleges* di Oxford e Cambridge in Inghilterra. In Italia, dopo non pochi scetticismi e prevenzioni di ordine ideologico, si sta finalmente pervenendo ad una maggiore consapevolezza al riguardo. Particolarmente emblematiche risuonano al riguardo le dichiarazioni programmatiche del Ministro dell'Istruzione Università e Ricerca Letizia Moratti, rese in data 18 luglio 2001, alla Commissione Cultura Scienza e Istruzione della Camera dei Deputati: "Una vera politica del diritto allo studio deve preoccuparsi non solo di sostenere gli studenti privi di mezzi, ma anche di valorizzare i talenti migliori... come avviene già nei maggiori paesi dell'Unione".

A questi auspici e alla concreta volontà di dare ad essi attuazione i collegi affidano la loro speranza di crescita per i prossimi anni, consapevoli della rilevanza del loro ruolo che già l'allora ministro dell'Università Umberto Colombo, nel 1994 a Pavia, nel corso di un convegno così aveva definito: "Chi ha vissuto la stupenda esperienza del collegio può comprendere quanto rimanga impresso dentro di sé, per tutta la vita, l'ambiente che si è respirato lungo la durata degli studi: l'impegno costante, la concentrazione intensa, lo scambio di idee sempre ad alto livello con compagni e docenti, un approfondimento personale e comunitario delle materie studiate, un leale spirito di amicizia ed emulazione, l'affinamento di alcune doti come la solidarietà e lo spirito di gruppo. Doti che concorrono a quella formazione più generale e completa del carattere, purtroppo sempre più spesso appiattita nell'università di massa, dove il fattore umano rischia di diventare secondario"¹⁴.

¹³ In tema di assistenza scolastica agli studenti in epoca precedente al DPR 616/77, PALADINI e VISCO, *L'assistenza scolastica universitaria e la Legge 14 febbraio 1963, n. 80 sul c.d. assegno di studio universitario*, in *Riv. giur. scuola* 1965, pp. 81 e ss. In generale sui recenti assetti del diritto allo studio universitario, si rinvia alle interessanti relazioni di POGGI, *Il diritto allo studio fra stato, regioni ed autonomie nel dettato costituzionale e nell'evoluzione normativa* e di VIOLINI, *Quale futuro per il diritto allo studio? Principio di sussidiarietà, autonomia universitaria e prospettive di riforma*, entrambe tenute in occasione del Convegno della Fondazione Ceur di Bologna, Roma 28 novembre 2001.

¹⁴ COLOMBO, *I collegi universitari centri di eccellenza e di formazione superiore*, in *Atti del Convegno Università e Collegi. Storia e futuro*, Collegio S. Caterina da Siena, Pavia, 7 marzo 1994.

UN CONVEGNO SULLA RIFORMA

Roberto Peccenini

A due anni dal varo del Regolamento sull'autonomia didattica e a poco più di un anno dalla determinazione delle classi delle lauree universitarie, la riforma universitaria ha avuto ormai pieno avvio ed era dunque necessario fare un primo punto della situazione per valutare le difficoltà incontrate ed eventualmente adottare le opportune correzioni di rotta. Questo il significato del Convegno "Università: la riforma è iniziata", tenutosi al Porto Antico di Genova il 13 e il 14 novembre 2001, con la partecipazione di numerosi rettori, presidi di facoltà e presidenti di corsi di laurea. Tra i relatori della prima sessione, presieduta da Giovanni Cannata, alcuni dei principali "artefici" del modello dell'autonomia universitaria adottato in Italia, quali Guido Martinotti e Giumio Luzzatto, che hanno parlato sia delle scelte assunte dalla riforma nel nostro paese, sia del quadro europeo in cui essa si inserisce. Anche a livello europeo, infatti, si sta procedendo analogamente e con frequenti incontri viene verificato il processo di costruzione dello spazio europeo dell'istruzione superiore. Nell'ultimo *meet-ing* dei ministri europei dell'Istruzione superiore, tenutosi a Praga nel maggio 2001, l'Italia si è trovata a buon punto nella realizzazione dell'itinerario di convergenza stabilito nella Dichiarazione di Bologna del 19 giugno 1999, che, come è noto, prevede sei punti: l'adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, l'adozione di un sistema basato su due cicli principali, l'istituzione di un sistema di crediti, la promozione della mobilità, la cooperazione europea a garanzia della qualità e la promozione di insegnamenti e *curricula* con contenuto, orientamento e struttura europei.

La posizione dell'Italia

È legittimo sperare che nel prossimo incontro dei ministri europei, in programma a Berlino alla fine

del 2003, l'Italia conservi la buona posizione raggiunta nel percorso di attuazione del "processo di Bologna"? Il dubbio sorge spontaneo se si pensa che le numerosi voci critiche levatesi nel corso dell'ultimo anno, sia in ambito accademico sia sui mezzi di comunicazione, contro questo progetto di riforma sono state raccolte dallo stesso ministro Moratti nel suo discorso programmatico alla Commissione Istruzione della Camera. È pur vero che l'attuazione della riforma non è stata sospesa come si era in un primo tempo ventilato, ed è stata definita, nella stessa occasione, "prima risposta positiva [...] ai gravi problemi di inefficacia e inefficienza che affliggono le università". Tuttavia, la totale assenza di una rappresentanza ministeriale al Convegno in questione è indicativa del fatto che il cosiddetto modello "3+2" non riscuote gli entusiasmi dei vertici politici del Ministero. Significa, perlomeno, che soltanto il valore intrinseco di questa riforma e le energie progettuali e organizzative che l'autonomia saprà mettere in gioco potranno garantire il suo successo.

Effettivamente, partecipando alle sessioni di lavoro (se ne sono svolte cinque in parallelo: area giuridico-economica, coordinata da Antonio De Lillo e Aldo Schiavone, ingegneria-architettura, coordinata da Alfredo Squarzone e Rodolfo Zich, area medico-farmaceutica, coordinata da Gaetano Bignardi e Aldo Pinchera, area scientifica, coordinata da Gaetano Anzellotti e Cristiano Violani e umanistico-letteraria, coordinata da Luigi Rizzo e Gaetano Bonetta) emerge un quadro che autorizza un certo ottimismo. Se in alcuni casi vi sono certi corsi di laurea che hanno bruciato le tappe (soprattutto tra le facoltà di Ingegneria, ma non solo), favorendo il passaggio degli studenti ai *curricula* triennali, altre facoltà, soprattutto umanistiche, hanno dovuto confrontarsi con maggiori resistenze; tuttavia la riforma ha preso il via praticamente in tutte le sedi e, a quanto pare, funziona. Si tratta soltanto di individuare i punti cri-

tici e correggerli. Il fatto di avere iniziato la riforma forzando i tempi rende più necessario evitare le rigidità e prefigurare un percorso dinamico fatto di verifiche e modifiche. È utile a tal fine un continuo monitoraggio, sull'esempio di quello presentato dal rettore dell'Università ospite, Sandro Pontremoli, che ha illustrato un'indagine quantitativa e qualitativa su come le nuove lauree hanno trovato attuazione in un ateneo medio-grande quale è quello di Genova. Prima di tutto si osserva un ampliamento dell'offerta formativa. Infatti, in sostituzione dei 50 corsi di laurea e diploma dell'ordinamento precedente, il Regolamento didattico di ateneo prevede ora 80 lauree, sebbene, per motivi contingenti ne sono state attivate solo 54. Queste si inseriscono in 36 delle 42 classi di laurea possibili. In secondo luogo emerge un quadro assai variegato. Per quanto concerne l'attribuzione dei 60-70 crediti di ogni classe lasciati all'autonomia delle sedi, per la maggior parte sono stati destinati alle attività formative caratterizzanti, in misura minore alle attività di base e in misura minima alle attività affini o integrative. Non mancano le lauree interfacoltà o interateneo, mentre alcune lauree (9 per la precisione) prevedono una pluralità di *curricula* al loro interno. In pochissimi casi (per esempio a Filosofia) si è scelto di aumentare i 9-10 crediti legati a scelte totalmente libere, mentre le attività *extra moenia* comportano un elevato numero di crediti solo nelle lauree in Scienze della Comunicazione e in Traduttori e Interpreti.

Esigenze diverse

Dall'analisi qualitativa sono emerse varie esigenze: la necessità di evitare le settorializzazioni condividendo il lavoro di progettazione svolto all'interno delle facoltà, tra facoltà e tra atenei; l'urgenza di definire gli standard di preparazione essenziali per l'accesso, prima ancora di pensare alle modalità del recupero; l'occasione di pensare le lauree specialistiche non solo in funzione di una singola laurea, ma proprio come spunto per superare la settorialità che prima si lamentava. In definitiva, un'attenzione "trasversale", per trarre ispirazione reciproca dalle esperienze altrui sul piano metodologico e per sviluppare un approccio interdisciplinare sul piano contenutistico.

Anche altre voci si sono levate contro l'idea di una consequenzialità rigida tra laurea e laurea specialistica e, d'altra parte, si è rilevata un'eccessiva frammentazione delle classi di laurea specialistica.

Probabilmente l'elenco andrà rivisto, semplificato e razionalizzato per evitare una eccessiva lievitazione di costi a fronte di titoli dotati di scarsa spendibilità professionale ed eccessiva settorialità scientifica. In alcune facoltà come Scienze o Lettere questo processo si renderà ancor più necessario se, come pare, la formazione degli insegnanti si svolgerà all'interno di una laurea specialistica *ad hoc*, che eserciterà ovviamente maggiore attrattiva rispetto ad altri corsi di laurea specialistica meno professionalizzanti, e sottrarrà ad essi iscritti e risorse. Il contrasto tra esigenze di spendibilità sul mercato del lavoro delle lauree di primo livello e propedeuticità nei confronti di una o più lauree specialistiche è un altro dei temi più dibattuti. Nel corso del convegno si è passati comunque dal dibattito sui massimi sistemi al confronto sulle opzioni concrete da adottare per contemperare queste opposte esigenze. Molti altri sono gli spunti degni di nota, dall'opportunità di trovare empiricamente una misura per calibrare le ore in presenza e le ore di studio individuale per conseguire i crediti formativi, alla necessità di attivare una effettiva valutazione della didattica, senza la quale la riforma degli ordinamenti è destinata a rimanere inefficace.

Il tema della tavola rotonda finale, moderata da Biancamaria Bosco Tedeschini Lalli, è utile a sintetizzare il senso del convegno: "Un percorso dinamico, non una riforma rigida". In altre parole, la riforma è stata varata e non avrebbe senso affondarla per coerenza con le logiche di schieramento.

Ugualmente insensato sarebbe trincerarsi dietro dogmatismi aprioristici e rifiutare qualsiasi tentativo di correggere la rotta o di tappare le falle che si aprissero.

ERRATA CORRIGE

I nomi degli autori dell'articolo "La valutazione del lavoro scientifico", comparso nel numero 82 di *Universitas*, vanno così corretti e integrati: Silvia Marchi (Università di Verona), Henk Moed e Martijn Visser (CWTS - Center for Science and Technology Studies - Università di Leida - Olanda).

PREISCRIZIONI E ISCRIZIONI A CONFRONTO

Teresa Morana e Claudia Pizzella

Ufficio di Statistica, MIUR-URST *

Presentazione dell'indagine

Il concetto di *preiscrizione universitaria* è stato introdotto dal Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (MURST) con il decreto ministeriale n. 245 del 21 luglio 1997 e, successivamente, definito e concretizzato con ulteriori decreti ministeriali d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI).

L'obiettivo delle *preiscrizioni* è duplice: da una parte si intendono predisporre iniziative e attività di orientamento per la scelta del corso di studio universitario, in relazione alle vocazioni e agli interessi dello studente; dall'altra si vogliono acquisire informazioni da parte degli stessi studenti, delle scuole e delle università al fine di un'adeguata programmazione dell'offerta formativa e dei servizi destinati agli studenti.

Nell'ambito del progetto, gli studenti iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria superiore sono liberamente chiamati a rispondere, via web, ad un questionario riguardante le loro intenzioni circa l'eventuale proseguimento degli studi.

Dato il grande interesse mostrato dalle scuole e dalle università per tale iniziativa, l'Ufficio di Statistica del MURST ha deciso di realizzare una indagine tra gli studenti che vi hanno aderito, con l'obiettivo di valutare il grado di coerenza tra la scelta compiuta al momento della preiscrizione, effettuata durante l'ultimo anno delle scuole secondarie superiori, e quella fatta al momento dell'iscrizione all'università.

È bene precisare che particolare cautela deve essere adottata nell'analisi e nell'interpretazione dei risultati, in quanto l'indagine riguarda solamente gli studenti che si sono liberamente preiscritti e che non necessariamente hanno proseguito gli studi: pertanto essi non rappresentano integralmente né gli stu-

denti iscritti al V anno delle scuole superiori, né gli immatricolati all'università.

L'indagine è di tipo campionario e la tecnica di rilevazione adottata è quella dell'autocompilazione *on line*: ciò ha permesso all'Ufficio di Statistica di rilevare le informazioni con costi e tempi molto ridotti, a fronte di alcuni inconvenienti dei quali si è cercato di ridurre al minimo le possibili conseguenze negative in fase di progettazione.

Le caratteristiche dei rispondenti

La popolazione di riferimento dell'indagine è costituita dagli studenti iscritti al V anno della scuola secondaria superiore che, nel corso dell'anno scolastico 1999-2000, hanno compilato la scheda delle preiscrizioni indicando in essa la volontà di proseguire gli studi. A conclusione dell'indagine i rispondenti sono stati in tutto 400¹.

Una descrizione del campione rispetto ad alcune variabili è indicata nella Tabella 1, dalla quale si osserva che i rispondenti sono prevalentemente di sesso femminile (53,75%), provengono dal Nord Ovest (28,75%) e hanno frequentato un liceo (61,75%).

Il questionario rileva anche altre caratteristiche dei rispondenti volte ad avere delle informazioni di contesto; ad esempio, un dato di interesse è quello relativo alla votazione media riportata all'esame di maturità pari complessivamente a 81,69 centesimi (83,04 per le femmine e 80,16 per i maschi).

Un'altra informazione di interesse è quella sul luogo da cui si rispondeva in occasione sia delle preiscrizioni sia di questa indagine. Nel primo caso, com'era naturale aspettarsi, gli studenti hanno risposto in prevalenza da *scuola* (62,54%), mentre nel secondo caso il 76,86% ha risposto da *casa* e solo il 10,37% dall'*università*.

* Alla realizzazione dell'indagine campionaria hanno contribuito tutti i membri dell'Ufficio di Statistica.

¹ Si veda l'appendice statistica per maggiori dettagli sulla popolazione e sulla scelta del campione.

Tabella 1
Distribuzione dei rispondenti secondo la ripartizione geografica di provenienza,
la scuola secondaria superiore ed il sesso

Ripartizione geografica	Scuola / Sesso			Istituti (b)			Tot. (a+b)		
	M (1)	F (2)	Tot. (1+2)	M (1)	F (2)	Tot. (1+2)	M (1)	F (2)	Tot. (1+2)
Nord Ovest (A)	28	44	72	22	21	43	50	65	115
Nord Est (B)	30	36	66	21	17	38	51	53	104
Centro (C)	22	28	50	9	11	20	31	39	70
Sud e Isole (D)	25	34	59	28	24	52	53	58	111
Tot. (A+B+C+D)	105	142	247	80	73	153	185	215	400

La coerenza tra preiscrizione e iscrizione

L'obiettivo principale di questa indagine, come detto, è quello di valutare l'efficacia delle preiscrizioni, ovvero il grado di coerenza tra le indicazioni fornite dagli studenti in quella occasione e quanto gli stessi hanno fatto successivamente. Questo tipo di analisi è stata condotta mediante sia alcune domande presenti nel nostro questionario sia il confronto tra quanto dichiarato dagli studenti nel corso della nostra indagine e nell'ambito delle preiscrizioni. Ciò ha consentito di conoscere più dettagliatamente in che modo e a quale livello sono state confermate le scelte fatte in quell'occasione. In entrambi i casi, inoltre, alcune domande hanno consentito di indagare sulle motivazioni che hanno indotto lo studente a compiere determinate scelte.

Tenendo presente tutti i limiti del campione e dell'indagine², riportiamo quanto rilevato sui rispondenti, ricordando che l'estensione dal campione alla popolazione può essere fatta limitatamente alla popolazione di riferimento prima descritta.

Il 62,32% dei rispondenti dichiara di aver confermato almeno una delle scelte fatte al momento delle preiscrizioni, mentre il 25,78% non lo ha fatto. Non ci sono differenze né rispetto al sesso né, sostanzialmente, rispetto alla scuola di provenienza (soltanto la percentuale di coloro che non ricordano la scelta effettuata è più elevata tra i provenienti dagli istituti tecnico-professionali: rispetto ai liceali, rispettivamente 18,03% e 8,23%).

Il principale motivo per cui non è stata confermata la scelta fatta al momento delle preiscrizioni è stata l'individuazione successiva di un corso di maggiore interesse (73,63%) o di una sede più comoda rispetto a quella precedentemente scelta (27,47%). In questo

caso, si tratta comunque di persone che hanno confermato la scelta di iscriversi.

I motivi che hanno indotto a non confermare la scelta espressa al momento delle preiscrizioni sono: non aver superato l'esame per i corsi ad accesso limitato (17,58%), essere stato scoraggiato dalla prova di idoneità (7,69%), non attivazione del corso scelto (2,20%). Si osserva, tuttavia, che quasi la metà dei rispondenti (49,44%) ha indicato dei generici *altri motivi*.

Nell'ambito delle preiscrizioni, gli studenti avevano l'obbligo di indicare almeno un'area di studio di interesse tra le cinque Grandi Aree Didattico-Culturali³ (GADC) e la facoltà di indicarne una seconda. Inoltre, potevano segnare la preferenza per tre sedi universitarie secondo la priorità di scelta (scelta principale, prima alternativa, seconda alternativa) nonché la regione in cui avrebbero voluto frequentare l'università. Sulla base delle preferenze indicate, infine, gli studenti potevano scegliere fino a tre corsi di studio. Alla luce del nostro obiettivo, la conferma delle scelte effettuate al momento delle preiscrizioni si può avere sia rispetto alla sede universitaria (quando la sede universitaria presso cui ciascuno dei rispondenti si è iscritto coincide con almeno una delle tre indicate al momento delle preiscrizioni) sia rispetto alla GADC (quando quest'ultima corrisponde ad almeno una delle due indicate al momento delle preiscrizioni). Inoltre, poiché il raggruppamento per GADC ci sembrava troppo generico e, d'altra parte, basarsi sui singoli corsi ci sembrava troppo restrittivo, dalle risposte fornite dagli studenti in merito al corso di studio scelto durante le preiscrizioni e, successivamente, alla nostra indagine, siamo risaliti al Gruppo Scientifico Disciplinare⁴ (GSD). Pertanto, con riferimento a quest'ultimo, diremo che vi è una conferma quando il GSD rilevato dalla nostra indagine coincide con almeno uno dei tre rilevati mediante le preiscrizioni.

² Si veda l'appendice statistica per maggiori dettagli.

³ 1) Area sanitaria, 2) Area Scientifica e Scientifico-Tecnologica, 3) Area Umanistica, 4) Area delle Scienze Giuridiche, Economiche, Politiche e Sociali, 5) Area dell'Ingegneria e dell'Architettura.

⁴ Agrario, Architettura, Chimico-Farmaceutico, Economico-Statistico, Educazione Fisica, Geo-Biologico, Giuridico, Ingegneria, Insegnamento, Letterario, Linguistico, Medico, Politico-Sociale, Psicologico, Scientifico.

Tabella 2

Preiscrizioni vs indagine campionaria: conferma della decisione di proseguire gli studi
Hai intenzione di iscriverti all'università? Hai proseguito gli studi?

	Sì	No					Totale
		Ateneo in Italia	Ateneo all'estero	Accademia Militare	Ist. Alta Form.	Altro	
Sì	334	1	0	1	1	8	345
Forse	29	0	0	0	3	23	55
Totale	363	1	0	1	4	31	400

Tabella 3

Preiscrizioni vs indagine campionaria: conferma rispetto alla scelta della sede dell'ateneo,
dell'area didattico-culturale e del gruppo scientifico disciplinare

La scelta di	È stata confermata			Totale
	Sì	No	NC	
Sede dell'Ateneo	301	53	9	363
GADC	280	74	9	363
GSD	206	91	66	363

Un confronto preliminare tra i due insiemi di rispondenti è stato fatto in merito alla variabile *Iscrizione*. Si ricorda che gli studenti campionati sono quelli che al momento delle preiscrizioni erano sicuri, o al più incerti, di proseguire gli studi. Nella nostra indagine, i rispondenti dichiaravano se avevano proseguito gli studi, specificando dove, o meno. Il confronto tra le risposte date dagli studenti, indicato in Tabella 2, evidenzia che il 7,75% dei rispondenti che al momento delle preiscrizioni avevano espresso l'intenzione di iscriversi non lo ha più fatto. Si osservi, tuttavia, che di questi il 74,19% era incerto al momento delle preiscrizioni. I restanti rispondenti hanno proseguito gli studi e, tra questi, il 90,75% si è iscritto presso un ateneo italiano.

Nella Tabella 3 e nella Figura 1 sono riportati i risultati del confronto tra le scelte effettuate dagli studenti in merito alla sede dell'ateneo, alla GADC e al GSD. Si osservi che per tale confronto l'insieme degli studenti è quello ottenuto restringendo il campione dei rispondenti a coloro che si sono iscritti presso un ateneo italiano (negli altri casi non sarebbe possibile effettuare un confronto rispetto all'ateneo o al corso di studio scelto), tenendo conto anche dei dati mancanti in entrambi gli insiemi di dati. In tale tabella, *Sì* indica che almeno una delle scelte fatte al momento delle preiscrizioni coincide con quella fatta al momento dell'iscrizione; *No* indica che tali scelte differiscono; *NC* (*Non Classificabile*) indica che non è stato possibile stabilire se le scelte fatte al momento delle preiscrizioni siano state confermate o meno poiché, in almeno uno dei due insiemi di dati, il dato è mancante.

La Tabella 3 ci consente di affermare che se da un lato esistono pochi dubbi sulla sede da scegliere (l'82,92% dei rispondenti che si sono iscritti presso un ateneo ita-

liano ha confermato la scelta fatta al momento delle preiscrizioni), molti di più ne esistono in merito al tipo di corso da seguire, pur dovendolo indicare a grandi linee. Infatti, sebbene il 77,10% dei rispondenti iscritti ha confermato la scelta della GADC (che, ribadiamo, è un raggruppamento troppo ampio), solo il 56,70% ha confermato la scelta del GSD. In quest'ultimo caso, notiamo tuttavia che è molto elevata la percentuale dei dati mancanti (18,18%).

Altri risultati dell'indagine

Il questionario utilizzato nel corso della nostra indagine ha consentito di raccogliere altre informazioni relativamente alle preiscrizioni e alle iscrizioni. Di seguito riportiamo solamente quelle che riteniamo siano più significative alla luce del nostro obiettivo principale.

INFORMAZIONI SULL'INIZIATIVA PREISCRIZIONI

Con riferimento alle motivazioni che hanno indotto ad aderire a tale iniziativa, il 58,25% dei rispondenti ha dichiarato di avervi preso parte perché consigliato dalla *scuola*, invece per il 37,50% dei rispondenti si è trattato di una scelta *personale*. Questa variabile non presenta differenze tra i due sessi; distinguendo, invece, secondo la scuola di provenienza si osserva che il 66,80% dei liceali ha aderito perché consigliato dalla scuola, mentre coloro che provengono da istituti tecnico-professionali hanno aderito per scelta personale nel 51,63% dei casi e perché consigliati dalla scuola nel 44,44% dei casi.

Alcune domande del questionario mirano a determinare il livello di interesse per aspetti quali la città sede del corso di studio, le GADC, la riforma universitaria, le tasse universitarie, il mantenimento agli studi, i ser-

Tabella 4

Livello medio* di Interesse per i seguenti temi secondo la variabile Iscrizione

Interesse per	Iscrizione		Totale
	Sì	No	
Città sede del corso	3	4	3
GADC	3	4	3
Corsi di studio	4	4	4
Riforma universitaria	4	4	4
Tasse universitarie	4	3	4
Mantenimento agli studi	4	3	4
Servizi per gli studenti	3	2,5	3
Sbocchi lavorativi e professionali	5	4,5	5

* La misura di sintesi utilizzata è la mediana.

vizi agli studenti e gli sbocchi lavorativi e professionali; a tali domande se ne affiancano altre volte ad individuare il giudizio degli studenti relativamente alle informazioni ricevute su questi argomenti⁵.

Una misura sintetica dei giudizi espressi, distinguendo tra iscritti e non iscritti, è riportata nella Tabella 4. Sebbene dai dati della Tabella 4 appaia alto il rischio di una tendenza a dare sempre la stessa risposta, si osserva che il livello di interesse è piuttosto alto su tutti gli argomenti, registrando il valore massimo in corrispondenza degli sbocchi lavorativi e professionali. Il livello di interesse secondo la variabile *Iscrizione*, che per semplicità e per il nostro obiettivo abbiamo reso dicotomica (*Sì*, *No*), mostra una maggiore variabilità. Infatti, i dati della Tabella 4 indicano sostanzialmente un'identità di giudizi espressi dagli iscritti rispetto al totale; diversi appaiono invece i giudizi espressi dai non iscritti. Considerato che questi ultimi costituiscono una piccola percentuale rispetto al totale, ci sembra comunque plausibile che abbiano poco interesse per le tasse universitarie, il mantenimento agli studi (borse di studio, etc.) e per i servizi offerti agli studenti e che, invece, mantengano un elevato interesse per gli sbocchi lavorativi e professionali, i corsi di studio, la riforma universitaria, la città sede degli studi e le GADC.

Per quanto riguarda il giudizio espresso sulle informazioni ricevute sugli stessi temi, dalla Tabella 5 si rileva la percezione da parte dei rispondenti di una carenza di informazioni. Il giudizio più alto espresso in questo caso, infatti, è pari a 3 (abbastanza) e si registrano anche alcuni 2 (poco). Tale giudizio sostanzialmente non cambia se distinguiamo tra iscritti e non iscritti, anche se questi ultimi rivelano un giudizio più basso.

Tabella 5

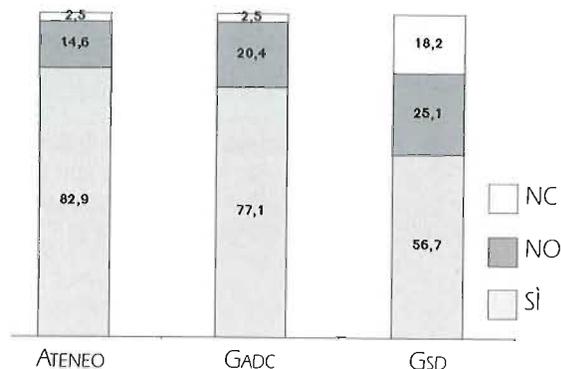
Indicazione del giudizio medio* espresso relativamente alle informazioni ricevute sui seguenti temi secondo la variabile Iscrizione

Informazioni su	Iscrizione		Totale
	Sì	No	
Città sede del corso	3	2,8	3
GADC	3	2	3
Corsi di studio	3	3	3
Riforma universitaria	2	2	2
Tasse universitarie	3	1,5	3
Mantenimento agli studi	2	2	2
Servizi per gli studenti	2	2	2
Sbocchi lavorativi e professionali	3	2	3

* La misura di sintesi utilizzata è la mediana.

Figura 1

Distribuzione percentuale della conferma rispetto alla scelta della sede dell'ateneo, della grande area didattico-culturale e del gruppo scientifico disciplinare



INFORMAZIONI SULL'ISCRIZIONE UNIVERSITARIA

In merito all'iscrizione universitaria, si è voluto indagare non solo sul proseguimento o meno degli studi ma anche sui fattori che hanno determinato tale scelta. Nel primo caso, come indicato in Tabella 6, il 92,25% dei rispondenti ha proseguito gli studi e, tra tutti coloro che si sono iscritti, il 65,58% proviene da un liceo mentre, tra coloro che non si sono iscritti, l'83,87% proviene da un istituto tecnico-professionale. Per quanto riguarda gli elementi che hanno contribuito a scegliere, il 54,89% dei rispondenti afferma che la scelta dell'ateneo è stata guidata principalmente dal fatto che lo stesso fosse sede del corso di studio di interesse e, solo in seconda battuta, dalla vicinanza dello stesso alla propria abitazione

⁵ In entrambi i casi, il rispondente utilizzava una scala di valutazione articolata in cinque punti: 1=per niente, 2=poco, 3=abbastanza, 4=molto, 5=moltissimo.

Tabella 6
Iscrizione all'Università secondo la scuola
secondaria superiore di provenienza (%)

Scuola secondaria superiore di provenienza	Iscrizione		Totale
	Si	No	
Licei	242	5	247
Ist. tecnici-professionali	127	26	153
Totale	369	31	400

(20,83%). La scelta del corso di studio, invece, è stata determinata, nell'ordine, dall'interesse per le materie del corso (63,71%) e dai possibili sbocchi lavorativi (50,29%).

Come indicato in Tab. 6, dei 400 rispondenti solo 31 non hanno proseguito gli studi pertanto, sebbene interessante, riteniamo di non avere informazioni e dati sufficienti per indagare ulteriormente sulle relazioni e sulle dinamiche presenti in questo sottogruppo. Ad ogni modo, si osservi che tra questi il 32,26% indica quale principale motivo della non iscrizione l'inserimento nel mondo del lavoro, mentre il 19,35% adduce motivi di carattere economico. Alla domanda *Pensi di iscriverti in seguito?* ben il 67,74% dei non iscritti risponde *No*, confermando così la decisione presa.

Un'altra parte del questionario è dedicata alla partecipazione degli iscritti alla vita universitaria. Senza tenere conto delle differenze esistenti tra gli atenei in rela-

Normale di Pisa: il Palazzo
della Gherardesca,
sede della Biblioteca



zione alle strutture e ai servizi erogati nonché alla popolazione studentesca servita, le risposte date indicano che la quasi totalità degli iscritti (97,14%) frequenta le lezioni, solo poco più della metà usufruisce delle biblioteche e delle sale di lettura (54,57%), il 39,54% frequenta la mensa universitaria, il 25,79% fruisce degli orari di ricevimento dei professori e il 19,02% ha un *tutor*.

Coloro che hanno dichiarato di servirsi delle strutture e/o dei servizi prima indicati, hanno anche indicato il grado di soddisfazione su una scala articolata in cinque punti⁶. Tuttavia, il livello medio di soddisfazione presenta una bassa variabilità, con risposte concentrate prevalentemente intorno a 3 (abbastanza). Questo ci ha indotto a non presentare il dato, poiché riteniamo che sia alto il rischio di risposte date senza attenzione e, quindi, a dubitare dell'attendibilità delle stesse.

Conclusioni

A nostro avviso, i risultati conseguiti con questa indagine campionaria sono piuttosto interessanti e possono contribuire a migliorare l'efficacia delle preiscrizioni. Sebbene dobbiamo ancora una volta ribadire che il nostro campione non è rappresentativo di tutti gli studenti del V anno delle scuole secondarie superiori né di tutti gli immatricolati, ci sembra che sostanzialmente l'iniziativa delle preiscrizioni consenta di avere una buona stima del numero complessivo di nuovi iscritti (ricordiamo che il 92,25% dei rispondenti ha confermato la scelta di proseguire gli studi). Consente anche ai singoli atenei di stimare il flusso di nuovi immatricolati (l'82,92% dei rispondenti si sono iscritti presso lo stesso ateneo italiano indicato in occasione delle preiscrizioni) complessivamente e distintamente per grande area didattico-culturale. Meno utili appaiano, invece, quando si scende al dettaglio del singolo corso di studio.

A tale proposito, tra le tante cause possibili una la ravvisiamo in quella carenza di informazioni lamentata dagli studenti nel corso della nostra indagine a fronte di un loro elevato interesse. Il divario maggiore tra livello di interesse e informazioni ricevute si osserva, in particolare, in corrispondenza di argomenti quali la riforma universitaria, il mantenimento agli studi e gli sbocchi lavorativi e professionali. Tale divario dovrebbe indurre gli atenei a migliorare la qualità e la quantità delle informazioni divulgate in merito sia all'offerta didattica sia all'offerta dei servizi di cui gli studenti possono usufruire.

⁶ Cfr. nota 5.

Appendice statistica

La popolazione oggetto di indagine

L'universo di riferimento è rappresentato dalla porzione di tutti gli studenti che hanno compilato la scheda delle preiscrizioni universitarie nell'a.s. 1999-2000 (pari a circa 172.000) esclusi coloro che non hanno manifestato la volontà di iscriversi all'università: la popolazione è quindi formata da studenti iscritti al V anno della scuola secondaria superiore che hanno aderito alle preiscrizioni e che hanno manifestato la volontà di iscriversi all'università nell'a.a. 2000-2001. La numerosità di tale popolazione è di 164.292 unità. L'esclusione di coloro che hanno manifestato la volontà di non iscriversi è stata principalmente dovuta alla scelta del mezzo di compilazione del questionario, come sarà chiarito in seguito.

È importante sottolineare che la popolazione così individuata è un sottoinsieme degli iscritti al V anno delle scuole superiori, plausibilmente non rappresentativa né degli iscritti al V anno delle scuole secondarie superiori, né degli immatricolati; pertanto, tutti i risultati dell'indagine devono essere intesi come significativi esclusivamente rispetto alla popolazione sopra descritta.

La definizione di tale popolazione è stata dettata principalmente da motivi dipendenti dai dati a disposizione, ossia dalle schede compilate dagli studenti durante le preiscrizioni. Benché tale popolazione potrebbe sembrare riduttiva, essa risulta adatta allo scopo principale dell'indagine, ovvero valutare il grado di coerenza tra la preiscrizione e l'effettiva iscrizione all'università. Infatti, la conferma della volontà espressa nella preiscrizione è un attributo che possiedono i preiscritti ma che non possiedono coloro che non si sono preiscritti e pertanto il risultato dell'indagine è certamente significativo. Ovviamente, cautela particolare deve essere posta nell'interpretazione dei risultati legati alle altre variabili presenti nel questionario che, benché descrittive del campione e significative rispetto alla popolazione oggetto di indagine, non possono essere estese ad una popolazione più ampia.

Il disegno campionario

L'indagine è di tipo campionario; pertanto, è stato necessario individuare, oltre all'universo di riferimento, anche il relativo disegno campionario che, in corrispondenza di un prefissato livello di errore accettabile, producesse risultati statisticamente significativi.

Il disegno campionario scelto in relazione all'universo descritto è basato anche sui risultati dell'indagine pilota svolta con riferimento alle preiscrizioni svoltesi nell'anno scolastico precedente. È stato scelto il campionamento casuale semplice, ad estrazione esaustiva, con errore statistico del 5% e livello di significatività pari al 95%. La numerosità campionaria è stata calcolata individuando come parametro da stimare la percentuale di studenti che hanno confermato la scelta effettuata nella compilazione della scheda delle preiscrizioni.

La tecnica di rilevazione

L'indagine si è avvalsa dell'uso delle nuove tecnologie web, di cui da tempo ormai si avvale l'Ufficio di Statistica del Murst per alcune delle rilevazioni effettuate presso le università ed altri enti di interesse.

La tecnica di rilevazione scelta è quella dell'autocompilazione on line: agli studenti campionati è stata inviata una lettera con la quale si descriveva l'obiettivo dell'indagine e su cui era riportato l'indirizzo Internet della pagina cui collegarsi per rispondere al questionario. Per questioni di sicurezza informatica e per essere certi che al questionario rispondessero solamente gli studenti campionati, a ciascuno di essi è stato attribuito un codice personale da inserire per l'accesso alla pagina.

I motivi che hanno indotto a scegliere tale tecnica sono molteplici e la convenienza di tale tecnica risiede in diversi campi.

Innanzitutto la velocità di acquisizione dei dati: nel momento stesso in cui il rispondente compila il questionario, i dati vengono immagazzinati in un database appositamente predisposto nel server del ministero e sono pronti per essere elaborati. Pertanto, non è necessario alcun intervento da parte del personale dell'ufficio per l'immissione dei dati. Inoltre, il mezzo risulta particolarmente economico: l'unica spesa dell'indagine riguarda la spedizione delle lettere alle unità del campione. Ovviamente, la tecnica presenta anche alcuni svantaggi di cui, tuttavia, si è cercato di ridurre al minimo le possibili conseguenze negative in fase di progettazione.

In primo luogo, la diffusione di Internet non è ancora capillare sul territorio italiano: molti studenti potrebbero non avere la possibilità di accedere ad Internet da casa e potrebbero avere difficoltà a reperire un computer in rete. Per ovviare a questo inconveniente, il dirigente dell'ufficio ha inviato una lettera ai rettori ed ai direttori amministrativi di tutti gli atenei italiani in cui, spiegando l'iniziativa e le motivazioni dell'indagine, richiedeva di mettere a disposizione degli studenti campionati le postazioni informatiche in rete dell'ateneo. Supponendo, inoltre, che per uno studente che non si è iscritto all'università possa essere ancora più difficile rispondere al questionario via web, si è deciso di escludere gli studenti che nelle preiscrizioni non avevano manifestato la volontà di iscriversi, benché poi possano essersi comunque iscritti all'università.

Un altro inconveniente della tecnica scelta, comune a tutte le rilevazioni condotte tramite autocompilazione, riguarda la possibilità di riscontrare incongruenze nelle risposte fornite. Tuttavia, in questo caso la compilazione via web aiuta a diminuire notevolmente tale rischio. Infatti, il questionario è articolato in diverse pagine, ognuna delle quali contenente una serie di domande da compilare nella sequenza proposta. La pagina che viene di volta in volta visualizzata dipende dalla risposta fornita ad alcune domande filtro. Ad esempio, se alla domanda *Ti sei iscritto all'università?* viene risposto No, la pagina successivamente visualizzata è quella relativa alle motivazioni che hanno spinto il rispondente a non iscriversi, escludendo tutte quelle contenenti domande relative all'iscrizione all'università.

La numerosità campionaria

La numerosità del campione tale da assicurare l'errore e la precisione richiesta è risultata pari a 384 unità.

La tecnica di rilevazione utilizzata ci ha indotto ad includere direttamente nel campione le unità sostitutive, essendo troppo dispendioso in termini temporali, attendere il termine previsto per la compilazione dei questionari e spedire nuovamente le lettere. Sulla base dei risultati dell'indagine pilota, in cui complessivamente circa il 20% degli studenti contattati ha risposto al questionario, la numerosità teorica è stata quintuplicata, ottenendo così un campione di 2.022 unità. Ovviamente, la possibilità di considerare un campione così ampio è dovuta ai costi molto bassi dell'indagine, pari solamente al costo di spedizione della lettera. Poiché poco prima del termine previsto per la risposta ai questionari non era stata ancora raggiunta la numerosità richiesta, si è deciso di intervenire secondo due linee:

1. i non contatti, ossia gli studenti le cui lettere sono tornate al mittente, sono stati rimpiazzati con elementi non precedentemente campionati;

2. il 10% degli studenti che ancora non avevano risposto è stato sollecitato.

In tutto sono state inviate altre 200 lettere (170 solleciti e 30 sostituzioni con nominativi scelti casualmente); ciò ha permesso di raggiungere e superare in tempi brevi la numerosità richiesta, ottenendo il campione definitivo di 400 unità. Complessivamente, il tasso di risposta all'indagine è stato del 18,2%.

PROFILI DEGLI STUDENTI ITALIANI

Federica Prato

L'immagine degli studenti italiani non è riconducibile a un unico profilo: questa è la conclusione emersa dalla "Terza indagine Euro Student sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari italiani", condotta dalla Fondazione Rui e dall'Università degli Studi di Camerino, i cui risultati sono stati presentati il 23 gennaio scorso in una conferenza stampa organizzata presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), che ha promosso la realizzazione dell'indagine.

Presentando i risultati dell'indagine, il responsabile dell'analisi sociologica Giovanni Finocchietti ha sottolineato che nelle università italiane da tempo non esiste più un'unica figura di *studente*, mentre esistono *studenti* che sono diversi fra loro perché hanno motivazioni e progetti differenti, adottano comportamenti distinti ed esprimono domande differenziate: l'indagine evidenzia la presenza di specifiche tipologie di studenti, alle quali corrispondono determinate aspettative e particolari bisogni. La diversificazione delle tipologie di studenti, principale chiave di lettura dei risultati dell'indagine, può fornire numerosi spunti di riflessione per le politiche da intraprendere al fine di rispondere a una domanda ormai molto articolata.

Le diverse tipologie di studenti

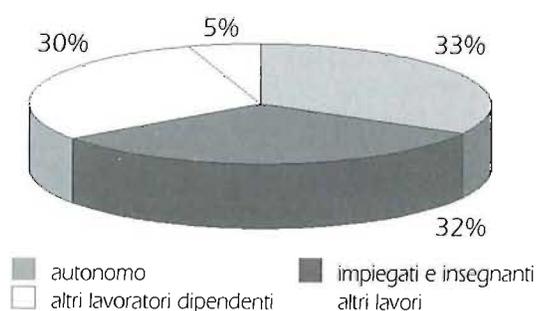
Una prima tipologia delineata è quella degli studenti impegnati *a tempo parziale*. L'emergere di questa figura è dovuta all'incremento nel numero di studenti che impiegano parte del proprio tempo per svolgere attività di lavoro temporanee (saltuarie, occasionali o stagionali). Non si è registrato invece un aumento, bensì una diminuzione, dei cosiddetti lavoratori studenti, ovvero degli studenti che lavorano in forma continuativa. Gli studenti che svolgono attività lavorative (in forma temporanea o continuativa) sono aumentati nel tempo e costituiscono ormai il 54% del campione (grafico 1). Nel confronto europeo, questo dato allinea l'Italia alla situazione degli altri paesi europei, nei quali la quota di questi studenti si muove in un intervallo che va dal 48% della Francia al 77% dell'Olanda. Guardando al reddito medio che gli studenti ricavano dal lavoro che svolgono, il confronto internazionale pone invece gli studenti italiani nella parte più bassa della scala: per il 30% degli studenti, infatti, gli introiti non sono superiori a cento euro al mese.

Fra gli studenti che lavorano in forma continuativa prevalgono i lavori autonomi e quelli dipendenti in qualità di impiegato o insegnante, (grafico 2); fra i lavori temporanei, accanto alle figure già diffuse in prece-

Grafico 1
Diffusione del lavoro studentesco [%]



Grafico 2
Quali lavori nel 2000 ?



Che cos'è l'indagine Euro Student

L'iniziativa di realizzare periodicamente delle rilevazioni sulle condizioni di vita e di studio degli studenti universitari nei paesi europei, utilizzando una stessa metodologia e raccogliendo dati comparabili, è nato per iniziativa dell'Ecsta - European Council for Student Affairs, un'associazione di enti che si occupano di servizi per gli studentini nei paesi dell'Unione Europea. L'indagine è svolta contemporaneamente in altri sette paesi europei: Austria, Belgio, Finlandia, Francia, Germania, Irlanda, Olanda.

Euro Student ha cadenza triennale; la prima edizione si è svolta nel 1994. La terza edizione, relativa all'anno 2000, ha coinvolto oltre 7.000 studenti di tutte le università italiane ed è stata realizzata da un gruppo di lavoro composto da: Giovanni Finocchietti (responsabile dell'analisi sociologica), Luisa Laricini (responsabile dell'elaborazione dati), Maria A. Pannone (responsabile dell'analisi statistica), Massimo Cossignani, Federica Prato, Sabrina Rocca. Il Comitato scientifico che ha guidato l'indagine è composto da: Elio Brusati (Istituto Doxa), Roberto Moscati (Università degli Studi di Milano Bicocca), Carla Rampichini (Università degli Studi di Firenze), Roberto Sorcioni (Società Italia Lavoro).

Il rapporto dell'indagine Euro Student 2000 è in corso di pubblicazione nella collana dei quaderni curata presso l'editore Il Mulino dal Comitato per la Valutazione del Sistema Universitario.

denza (quali ad esempio l'*hostess*, la *baby sitter* e il cameriere), sono emersi molti nuovi profili lavorativi legati a settori emergenti quali la comunicazione, le pubbliche relazioni e l'informazione on line. Sono tutte attività che prevedono grande flessibilità in entrata e in uscita, come ha sostenuto il presidente del CNVSU Giuseppe De Rita che ha anche sottolineato come dai comportamenti degli studenti emerge la volontà di non aspettare troppi anni per entrare in contatto con il mondo del lavoro. De Rita ha anche affermato che l'evoluzione della condizione studentesca e il diffondersi degli studenti a tempo parziale rende necessario riflettere sulla capacità del sistema universitario di assecondare le esigenze degli studenti che lavorano, e sull'opportunità che al diffondersi di una domanda articolata di formazione e di servizi le università diano risposta utilizzando le potenzialità offerte dalla riforma in corso.

Gli studenti che lavorano più di trenta ore a settimana - e dunque i lavoratori studenti - sono meno assidui nella frequenza delle lezioni, secondo quanto è risultato dall'analisi del bilancio del tempo, che ha approfondito l'impegno settimanale nelle attività di lavoro, di studio individuale e di frequenza delle lezioni: studiano un numero di ore a settimana pressappoco uguale a quello dei colleghi studenti a tempo pieno, ma frequentano mediamente per meno di dieci ore a settimana le lezioni (grafico 3).

Oltre al desiderio di completare nell'università il proprio percorso formativo, fra gli studenti le motivazioni più diffuse, sulla base dei dati Euro Student, sono il desiderio di acquisire prestigio professionale e un lavoro ben retribuito attraverso un percorso di studi universitari (questa motivazione è diventata la più importante) e l'interesse per un dato campo di studi. Si tratta di motivazioni forti che si mostrano strettamente correlate al modo di vivere l'esperienza universitaria: gli studenti più motivati in tale senso sono anche coloro che frequentano più assiduamente le lezioni e risultano più regolari nel portare a termine gli studi.

Per quanto riguarda l'assiduità nel frequentare le lezioni (grafico 4), si è delineata una seconda tipologia

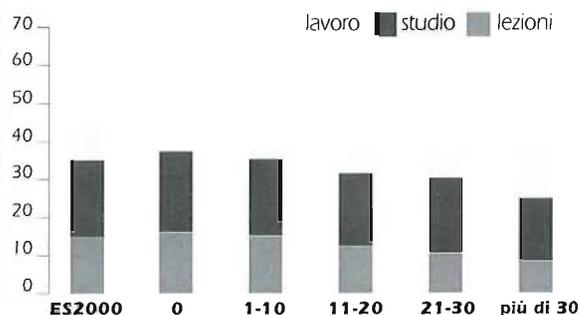
di studenti, che si distingue in base ai comportamenti e alle motivazioni. Il dato sorprendente è che gli studenti che frequentano con assiduità sono soprattutto gli studenti ai quali è richiesto un maggiore sforzo per raggiungere la sede di studio: si tratta degli studenti fuori sede, che si trasferiscono nella sede di studio, e dei pendolari. Queste categorie di studenti, ha affermato Giovanni Finocchietti, dimostrano con il loro comportamento chiarezza di obiettivi e disponibilità all'impegno; non a caso l'indagine rileva che tali studenti sono anche i più regolari negli studi.

Servizi: adeguare l'offerta alla domanda

L'opportunità di agevolare la vita a tali categorie di studenti frequentanti è stata richiamata da Giuseppe Catalano, membro del CNVSU esperto in tema di diritto allo studio, che ha sottolineato la necessità di adeguare l'offerta di servizi per il diritto allo studio alla diversificazione della domanda articolata che emerge dall'indagine. A tal proposito, Catalano ha richiamato il fatto che dall'indagine è risultato negli anni un crescente utilizzo dei servizi per il diritto allo studio. Non solo: più studenti hanno usufruito delle borse di studio e per molti studenti la borsa di studio è stata indispensabile per il prosieguo degli studi. Il cammino però è ancora lungo, soprattutto alla luce del fatto che gli studenti hanno mostrato di essere più vigili ed esigenti sulla qualità dei servizi e sulle modalità di erogazione: un esempio in tal senso è la preferenza espressa per la monetizzazione della borsa di studio; tale preferenza, è stato ricordato, ha trovato riscontro nel Decreto del presidente del consiglio dei ministri (DPCM) del 9 aprile 2001 che stabilisce le condizioni dell'accesso ai servizi e dell'erogazione degli stessi: il decreto fissa un importo minimo da corrispondere comunque in denaro nel caso in cui la borsa di studio sia erogata in forma di servizi.

Gli studenti sono più vigili anche in tema di ristorazione: scelgono se andare a mensa o meno, tenendo conto di fattori quali la vicinanza, l'economicità del pasto e la

Grafico 3
Il bilancio del tempo per numero
di ore di lavoro (ore/settimana)



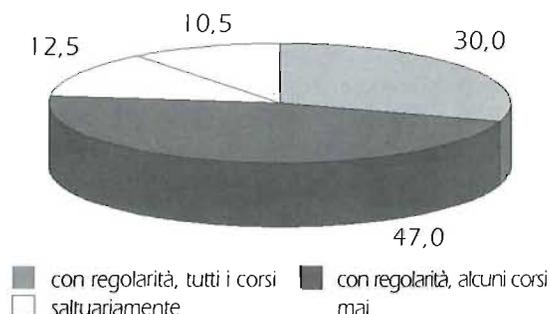
possibilità della struttura di costituire anche un luogo di incontro. Per quanto riguarda il problema degli alloggi, il risultato dell'indagine Euro Student mette in luce ancora una volta una criticità nota del diritto allo studio, che pone l'Italia in una posizione molto distante da quella dei partner europei: l'Italia è ferma da anni sotto i 30.000 posti alloggio offerti ai fuori sede, mentre la Francia dispone di 150.000 posti e la Germania di 223.000. A tale riguardo sono state ricordate le misure stabilite con la legge n. 338/2000, contenente "Disposizioni in materia di alloggi e residenze per studenti universitari", che dovrebbero consentire all'Italia di accorciare il divario nel giro di alcuni anni.

La necessità di investire nei servizi per gli studenti è stata sottolineata anche da Tommaso Agasisti, presidente del Consiglio Nazionale degli Studenti Universitari, che è intervenuto sull'importanza che a tutti gli studenti meritevoli risultati idonei sia poi effettivamente assegnata la borsa di studio. Dall'analisi delle fonti di finanziamento delle borse di studio è emerso che il contributo maggiore proviene dalla contribuzione studentesca (per due quinti), poi dallo Stato attraverso il Fondo integrativo (per un terzo) e infine dalle regioni (per meno di un terzo); i fondi privati e le università contribuiscono per poco più del 4%. A tale riguardo, si è auspicato che le università comprendano l'opportunità di investire maggiormente in questo campo, che costituisce un fattore chiave nell'attrazione di studenti meritevoli.

Utilità delle lezioni e rapporti con i docenti

La possibilità di evidenziare criticità del sistema universitario mediante i giudizi espressi dagli studenti non investe solo i servizi per il diritto allo studio: l'indagine Euro Student ha raccolto anche le opinioni degli studenti sull'utilità delle lezioni nell'ottica dell'apprendimento dei contenuti delle materie e dei

Grafico 4
Come frequentano gli studenti
(%)



rapporti interpersonali con i docenti. L'aspirazione a stabilire buoni contatti con i docenti in sede di lezione sembra però delusa, alla luce della valutazione che gli studenti hanno espresso sui docenti: il confronto tra le capacità che gli studenti ritengono importanti per definire un ipotetico docente ideale e la realtà porta a riscontrare nei docenti competenza professionale e capacità di aggiornamento ma una carenza nei requisiti relazionali, quali attenzione e partecipazione ai problemi degli studenti e disponibilità di tempo per gli stessi (tabella 1). Lo scarso peso che la valutazione degli studenti ha avuto sulla struttura universitaria e sul corpo docenti e la necessità di dare maggiore rilievo alle opinioni espresse dagli studenti, hanno spinto il CNVSV a effettuare alcuni approfondimenti. È opportuno, infatti, che la valutazione della didattica riguardi tutti i corsi di laurea, che i dati raccolti siano omogenei e che si possa avere riscontro dell'effettivo utilizzo dei risultati della valutazione stessa. Su questo punto è intervenuto anche il rettore dell'Università Camerino, Ignazio Buti, sottolineando la centralità degli studenti nelle attività didattiche, richiamata nel *Libro bianco sullo stato delle università italiane - La carta dei doveri e dei diritti nell'anno del cambiamento*, recentemente pubblicato dalla Conferenza dei Rettori. Il rettore ha anche ribadito l'importanza di uno strumento come l'indagine Euro Student per la conoscenza dell'evoluzione nel tempo delle condizioni di vita e delle stesse caratteristiche degli studenti; tale convinzione spiega la partecipazione dell'Università di Camerino alla realizzazione dell'indagine fin dalla prima edizione. La scarsa interazione tra docenti e studenti ha permesso di introdurre un tema che investe più aspetti della vita universitaria emerso dall'indagine Euro Student, e che Giovanni Finocchietti ha sintetizzato con l'espressione "la solitudine degli studenti". Non è solo l'interazione con i docenti a dimostrarsi insufficiente e insoddisfacente; gli studenti vivono da soli l'esperienza uni-

Tabella 1
Valutazione dei requisiti dei docenti:
indice di diffusione dei requisiti (IDR)*

REQUISITI	IDR	N.
Competenza professionale e aggiornamento nella materia	75,2	6.864
Capacità e metodo di insegnamento	42,8	6.823
Capacità di stimolare l'interesse degli studenti	18,6	6.836
Capacità di valutare con equità gli studenti	29,2	6.840
Attenzione e partecipazione ai problemi degli studenti	12,8	6.849
Tempo disponibile per gli studenti	20,8	6.822

* L'indice misura, su una scala da 0 a 100, la percentuale di studenti che hanno espresso giudizio positivo sulla diffusione del requisito considerato.

versitaria già nella fase delle scelte iniziali relative agli studi da intraprendere: infatti l'orientamento, nonostante se ne sia riconosciuta l'importanza (misurata anche dagli investimenti compiuti negli anni), non assume nelle opinioni degli studenti un ruolo rilevante a garanzia di un'oculata scelta del percorso di studi.

Questo tema ha avuto un notevole impatto al punto che, citando questo aspetto dell'indagine Euro Student in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico dell'Università di Torino, il ministro Letizia Moratti ha sottolineato la necessità di accompagnare gli studenti e aiutarli nella scelta dell'università, e ha ribadito anche la necessità di affiancare gli studenti e sostenerli in modo continuativo fino al primo inserimento nel mondo del lavoro. Se lo scarso peso dell'orientamento e del tutorato, l'insoddisfacente rapporto con i docenti, delineano i contorni della solitudine degli studenti, dall'indagine emerge anche, come è stato sottolineato dal responsabile dell'indagine, un bisogno di occasioni di socialità e la necessità di disporre luoghi di aggregazione. Così, la mensa universitaria viene vissuta positivamente anche come possibile luogo di incontro, le lezioni sono valutate positivamente perché offrono la possibilità di instaurare rapporti con i docenti e gli altri studenti, gli appartamenti divisi con altri studenti vengono indicati come il modo di abitare preferito dai fuori sede, mentre nella valutazione delle strutture didattiche in generale emerge il desiderio degli studenti di avere luoghi dove potersi incontrare.

Luci e ombre

La presentazione dei risultati si è chiusa con una sintesi di quelle che sono state definite "le luci e le ombre" della condizione studentesca. Ad azioni in atto o previste per intervenire in questo scenario si

riferiscono alcune possibilità avviate da recenti interventi legislativi; ad esempio, la già citata legge sulle residenze universitarie prescrive che, oltre a essere propriamente "alloggi", le residenze universitarie dovrebbero offrire agli altri iscritti alle università servizi di supporto alla didattica e alla ricerca, e ad attività culturali e ricreative. Altre importanti prospettive di sviluppo si trovano nel decreto 509/1999 "Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei" che prevede, tra le altre iniziative, l'introduzione di un servizio d'ateneo per il coordinamento delle attività di orientamento da svolgere in collaborazione con le scuole secondarie e la possibilità di introdurre obblighi formativi qualora lo studente non risulti adeguatamente preparato nelle prove di preselezione. Si prevede, infine, l'introduzione in ciascun corso di studi del servizio di tutorato. Lo stesso decreto contiene un altro elemento che potrebbe intervenire su un altro punto critico evidenziato dall'indagine, cioè la scarsa conoscenza delle lingue straniere, mediante la previsione di almeno una lingua straniera obbligatoria, la cui conoscenza venga valutata in crediti.

Nell'indagine Euro Student sono state anche approfondite le caratteristiche degli studenti che sono stati all'estero durante l'università per motivi di studio e, inoltre, i principali ostacoli alla mobilità. Per una riflessione compiuta su questi aspetti si dovrà attendere la pubblicazione dei risultati dell'indagine; è utile qui segnalare che il principale ostacolo alla mobilità degli intervistati è risultata l'insufficienza di risorse finanziarie. A questo riguardo va sottolineato, accanto al problema del riconoscimento degli esami sostenuti, anche l'ostacolo che può essere rappresentato dalla scarsa entità delle borse di studio per la mobilità. Sono state ricordate, su questo tema, una serie di misure previste dal citato DPCM sul diritto allo studio, quali l'assegnazione di una somma integrativa per gli studenti beneficiari di una borsa di studio del diritto allo studio che partono in mobilità, oppure l'assegnazione di contributi per tesi o specializzazione all'estero.

Lo scopo di Euro Student è il monitoraggio periodico delle aspirazioni e delle domande degli studenti per fornire ai decisori politici, come avviene in altri paesi – quali ad esempio la Germania – spunti per una diversificazione dell'offerta universitaria, tenendo conto delle diverse tipologie di studenti e delle loro mutate esigenze, ad esempio di mobilità territoriale, in modo che diventi realmente possibile scegliere in quale ateneo studiare. Per questa ragione è stato ribadito più volte il ruolo dell'autonomia universitaria, indicata come dimensione che può aiutare le università a competere in modo sano, offrendo formazione e servizi di qualità che tengano conto delle effettive esigenze degli studenti.

Firenze / L'Istituto Universitario Europeo compie 25 anni

Il 7 novembre 2001, sotto l'Alto Patrocinio del Presidente della Repubblica Italiana e della Commissione Europea, l'Istituto Universitario Europeo ha celebrato il suo 25° anniversario, ospitando per la prima volta al di fuori delle sedi istituzionali di Bruxelles e Strasburgo una riunione straordinaria della Commissione Europea.

Si è voluta così sottolineare in maniera solenne l'importanza della cultura nell'opera di costruzione europea, che non può essere fatta esclusivamente attraverso il mercato unico e l'euro, ma "deve trovare il proprio cemento nel fattore culturale".

La cerimonia è stata anche e soprattutto un giusto riconoscimento al contributo recato dall'Istituto con la sua qualificata attività di ricerca sulle tematiche, che – come ha ricordato il Presidente Ciampi nel rivendicare l'orgogliosa appartenenza del nostro paese al novero degli Stati fondatori – "ha nutrito il sentimento della comune appartenenza ad una realtà europea condivisa".

L'Istituto Universitario Europeo – di cui è parte integrante anche il Centro di Ricerca Avanzata Robert Schuman espressamente focalizzato sulla ricerca – costituisce infatti una concentrazione dello spirito di universalità proprio della vita universitaria nella sua più elevata accezione e rappresenta un prezioso luogo di incontro e di confronto di idee e di esperienze, "riunendo in un'unica sede alcuni tra i migliori docenti, studiosi e ricercatori da tutti i paesi della Comunità". Del resto tutte le università dei paesi partner comunitari e di quelli candidati all'ingresso, non esclusi i paesi terzi, stanno dedicando – come ha ricordato il prof. Prodi, presidente della Commissione delle Comunità Europee – "sforzi sempre maggiori all'insegnamento e alla ricerca su tutto quanto concerne l'Unione Europea", contribuendo ad avvicinare in maniera concreta i cittadini, che ne sono protagonisti.

In tale ottica, ha acquisito un particolare valore simbolico la firma della Convenzione tra la figlia di Alcide De Gasperi ed il presidente dell'Istituto Patrick Masterson per il deposito presso l'Archivio storico di villa "Il Poggiolo" dei documenti e degli scritti personali del grande statista italiano, "che fu, insieme a Schuman, Adenauer, Monnet, Spaak e molti altri uno tra i 'fari' dell'Unione".

1972: nasce l'Iue

L'Istituto Universitario Europeo è stato fondato nel 1972 dagli Stati partner comunitari per dare formazione universi-

taria avanzata su basi europee, mentre gli Archivi storici delle Comunità Europee, inaugurati il 13 dicembre 1985, conservano in forma originale – tradotti in cinque lingue – tutti i documenti prodotti dalle istituzioni comunitarie (ivi comprese Ceca ed Euratom, che hanno fatto da battistrada nell'immediato dopoguerra). Tale materiale è costantemente aggiornato con le nuove acquisizioni degli atti prodotti a Bruxelles e a Lussemburgo, nonché con i documenti di politici europei e con gli archivi di associazioni, partiti e organizzazioni che hanno svolto una parte significativa nel cammino verso l'integrazione europea.

I lavori dell'Istituto Universitario Europeo, come è sancito dall'art. 2 della convenzione istitutiva, "vertono sui grandi movimenti e sulle istituzioni che caratterizzano l'Europa nella sua storia e nella sua evoluzione"; tale obiettivo è perseguito mediante l'insegnamento e la ricerca a livello universitario, impartiti da un organico di docenti europei full time. L'Istituto conferisce il dottorato (equiparato ope legis nel nostro ordinamento al dottorato di ricerca italiano) ai ricercatori – cittadini di uno degli Stati membri – che abbiano partecipato per almeno un biennio in modo fruttuoso ai seminari previsti nei rispettivi programmi di lavoro, presentando un'attività di ricerca originale di alto livello, documentata da una dissertazione finale scritta, sostenuta davanti ad una commissione nominata dal Consiglio accademico su raccomandazione del dipartimento interessato.

Le materie di studio

Il titolo di dottore può essere rilasciato in Storia e civiltà, Economia, Giurisprudenza, Scienze politiche e sociali. L'ammissione ai corsi è subordinata al superamento di un concorso pubblico, bandito contemporaneamente in tutti gli Stati membri ed al quale possono partecipare i cittadini italiani in possesso di un diploma di laurea conseguito con il massimo dei voti e possibilmente di un diploma di studi di perfezionamento. I ricercatori, ammessi in numero limitato, usufruiscono di una borsa di studio concessa dalle rispettive autorità nazionali. Oltre ai 330 dottorandi, vengono accolti anche studenti che desiderano acquisire il "LIM" (1 anno di studio) in Diritto comparato europeo e internazionale, o, in casi eccezionali, compiere uno o due anni di formazione nell'Istituto prima di sostenere l'esame finale nell'università di provenienza.

Maria Luisa Marino

COME REALIZZARE LA CONSULTAZIONE

Enrico Auteri

Presidente dell'ISVOR FIAT

Il tema-problema di avvicinare la scuola al mondo dell'impresa è presente in tutti i paesi industrializzati. Si sono trovate nel tempo molteplici soluzioni, in particolare nell'ambito europeo. Tuttavia, il Libro Bianco della Commissione delle Comunità Europee del 29 novembre 1995 *Insegnare ad apprendere - verso la società conoscitiva* inserisce "l'avvicinamento" fra i suoi cinque obiettivi strategici, segno evidente che, pur partendo da livelli diversi, tutti i paesi dell'Unione, debbono fare in questa direzione di più e meglio.

Con l'art. 11, co.4 del DM 509/1999 sull'autonomia universitaria sono state poste in Italia le premesse per una collaborazione strutturale, in particolare per una consultazione che da sempre è mancata istituzionalmente e normativamente, pur se nel tempo si sono accumulate numerose e qualificate esperienze.

Queste esperienze, in termini fenomenologici, hanno dimostrato che in generale la collaborazione è pagante, anche se di per sé non ha potuto portare a rendere fisiologica la collaborazione stessa e quindi creare un sistema di connessioni stabili e trasversali fra mondo del lavoro e mondo delle università, al fine di intercettare i cambiamenti sempre più frequenti dei saperi e delle competenze e tradurli in percorsi formativi. Si tratta adesso di dare corpo all'espressione "consultazione" prevista dall'art.11, come tipologia specifica e peculiare, rispetto ad altre modalità di consultazione sicuramente opportune e legittime, ma tuttavia indirizzate a comunicare, per numero e tipologia di soggetti coinvolti, con il più ampio sistema socio-economico educativo locale.

La peculiarità e specificità della collaborazione ex art.11 si fonda su un nuovo percorso che cercheremo di delineare. Esso mira a dare corpo non tanto, come sopra accennato, alla dimensione più orizzontale con pluri-finalità, oggi presente in numerose "consulte", nate sull'onda della nuova autonomia universitaria, ma a quello più verticale e cioè alla profondità e specificità del dialogo sui contenuti.

Il modello e le proposte che vengono delineate in prosieguo non sono comunque da considerarsi, pur nella loro generalità, procedure da rispettare, ma riferimenti da tenere presenti per attualizzare nella dimensione "verticale" e nelle sue varie componenti "l'obiettivo consultazione", riferimenti che da una parte sono aperti all'interpretazione autonoma e responsabile dei vari soggetti accademici e dall'altra, comunque, chia-

mano ad un confronto concreto sui contenuti specifici e le loro dinamiche.

L'obiettivo consultazione

Per questa ragione, "l'obiettivo consultazione" va articolato in tutte le sue potenziali ed originali implicazioni metodologiche e contenutistiche.

Si delinea pertanto la "costruzione" di una matrice indirizzante, sostanzialmente fondata su due macro aggregazioni di temi che variamente si possono incrociare e comporre.

A. Da una parte occorre pensare, avendo già esplicitato a monte il "perché", il "chi", il "cosa", il "come" e il "quando". Per limitarci al "chi", i soggetti chiamati alla consultazione non dovrebbero essere, come sopra accennato, i responsabili, o loro sostituti, delle varie istituzioni, al massimo livello, ma più specificatamente da una parte i responsabili dei vari corsi e i singoli docenti e dall'altra vari "esperti" indicati, di volta in volta, dalle organizzazioni rappresentative ex art. 11.

B. La consultazione deve essere attuata specificatamente su ciascuna delle tradizionali fasi che compongono il "processo formativo" e che, in termini di macro aggregazioni possono identificarsi in: analisi dei bisogni, progettazione curriculare, erogazione dei corsi e valutazione dei risultati, fasi che costituiscono il secondo asse della matrice sopra menzionata.

L'articolazione così delineata della matrice dà senso a quello che abbiamo chiamato "verticalizzazione della consultazione"; non solo, con essa si rende meglio evidente che la consultazione di ciascuna delle quattro fasi sopra elencate richiede approfondimenti e competenze distinte e specifiche, e quindi non sempre coincidenti in un unico esperto.

Da quanto delineato, appare che la "consultazione" è un vero e proprio processo metodologicamente e professionalmente complesso ed originale.

Le consultazioni prioritarie

Pertanto, nelle fasi iniziali di questa nuova esperienza (nei prossimi anni cioè), sarà necessario individuare le necessità/opportunità di consultazioni prioritarie, in particolare per le tematiche più professionalizzanti e nelle quali più alta può risultare la dinamica del cambiamento

tecnico/tecnologico sia nell'industria che nei servizi. A titolo esemplificativo, vengono adesso messe in evidenza le specificità della consultazione nelle varie fasi del processo formativo.

1. La fase dell'analisi dei bisogni delle diverse esigenze del mondo del lavoro si concentra sia sull'interpretazione dei molteplici studi disponibili e ricorrenti sia sui "segnali" di tendenza provenienti da confronto con esperti che operano nelle varie categorie merceologiche d'interesse dell'università. A questo proposito, il testo dell'art. 11 parla di "rappresentanze a livello locale". Questa espressione dà un riferimento concreto ma, a mio avviso, non limitativo. Non sempre infatti, a livello locale, si possono individuare in modo qualificato tutte le attività ed esperienze coerenti con le caratteristiche e i contenuti dei corsi sviluppati dell'università operante *in loco*. In alcuni ambiti infatti, il locale può coincidere con l'eccellenza e/o la significatività di attività che tradizionalmente caratterizzano lo "spirito del luogo", ma in altri contenuti le attività di riferimento sono nel luogo assenti e di scarso rilievo.

Sicuramente l'art. 11 parte dal locale, in quanto l'università, come patrimonio della comunità, non può considerarsi ideologicamente e concretamente una "monade" rispetto al suo territorio; è tuttavia, a mio avviso, sottesa allo spirito della consultazione la responsabilità dell'università, nella sua autonomia, di ricercare e individuare anche "interlocutori" esterni al luogo, portatori di esperienze e di competenze eccellenti.

Non solo; l'università è e deve essere lievito di sviluppo. Nel dialogo con le rappresentanze locali, si possono individuare percorsi curriculari che concorrono a sviluppare aree merceologiche locali deboli, per rinforzarle e alimentare così il loro sviluppo, in un quadro di programmazione di livello superiore. Questa fase di interpretazione e di raccolta, oltre ad arricchire e riorientare la progettazione dei *curricula*, costituisce poi un quadro affidabile e concreto di riferimento su cui sviluppare le iniziative di orientamento.

2. La consultazione nella fase *progettuale* è in generale finalizzata a verificare con esperti di campo gli obiettivi e i contenuti specifici, da inserire o con cui aggiornare il programma curriculare, soprattutto per quelle parti che più possono essere influenzate dall'emergere del nuovo e del diverso. Come conseguenza di questo tipo di consultazione ben focalizzata, la facoltà può prevedere, a titolo esemplificativo, di avvalersi di nuove o rinnovate risorse accademiche o di prevedere, come già spesso accade in particolare sulla base dell'esperienza Campus, l'utilizzo di esperti esterni sia per veri e propri insegnamenti di livello specialistico sia per interventi più limi-

tati a integrazione di vari corsi accademici.

3. La fase di erogazione ha, fra i punti qualificanti della consultazione:

a) La gestione di *stage* formativi, finalizzati a sviluppare specifiche conoscenze di apprendimento o all'elaborazione di tesi;

b) l'ingaggio di professional-docenti o testimoni adatti a supportare e integrare il patrimonio docenziale dell'università. Qui le organizzazioni rappresentative dovrebbero progressivamente identificare, fra gli associati, risorse qualificate da inserire, ad esempio in appositi albi, atti a soddisfare nel tempo le richieste dell'università;

c) nella fase di erogazione inoltre, si deve tendere a migliorare le competenze didattiche dei docenti, sovente messe in ombra, in termini di significatività, dalla tendenza a dare risalto prioritario ai contenuti. Il dialogo, ad esempio, fra enti pubblici e privati di formazione manageriale ed Accademia potrà contribuire a curare, più che in passato, questa dimensione.

4. Infine la fase valutativa; essa rappresenta la fase più delicata sia per tradizioni ideologiche che culturali sia per la sua obiettiva difficoltà e delicatezza metodologica. Ci limitiamo a indicare, per questa fase, la necessità comunque di creare, attraverso appositi strumenti e meccanismi, di verifica e di consultazione, un circolo virtuoso fra risultati, in senso ampio, del percorso educativo e, di conseguenza, i contributi di miglioramento da acquisire a vantaggio delle fasi 1, 2 e 3 sopra delineate, affidando comunque all'esperienza sul campo la messa a fuoco progressiva delle finalità e l'affinamento coerente degli strumenti utilizzati.

Una rete di connessioni

Quanto è stato delineato richiede un'attività e un impegno sostanzialmente nuovi per caratterizzazione e diffusione. In questo ambito, diventa fondamentale la qualità della relazione da instaurare fra i soggetti coinvolti nella consultazione.

Questa relazione evolve e migliora attraverso la conoscenza, la fiducia e il rispetto reciproco.

Non solo; nell'attualizzare la collaborazione, occorrerà, come già accennato, tempo, sistematicità e accumulo di esperienza, tutti fattori che metteranno alla prova comportamenti e strutture non sempre allenati a sviluppare in modo organico azioni collaborative diffuse. Pertanto, a questi nuovi impegni dovranno essere dedicati in modo esplicito tempo, risorse economiche ed organizzative e incentivi appropriati, per sostenere concretamente la "rete di connessioni", che si va innovativamente delineando.

MIT / IN PRIMA LINEA SULL'AMBIENTE

Intervista di Francesca R. Romano a Lawrence Bacow

Rettore del Massachusetts Institute of Technology

Lawrence Bacow è il rettore del Massachusetts Institute of Technology (MIT), ma è anche un esperto di economia ambientale. La sua opera di consulenza in questa materia è stata spesso di grande utilità per il governo e per l'industria americana in occasione di conflitti che rendevano necessario trovare soluzioni di compromesso, o per meglio dire di "compensazione". Per spiegare la natura del suo lavoro, Bacow porta il caso recente di una comunità che rifiutava di accogliere sul suo territorio un sito destinato alla raccolta di sostanze solventi usate correntemente per la pulizia dei componenti elettronici; proprio a questa operazione, essenziale per la manutenzione dei microchip, era però estremamente interessata una università dello stesso Stato, che intendeva creare un centro di ricerca per sviluppare tecniche innovative e non inquinanti. L'idea di combinare la localizzazione delle due attività fu letta dai cittadini come una corretta forma di redistribuzione dei costi e dei benefici e come un'adeguata "compensazione" del danno. L'esempio illustrato da Bacow risulta chiaro anche a chi non ha nessuna dimestichezza con approcci così "pragmatici".

Il prof. Bacow è stato insignito della laurea honoris causa in Ingegneria dal Politecnico di Bari: in questa occasione il rettore del Politecnico, prof. Antonio Castorani, ha spiegato che istituzioni come il MIT rappresentano non solo una formidabile cucina di risultati scientifici, ma anche uno straordinario laboratorio di esperienze innovative sul fronte della didattica ed una preziosa occasione di confronto. Il prof. Bacow ha pronunciato una lectio magistralis intitolata Environmental Challenges of the 21st Century.

Professor Bacow, quali ritiene che siano oggi le priorità dell'emergenza ambientale?

Anzitutto lo sviluppo delle megalopoli, l'insufficienza di cibo e di acqua, il cambiamento del clima. Una grande parte della popolazione vive ancora nelle campagne, ma la situazione sta velocemente cambiando e le stime della Banca Mondiale indicano che entro il 2030 oltre metà della popolazione vivrà nelle grandi aree urbane. Occorre con urgenza intervenire con nuove infrastrutture per spostare risorse nelle campagne, e per questo ci vuole tempo: e il tempo non c'è. D'altra parte non possiamo non tener presente che il prodotto interno lordo di un paese cresce con l'urbanizzazione: ad esempio, oltre un decimo della popolazione thailandese risiede a Bangkok, dove si concentra il 40% della ricchezza del paese. Per rallentare o fermare questo processo bisogna aumentare la redditività delle campagne. E c'è un'altra cosa da tener presente, che può sembrare persino ovvia: la crescita della popolazione non può che andare di pari passo con un aumento della produttività agricola. Ma anche questo aspetto non è privo di aspetti critici, perché l'irrigazione acuisce la scarsità di acqua, il cui consumo è aumentato di sette volte negli ultimi cento anni, e provoca un eccesso di salinità che comporta ogni anno la perdita di qualcosa come l'1% del suolo irrigato.

Le nuove tecnologie non sono una panacea, ma possono rivelarsi determinanti, almeno in prospettiva, per la risoluzione di questi problemi?

La tecnologia ha un ruolo fondamentale, e per questo il Mit è alla ricerca di nuovi risultati e applicazio-

ni che contribuiscano alla risoluzione di problemi che oggi appaiono irrisolvibili. Pensi a che cosa hanno rappresentato innovazioni come l'acquedotto, la locomotiva, l'ascensore o l'aria condizionata dal punto di vista dell'urbanizzazione. Ma la tecnologia può concentrare le attività umane come può disperderle: oggi, con l'avvento delle tecnologie digitali, assistiamo a fenomeni di decentramento molto importanti, per cui servizi prima offerti da imprese americane sono diventate il grande affare di società che in India hanno dato vita a distretti tecnologici, come Bangalore, dedicati alle tecnologie pulite e lontanissimi dall'inquinamento di Delhi o Bombay. Se la prima rivoluzione verde ha aumentato la resa agricola, la seconda punterà a qualcosa di diverso: dalle biotecnologie e dalle tecniche di miglioramento genetico dei vegetali ci aspettiamo colture più resistenti agli attacchi parassitari, meno bisognose di pesticidi e di acqua, oppure capaci di crescere in terreni salini. Dalle nuove tecnologie irrigue ci aspettiamo un minore spreco dell'acqua, risorsa ormai molto preziosa. Dalla globalizzazione ci aspettiamo un sistema più efficiente del commercio e della distribuzione, che porti cibo ai paesi che non ne producono: anche gli Stati Uniti dovrebbero comprare il riso dai paesi produttori piuttosto che produrlo a tutti i costi in California. Vanno anche risolte alcune contraddizioni: sostegni pubblici che facilitano produzioni vegetali in zone inadatte, comportano un uso indiscriminato di acqua, di fertilizzanti e di pesticidi. Per non parlare dell'altro fronte su cui la tecnologia può dire una parola chiave, che è quello dell'energia: le

fonti rinnovabili di energia sono un obiettivo irrinunciabile, dal solare all'eolico, ma continuo a sperare nella fusione, come anche ritengo opportuno un ripensamento sul nucleare.

Quando gli esperti si riuniscono per discutere delle modificazioni climatiche, sorgono polemiche brucianti sull'affidabilità dei modelli di analisi. Il clima, dicono alcuni, è un "sistema caotico" in cui una serie di fattori interagiscono tra loro e rendono l'analisi estremamente complessa.

Nessuno però può dubitare che dall'invenzione della macchina a vapore il diossido di carbonio sia aumentato del 30% e il metano del 100%; ed è anche certo che il pianeta si stia scaldando. Quello su cui gli scienziati non sono d'accordo è il livello di magnitudine dell'impatto umano: che parte ha la concentrazione dei gas serra prodotti dall'attività umana sul riscaldamento della terra? Non lo sappiamo. Il clima infatti cambia naturalmente, da sempre, anche indipendentemente dall'intervento dell'uomo. I modelli di analisi del clima sono effettivamente molto complessi. Inoltre bisogna anche tener conto dell'economia globale e di come essa cambierà. Ad esempio, quanto rapidamente cresceranno i paesi in via di sviluppo? Quale sarà l'impatto delle nuove tecnologie sui gas serra? Saremo in grado di sviluppare una tecnologia per intrappolare il carbonio dell'atmosfera? Già trent'anni fa Robert Solow, premio Nobel del MIT, avvertiva del rischio di estrapolare previsioni senza tenere conto dell'impatto delle nuove tecnologie, e osservava che se nel 1870 si fosse elaborato un modello sulla base delle tecniche di trasporto allora in uso, si sarebbe prevista una catastrofica sepoltura della città di New York sotto lo sterco dei cavalli entro cento anni! Malgrado queste ammonizioni, il MIT ha prodotto sul cambiamento del clima un modello estremamente sofisticato che incorpora variabili legate appunto allo sviluppo economico e tecnologico.

Il presidente Bush non è il solo a dubitare dell'efficacia dei protocolli internazionali. Molti esperti ritengono insufficiente la riduzione delle emissioni fissata a Kyoto, che indicano efficace a partire da una riduzione addirittura del 50%.

Un accordo globale che salvaguardi sviluppo e qualità dell'ambiente è molto difficile: eppure ad un accordo globale occorre arrivare. Anche se manchiamo di meccanismi e di tecniche efficaci in grado di misurare le emissioni a livello globale, possiamo dire con certezza che la presenza di CO₂ comporta gli stessi rischi a Nairobi come a Los Angeles. Intervenire solo su una parte del mondo e non affrontare il problema nei paesi in via di sviluppo che

nei prossimi anni saranno teatro del maggior aumento di emissioni, non avrebbe un risultato importante sul riscaldamento del globo. Negli Stati Uniti prevale oggi un certo scetticismo insieme al timore di affidare all'autorità di un ente globale decisioni fondamentali per l'economia interna. Ma, nonostante atteggiamenti che considero poco lungimiranti e nonostante i molti errori commessi, la tendenza verso l'introduzione di regole forti e di efficacia pragmatica in materia di ambiente, più di quanto accada in altri paesi dove le regole restano sulla carta e non trovano seguito nei fatti. Anche i cosiddetti certificati ecologici vanno in questa direzione e, a mio avviso, stanno dando dei risultati concreti: questo meccanismo incentiva infatti le imprese a produrre in modo pulito e a non superare il limite previsto per i loro fumi, pena l'"acquisto" di certificati che di fatto si traduce in una perdita di competitività.

Anche l'Europa e il Giappone stanno studiando tecnologie innovative in grado di aumentare l'efficienza della combustione, a cominciare dalle nuove centrali turbogas a ciclo combinato. Ma nei paesi dell'America Latina, dell'Africa e dell'Asia in cui l'80% degli elettrodomestici funziona a combustibile, le tecnologie pulite non sono un lusso?

Non sono un lusso: è nei paesi in via di sviluppo che l'inquinamento e il degrado comportano il prezzo più alto in termini di fame, mortalità, malattia. Città del Messico aveva livelli di piombo, diossido di carbonio e zolfo fino a pochi anni fa drammaticamente elevati, con migliaia di morti e decine di ricoveri ogni anno: in questo caso non si tratta di un lusso ma di una necessità. In effetti gran parte dei problemi non hanno nulla a che fare con le tecnologie, ma con infrastrutture di base che consentono alla popolazione di bere acqua pulita, respirare aria sana, vivere in buone condizioni igieniche. Ma il più urgente di tutti i problemi del mondo continua a chiamarsi povertà: è la povertà la premessa per la sovrappopolazione, ed è la povertà che obbliga la gente a scegliere tra un lavoro rischioso e la disoccupazione. Non possiamo chiedere ai poveri del mondo di continuare a vivere in povertà per il bene delle future generazioni. Lo sviluppo sostenibile è infatti un principio vuoto se non va incontro alle esigenze di chi ha più bisogno: insomma, le tecnologie devono essere usate con saggezza, perché non devono esacerbare ma risolvere i problemi, cominciando dai paesi meno favoriti. Le emergenze ambientali riguardano tutti e vogliono l'apporto di tutti, ricchi e poveri: il Nord ha però il dovere di compiere il primo passo mettendo ordine in casa sua, mentre il Sud deve affrontare una crescita reale ma sostenibile.

ALLA RICERCA DELLA VERITÀ

In occasione dell'inaugurazione del suo decimo anno accademico, il 31 gennaio 2002 l'Università degli Studi Roma Tre ha avuto l'onore ed il privilegio di ricevere la visita di Sua Santità Giovanni Paolo II. Il Pontefice è stato accolto dal saluto del rettore, prof. Guido Fabiani e dello studente Simone Silvi.

Erano presenti alla cerimonia anche i ministri Moratti e Scajola, oltre a numerosi rettori e altre autorità civili e religiose. Il Pontefice è stato accolto da una grande e calorosa partecipazione da parte degli studenti, dei docenti e del personale tutto dell'Ateneo. Il Santo Padre ha risposto con un discorso che ha segnato in modo alto l'inaugurazione del decimo anniversario di Roma Tre e, a ricordo della Sua visita, ha voluto donare simbolicamente all'Università uno splendido mappamondo che rimarrà certamente associato ad un momento importante ed unico nella vita dell'Ateneo.

[...] Saluto soprattutto voi, carissimi studenti, che qui vi preparate a collaborare nell'edificazione della società di domani. In modo speciale saluto il vostro rappresentante e lo ringrazio per essersi fatto interprete con parole pensose dei vostri comuni sentimenti. Il vostro avvenire dipenderà molto dalla serietà con cui in questi anni vi applicate alle varie discipline, che sono utili strumenti nella quotidiana ricerca della verità su voi stessi e sui vari aspetti del mondo.

Per prepararvi a questo incontro, voi avete riflettuto sul contributo che, come universitari, siete chiamati a recare al bene comune ed avete concluso che il primo vostro compito è di essere fedeli alla missione tipica di un centro universitario.

Compito essenziale dell'università è quello di essere palestra nella ricerca della verità: dalle più semplici verità, come quelle sugli elementi materiali e sugli esseri viventi; a verità più articolate, come quelle sulle leggi della conoscenza, del vivere associato, dell'uso delle scienze; a verità, infine, più profonde, come quelle sul senso dell'agire umano e sui valori che animano l'attività individuale e comunitaria.

L'umanità ha bisogno di cattedre di verità e se l'università è una fucina del sapere, quanti vi operano non possono che avere come bussola del proprio agire l'onestà intellettuale, grazie alla quale è possibile scervere il falso dal vero, la parte dall'intero, lo strumento dal fine. Sta già qui un contributo significativo alla costruzione di un futuro ancorato ai valori saldi e universali della libertà, della giustizia, della pace.

San Tommaso d'Aquino, di cui lunedì scorso abbiamo celebrato la festa, osservava che *genus humanum arte et ratione vivit* (in *Arist. Post. Analyt.*, I). Ogni conoscenza immediata e scientifica va rapportata ai valori e alle tradizioni che costituiscono la ricchezza di un popolo. Attingendo a quei valori che accomunano e insieme distinguono un popolo dall'altro, l'università diviene cattedra di una cultura a misura veramente umana e si pone come ambiente ideale per armonizzare il genio individuale di una nazione e i valori spirituali che appartengono all'intera famiglia degli uomini.

Ella, Signor Rettore, ha poc'anzi richiamato quanto ebbi a ricordare alcuni anni or sono, che cioè l'uomo vive una vita veramente umana grazie alla cultura. Cultura e culture non devono porsi in contrapposizione tra loro, bensì intrattenere un dialogo arricchente per l'unità e la diversità del vivere umano. Siamo qui in presenza di una pluralità feconda, che permette alla persona di svilupparsi senza perdere le proprie radici, perché l'aiuta a conservare la dimensione fondamentale del proprio essere integrale.

La persona è soggettività spirituale e materiale, capace di spiritualizzare la materia, rendendola docile strumento delle proprie energie spirituali, e cioè dell'intelligenza e della volontà.

Al tempo stesso, essa è in grado di dare una dimensione materiale allo spirito, di rendere cioè incarnato e storico quanto è spirituale. Si pensi, ad esempio, alle grandi intuizioni intellettuali, artistiche, tecniche, divenute "materia", cioè concrete e pratiche espressioni del genio, che le ha concepite in precedenza nella propria mente.

Cultura e dimensione spirituale

Questo cammino non può prescindere da un confronto leale a tutto campo con i valori etici e morali connessi con la dimensione spirituale dell'uomo. La fede illumina il quadro di riferimento fondamentale dei valori irrinunciabili iscritti nel cuore di ciascuno. Basta guardare alla storia con occhi obiettivi, per rendersi conto di quanto importante sia stata la religione nella formazione delle culture e quanto abbia plasmato con il suo influsso l'intero habitat umano. Ignorare ciò o negarlo non rappresenta soltanto un errore di prospettiva, ma anche un cattivo servizio alla verità sull'uomo. Perché aver timore di aprire la conoscenza e la cultura alla fede?

La passione e il rigore della ricerca nulla hanno da perdere nel dialogo sapienziale con i valori racchiusi nella religione. Da questa osmosi non è forse scaturito quell'umanesimo di cui va giustamente fiera la nostra Europa, oggi protesa verso nuovi traguardi culturali ed economici?

Per quanto dipende dalla Chiesa, come ricorda il Concilio Vaticano II, "il desiderio di stabilire un dialogo che sia ispirato dal solo amore della verità e con-

dotto con la opportuna prudenza... non esclude nessuno: né coloro che hanno il culto di alti valori umani, benché non ne riconoscano ancora la sorgente, né coloro che si oppongono alla Chiesa" (*Gaudium et spes*, 92).

L'incontro di Assisi di giovedì scorso ha mostrato come l'autentico spirito religioso promuova un dialogo sincero che apre gli animi alla reciproca comprensione e all'intesa nel servizio alla causa dell'uomo.

Distinte Autorità accademiche, gentili docenti, carissimi studenti, affido queste considerazioni a voi, che formate la grande famiglia dell'Università Roma Tre. Il vostro lavoro sia sempre sorretto da un impegno appassionato, sia svolto con costanza e generosità, sia animato da spirito di comprensione e di dialogo. Da chi, come voi, lavora nell'ambito della ricerca scientifica, dipende in non piccola parte il rinnovamento della nostra società e la costruzione di un futuro di pace migliore per tutti.

Maria, la Madre della Sapienza, vi sostenga nella passione per la verità e vi illumini nei momenti di difficoltà e di prova. Non perdetevi mai di coraggio! Il Papa vi è accanto e vi benedice di cuore, insieme con le persone che vi sono care.



... il mondo dell'editoria

edizioni d'arte e di pregio, cataloghi monografici, narrativa, poesia, letteratura edimond in generale, saggistica varia, reprints,

e inoltre con la nuova linea di stampa digitale

Book on demand

la Edimond realizza edizioni personalizzate di alta qualità, anche in piccole tirature, garantendo produzioni in tempi estremamente rapidi e con costi sicuramente contenuti.

Edimond srl – Casella Postale 178 – 06012 Città di Castello (Pg)
Telefono 0758521451 – Fax 0758520907 – e-mail: edimond@edimond.com

www.edimond.com

LIBRI



Istat
**Donne
all'università**

Il Mulino, collana "Universale Paperbacks". Bologna 2001

Con questa ricerca dell'Istat – finanziata dalla Commissione Nazionale per le Pari Opportunità tra Uomo e Donna e dal Dipartimento per le Pari Opportunità – per la prima volta in Italia si cerca di osservare il contesto accademico in un'ottica di genere, suddividendo lo studio in tre parti: la partecipazione femminile agli studi universitari, gli sbocchi occupazionali delle giovani laureate, l'evoluzione della presenza femminile tra i docenti universitari.

I dati esposti nella prima parte confermano e rafforzano quanto, in modo empirico, chiunque frequenti gli ambienti universitari ha sempre sospettato: le ragazze rappresentano la maggioranza degli studenti (si attestano tra il 54% e il 55%), sia in relazione al totale degli iscritti sia come numero di nuovi ingressi per ciascun anno accademico. Questo *bend* (il "sorpasso" è avvenuto nell'a.a. 1991-92, e da allora i maschi sono sempre rimasti indietro) è confermato anche nel conseguimento di migliori risultati: le ragazze si laureano prima e meglio dei loro colleghi maschi, e anche il numero di abbandoni degli studi è inferiore rispetto agli uomini.

Ovviamente, e anche in questo caso si ha una conferma di quanto immaginabile per puro spirito di osservazione, rimangono delle differenze se questi dati vengono esaminati per gruppo disciplinare: nelle macroaree letterario-linguistiche la presenza femminile sovrasta quella maschile, mentre nell'area ingegneristica il rapporto si ribalta completamente.

Risultano invece sorprendenti alcuni aspetti che la ricerca pone in evidenza: le ragazze riescono meglio

soprattutto nei gruppi disciplinari prevalentemente "maschili", mentre invece sono superate dai maschi negli ambiti disciplinari a maggior vocazione "femminile". Ciò fa pensare che le donne affrontino con un piglio molto più deciso i corsi di studio che dovrebbero aprire la porta a mestieri tradizionalmente riservati agli uomini, forse proprio perché consapevoli che per sfondare nel mercato del lavoro avranno bisogno di un *curriculum* migliore rispetto a quello dei loro colleghi. Ma avuta la dimostrazione che, in generale, i *curricula* accademici presentati dalle laureate ai colloqui di lavoro saranno sempre migliori di quelli dei ragazzi, questo significherà che alle donne spetteranno i migliori sbocchi professionali?

È la domanda che introduce alla seconda parte della ricerca, e – colpo di scena, ma non troppo – si scoprirà che la risposta è sostanzialmente negativa, seppure la situazione rispetto a pochi anni fa si stia indirizzando verso una tendenza di parità fra i sessi. Base di dati per questo versante della ricerca è costituita dall'indagine Istat sull'inserimento professionale dei laureati 1995 a tre anni dalla laurea; da essa si deduce che mentre il 48% degli uomini riesce a raggiungere un livello professionale da cosiddetti "dirigenti e intellettuali", tendenzialmente adeguato al titolo di studio posseduto, tale percentuale scende al 44% per le donne. Ma è grave il fatto che la quota di laureate donne che non si riesce a posizionare professionalmente nemmeno ad un livello intermedio, accontentandosi quindi di un lavoro poco qualificato, sia doppia rispetto a quella dei laureati maschi (18,5% contro 9,8%). Di buon auspicio sembra essere la notazione che le donne laureatesi nelle materie fino a pochi anni fa di pertinenza quasi esclusivamente maschile, come per esempio ingegneria, riescano più facilmente delle altre colleghe a raggiungere livelli professionali adeguati al loro titolo di studio. Significa che l'impegno profuso negli studi ha dato buoni frutti e, forse, che in quei settori professionali il *recruiting* non è più condizionato dal sesso ma solo dalle capacità. Lo si nota anche sotto l'aspetto retributivo, che in questi settori sembra dimostrare,

1 Secondo la classificazione Istat rientrano in questa categoria i gruppi professionali 1 e 2: legislatori, dirigenti, imprenditori, amministratori di aziende private, professioni intellettuali e scientifiche ad elevata specializzazione (medico, avvocato, ingegnere, professore universitario, ricercatore, ecc.). Tale classificazione dovrebbe suonare familiare al lettore grazie al recente censimento della popolazione, che ha costretto ognuno di noi a "incasellarsi" dal punto di vista professionale.

almeno all'inizio, una parità di stipendio tra uomini e donne, mentre a livello generale queste ultime sono in svantaggio rispetto agli uomini (nel 1998 lo stipendio medio di un neolaureato era di 2 milioni di lire contro 1,8 di una neolaureata). Questi dati riguardano gli stipendi di neolaureati che occupano posizioni di uguale livello all'interno della summenzionata categoria "dirigenti e intellettuali". Non si può quindi imputare tale differenza al fatto che in media gli uomini occupino posizioni più elevate, e quindi meglio retribuite, delle donne. Tuttavia, non rientrando tra i propri obiettivi, la ricerca non si ferma a risolvere questo enigma.

Donne e docenza

La ricerca termina con un'analisi della presenza femminile nei ruoli dei docenti universitari. Lo studio dimostra come in generale le donne entrino in ruolo con un'età media più alta rispetto ai colleghi maschi, abbiano minori probabilità di passare alla fascia immediatamente superiore o, se progrediscono in carriera, lo fanno con un'anzianità di servizio nella fascia inferiore maggiore di quella dei maschi. Nel 1999 sul totale del corpo docente italiano le donne rappresentavano il 27,6% (e in particolare il 39,7% dei ricercatori, il 26,1% degli associati e altri ruoli ad esaurimento, e solo l'11,4% degli ordinari), dati comunque significativi rispetto a quelli di venti anni prima, che presentavano una situazione ancora più squilibrata. Ma l'aspetto interessante, ben evidenziato dallo studio, è che le docenti donne dedicano molto più tempo degli uomini alla didattica e lo stesso tempo dei colleghi all'attività di ricerca: in parole povere le professoressine "vivono" molto di più in ateneo rispetto ai professori, che risultano ricorrere molto di più al tempo definito, o risultano essere coinvolti in misura molto maggiore in comitati scientifici o di redazione vari, o impegnati in commissioni e lavori di consulenza verso l'esterno. E nonostante l'impegno profuso, la produzione di ricerca scientifica al femminile è nettamente in svantaggio in termini di pubblicazioni con referee rispetto a quella maschile. Poiché nella prima parte del volume è stato chiara-

mente dimostrato il miglior rendimento delle studentesse e delle laureate donne, è difficile pensare che la preponderanza maschile nel corpo docente sia dovuta semplicemente al fatto che gli uomini ai concorsi sono senz'altro preparati meglio.

La recente riforma dei concorsi universitari lascia intravedere qualche spiraglio di luce, in particolare con l'abolizione dei megaconcorsi nazionali banditi a distanza di anni. Se infatti la "territorializzazione" delle procedure concorsuali può essere tacciata di favoritismo verso i candidati interni, dall'altro versante essa può contribuire ad abbattere un muro sessista che indubbiamente fino a dieci anni fa era innalzato all'interno dell'accademia: si pensi ad esempio alle conseguenze che dovrebbe apportare l'introduzione della terna di idonei rispetto alla proclamazione di un solo vincitore, o anche il fatto che spetti adesso ai singoli atenei la gestione delle risorse finanziarie, e quindi di fatto la gestione degli avanzamenti di carriera dei propri docenti. Non sono disponibili dati che consentano di effettuare uno studio sulla relazione esistente tra differenti modalità di reclutamento del corpo docente e pari opportunità (e lo stesso gruppo di studio dell'Istat che ha curato la pubblicazione se ne duole), ma sembra di poter affermare che con il nuovo sistema le donne abbiano più possibilità di dimostrare "sul campo" quanto valgono scientificamente e didatticamente (se non altro perché si dovrebbe instaurare un più diretto rapporto con la commissione) e quindi di impostare la competizione con i concorrenti su di un piano che escluda la considerazione del sesso del candidato.

Questa è la speranza, perché a giudicare dai dati illustrati nella ricerca Istat sembrerebbe che fino ad ora l'accademia sia stata l'ultima ad accorgersi dei mutamenti in atto nella società civile in tema di pari opportunità, quando invece uno dei compiti della comunità scientifica universitaria dovrebbe essere proprio quello di anticipare i mutamenti della società. Conclude la ricerca un'interessante appendice statistica di 16 tabelle dove si trovano riassunti tutti i principali dati della presenza femminile nel sistema universitario italiano.

Guido Razzano



Maurizio Ferraris
**Una Ikea
di università**

Raffaello Cortina Editore, Milano
2001, pp. 128, lire 16.000

Un filosofo si confronta con le teorie ispiratrici e con la prassi della riforma universitaria in corso di attuazione. Più che di un pamphlet si tratta di uno scritto satirico, in cui l'autore spazia dalle argomentazioni serrate alle citazioni erudite o stranianti, dalle disquisizioni sui massimi sistemi agli aneddoti o ai paradossi. Bersaglio critico, come il titolo suggerisce, la riduzione dell'università a un magazzino di competenze applicative e di per-

corsi professionalizzanti, come effetto della perdita della considerazione dei principi e della distinzione tra scienza rigorosa e tecnologia.

Si badi che il "controriformismo" di Ferraris, fosse solo per ragioni anagrafiche (l'autore ha 45 anni), non è quello del barone bacchettone che difende i suoi privilegi di casta, né consiste in una mera *laudatio temporis acti*, ma risente in pieno, semmai, per ricorrere a una categoria abusata e irrisa dall'autore stesso, dell'influsso della postmodernità.

Eppure, per quanto alcune tesi di fondo siano condivisibili, non si rimane persuasi dalla lettura, come se l'autore, per così dire, in molti casi sbagliasse mira, rivolgendo i suoi strali contro realtà prive di riferimento all'asse centrale del discorso, oppure dosasse male le energie, scagliando granate contro innocui simulacri. Forse l'effetto è voluto, cosicché il lettore deve pensare che la riforma universitaria sia solo un pretesto per poter sviluppare liberamente considerazioni che spaziano da Nietzsche alla musica jazz, dal Giubileo dei giovani al mago Otelma. Sembra che nella controversia tra Dialettici e Retorici (tra la scienza delle idee e le "scienze" della comunicazio-

ne), asse portante dell'opera, l'autore sostenga le posizioni dei primi avvalendosi degli strumenti argomentativi propri dei secondi.

Detto questo, non si nega che la lettura sia per molti aspetti gustosa, grazie al repertorio di aneddoti, luoghi comuni acriticamente ripetuti e paradossi che illustrano il vasto campionario di umana stupidità che alligna nei discorsi politici, nei dibattiti televisivi e nella comune conversazione.

In conclusione, non si tratta di un libro che possa valere come strumento per correggere le distorsioni teoriche e pratiche nell'attuazione della riforma (e questo è certo coerente con la denuncia dell'autore nei confronti delle degenerazioni applicative della riflessione) in quanto la contestazione dell'idea di università oggi prevalente, pur nella levità dei toni, è radicale e globale. Nemmeno, però, ci sembra possa giovare alla riflessione stessa sulla questione, giacché la miriade di spunti forniti si disperde in un cangiante caleidoscopio di considerazioni, che costringono il lettore a "navigare in superficie", anziché scendere nella profondità delle questioni.

Roberto Peccenini



Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica
I collegi universitari legalmente riconosciuti
Guida informativa 2001
 (a cura del CIMEA della Fondazione Rui), Roma 2001, pp. 128

E interessante – per chi si occupa di università stando dalla parte degli studenti, nel tentativo di interpretarne le esigenze più vitali – seguire l'itinerario dei collegi universitari di matrice privatistica nel faticoso processo di rinnovamento del nostro universo accademico.

Stiamo parlando di quelle strutture che – facendo generalmente capo a fondazioni ed enti morali privati, anche centenari – non si limitano a dare alloggio agli studenti fuori sede, ma altresì "offrono qualificati servizi" come "corsi di lingue straniere, didattici integrativi delle discipline universitarie, seminari, convegni, incontri con personalità dell'economia, della scienza e della cultura, e di tutorato". La citazione è del volumetto oggetto della presente recensione, ed è tratta dalla presentazione a firma del sottosegretario allora in carica.

La tappa del cammino dei collegi segnata da questa pubblicazione ufficiale del Ministero è significativa;

vuol dire che la loro presenza nel contesto universitario italiano è una realtà ormai affermata e necessaria, un tassello essenziale nel quadro del recupero del concetto di "eccellenza" che ha ripreso il suo posto nello strumento dell'istruzione superiore. E non poteva essere altrimenti, tenuto conto del fatto che l'idea di collegio universitario – ai giorni nostri opportunamente adeguata ad una diversa società – è parte dell'idea stessa di università a partire dalle origini.

Fino all'anno scorso le informazioni agli studenti sui collegi erano incluse nella più ampia *Guida all'università* che il MURST distribuisce ai licei ogni anno: ma evidentemente – la materia da trattare essendo oltretutto in aumento – lo stesso MURST ha pensato bene di farne una *Guida* a parte: francamente l'iniziativa ci sembra azzecata, perché la scelta di orientarsi verso un collegio non può essere di tutti, bensì è tipica di chi vuol fare della propria vita universitaria non un puro "esamificio", ma un periodo di ricca esperienza culturale ed umana, sia pure impegnativa. Guadagnare un posto in collegio, infatti, vuol dire studiare e lavorare sodo: chi intende seguire questa strada è giusto che abbia in mano un testo il più esauriente e specializzato possibile.

Molto raccomandabile è l'attenta lettura della "premessa" che è una specie di magna charta (anche se in scala ridotta) dello stile di vita dei collegi.

La Guida documenta le caratteristiche di oltre quaranta sedi di collegi distribuite in tredici città; gli enti

promotori sono complessivamente dodici, e chi conosce questo tema si rende subito conto che sono rappresentati tutti gli orientamenti culturali e tutte le formule organizzative.

Le città di ubicazione sono quelle che ospitano le università di maggiore capienza e prestigio (al nord Milano, Torino, Padova, Bologna, Pavia, etc.), ed è interessante notare un buon equilibrio nord-sud. Al nord, è vero, c'è il 60% dei collegi, ma città come

Roma, Napoli, Bari, Palermo e Catania sono anch'esse ampiamente dotate.

Un dato da non passare sotto silenzio è la crescita non travolgente, ma sicura, del numero complessivo dei collegi, dato che si desume dall'esame delle successive Guide annuali del MURST, al ritmo di un collegio in più ogni anno. Una buona notizia, crediamo, per chi ha a cuore la salute della nostra università.

Lorenzo Revojera



AA. VV.,
**Formazione e qualità.
Il valore aggiunto del
collegio universitario**

a cura del Collegio Universitario
"Don Nicola Mazza", Casa
Editrice Mazziana, Verona 2000,
pp. 112, s.i.p.

Nell'insieme dei collegi universitari italiani, sono poche le istituzioni che non solo siano presenti in più di una città universitaria, ma soprattutto che siano caratterizzate da uno specifico progetto formativo. Tra queste un posto di rilievo occupano i collegi universitari sorti secondo lo spirito di don Nicola Mazza, sacerdote veronese che, negli anni della Restaurazione e del Risorgimento, promosse numerose iniziative educative e missionarie, anche a vantaggio degli studenti dell'Università di Padova. È interessante quindi poter accedere a una documentazione diretta delle idee fondanti e delle realizzazioni educative dei collegi universitari mazziani, presenti a Padova, da più di cinquant'anni, a Verona e a Roma.

Il volume che esaminiamo è articolato in tre sezioni. Nella prima ("Dall'università alla multiversità") docenti universitari di diverse discipline approfondiscono il significato della formazione universitaria nella società attuale alla luce delle prospettive di riforma. Perlopiù si tratta di interventi tenuti a Bressanone, tra il 1997 e il 1999, nei seminari sulla qualità dell'istruzione universitaria o presso la Scuola per direttori e direttrici di collegi universitari, tutti di notevole interesse (segnaliamo in particolare, di Renato Di Nubila, *Verso una formazione universitaria diffusa e differenziata*), ma purtroppo non più di piena attualità in quanto in parte superati dall'effettivo avvio dell'autonomia universitaria. La seconda sezione ("Il valore aggiunto del collegio uni-

versitario") illustra i principi ispiratori della proposta educativa dei collegi mazziani e ne descrive l'applicazione attraverso un interessante progetto formativo denominato "banca della formazione", che prevede il coinvolgimento attivo di ogni studente mediante un "contratto formativo personale". Esso si articola in tre fasi (conoscitiva e progettuale, operativa e valutativa) e copre abilità trasversali e saperi complementari al curriculum accademico (area della cultura religiosa, della cultura generale, della solidarietà e dell'impegno civile, della cultura internazionale e delle abilità linguistiche, delle nuove tecnologie e delle competenze informatiche, della cultura professionale, della comunicazione e creatività) che incidono sulle caratteristiche personali (interiorità, autonomia, responsabilità, equilibrio, etc.) e contribuiscono a formare uomini e donne utilmente attivi nella società. La terza sezione descrive attraverso sei schede (l'insegnamento delle lingue straniere, la promozione dei soggiorni di studio all'estero, i corsi di informatica, i processi di qualità mediante gruppi di miglioramento, la direzione come *leadership* autorevole e la qualità della formazione) le esperienze realizzate nella vita dei collegi.

Il significato di questo testo risiede quindi nel mettere in luce come i servizi di supporto alla vita universitaria non vadano intesi in un'accezione assistenziale o meramente materiale (assicurare vitto e alloggio, possibilmente a basso costo), bensì come erogazione di un "valore aggiunto" in termini che l'attività didattica e di ricerca nelle aule o nei laboratori universitari non può da sé sola garantire: motivazione allo studio, rapporti interpersonali gratificanti, contributo alla maturazione umana. Questi elementi sono difficilmente valutabili perché sfuggono a una misurazione diretta, ma non c'è dubbio che apportino un grande contributo all'efficienza (minor numero di abbandoni e minore tempo di studi) e all'efficacia accademica (conseguimento di elevati standard qualitativi fino all'eccellenza).

Roberto Peccenini

INDICI 2001

nn. 79-82

a cura di **Isabella Ceccarini**

1. Indice delle rubriche e degli articoli

STORIA E IMMAGINI

79 - L'Università Comenius di Bratislava
82 - Verona/Un ateneo in movimento

IL TRIMESTRE

79 - INTERNAZIONALIZZAZIONE E AUTONOMIA
Internazionalizzare l'università italiana
Antonello Masia

LE POLITICHE DEGLI ATENEI
Pavia/*Roberto Schmid*

Bari/*Giovanni Dotoli*

ESPERIENZE SUL CAMPO
Pisa/*Brunello Ghelarducci*

Cassino/*Paolo De Paolis*

Perugia/*Mariapia Viola Magni*

Padova/*Carol Taylor*

Napoli/*Rodolfo Monti*

Politiche di internazionalizzazione
Bernd Wüchler

80-81 - IL RILANCIO DELLA RICERCA
Rafforzare i legami tra innovazione
e sviluppo
Aldo Romano

Investire nel futuro
Intervista a Lucio Bianco

Proposte per la ricerca
Letizia Moratti

Un comitato di saggi per il rilancio
della ricerca

I CENTRI DI ECCELLENZA DELLA RICERCA
Vita-Salute S. Raffaele/*Jacopo Meldolesi*

Roma Tre/*Letizia Vacca*

Salerno/*Saverio Salerno e Giovannina Albano*

82 - LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA UNIVERSITARIO
L'evoluzione strategica/*Elio Mosele*

Che cos'è la valutazione/*Luciano Modica*

Partecipare al cambiamento/*Carmelo Buttà*

Dalla parte dell'industria/*Fabrizio Gianfrate*

Un'occasione per riflettere/*Alfredo Razzano*

CampusOne/*Piero Tosi*

La valutazione del lavoro scientifico
Silvia Marchi, Henk Moed e Martijn Visser

Il Rapporto del Comitato Nazionale
Livio Frittella

DOSSIER

80-81 - I concorsi
Roberto Peccenini
e intervista a *Giorgio Bruno Civello*

OPINIONI

82
L'impatto della riforma
Paolo Blasi

Formazione didattica e formazione umana
Giandomenico Boffi

L'INTERVISTA

79
Domenico Lenarduzzi: l'inventore di Erasmus
Chiara Castellazzi

82
Franco Ferrarotti/ L'università ieri, oggi
... e domani?
Giovanna Pasqualin Traversa

OCCASIONI

82
Le frontiere della conoscenza
Vincenzo Lorenzelli

NOTE ITALIANE

79
POLITICA UNIVERSITARIA
Discutendo della riforma/
Pier Giovanni Palla

Convegno a Roma sulla riforma
universitaria/*Livio Frittella*

NUOVI ATENEI
Iusm/*Ivano Cipriani*

DIDATTICA
Progetto Apollo/*Cristiana Rita Alfonsi*

MANAGEMENT
Valutazione, formazione e cambiamento/
Maria Luisa Marino

LAUREATI
Laureati e occupazione/*M. Luisa Marino*

NORMATIVA
Vicende di fine legislatura/*Renata Valli*

BREVIITALIA/*Livio Frittella*

80-81
POLITICA UNIVERSITARIA
Proposte per l'università/*Letizia Moratti*

Nuova legislatura, cambio della guardia

Ulivo e Polo a confronto/*Livio Frittella*

Migliorare l'offerta formativa/*Giovanni D'Addona*

Gli obiettivi del sistema universitario
per il triennio 2001-2003

DIDATTICA
Il modello italiano/*Paolo De Paolis*

NUOVE UNIVERSITÀ
Milano-Bicocca/*Marcello Fontanesi, Guido Martinotti*

STATISTICHE
I docenti universitari

BREVIITALIA/*Livio Frittella*

Verso l'università a distanza europea

82
RICERCA
Ambiente e sistemi endocrino e nervoso/
Aldo Pinchera, Paolo Vitti, Ferruccio Santini

Due centri di eccellenza a Trieste

NORMATIVA
Università e ricerca nella Finanziaria 2002/
Renata Valli

Il futuro dell'università secondo la Moratti

BREVIITALIA/*Livio Frittella*

I nuovi rettori

ESPERIENZE

80-81

Dopo un anno negli States
Fulvio Di Blasi

L'UNIVERSITÀ E IMPRESA

80-81

L'evoluzione dell'università
Carlo Finocchietti

Protocollo di intesa CRUI-Confindustria
Luciano Modica, Guido Maria Barilla

Testo del Protocollo

La convenzione tra Murst e Confindustria

Il Comitato Tecnico Scientifico

Milano Bicocca/ *Elisabetta Durante*

82

Le imprese e la futura classe dirigente
a cura della Fondazione Rui

I fabbisogni formativi

Bruno Scazzocchio, Ass. Istud, Guido Razzano

La banca dati di Excelsior

DIMENSIONE INTERNAZIONALE

79

VI Programma quadro/Il nuovo
orizzonte della ricerca
Livio Frittella

Il programma IMHE dell'OCSE/Capitale
umano e crescita economica
Giuseppe Ronsisvalle

ACNUR/Una risposta al dramma dei rifugiati
Luca Cappelletti

Dal conflitto alla cooperazione
Luca Cristaldi

80-81

DA BOLOGNA A PRAGA

Innovazioni necessarie
Klaus Landfried

Documento di Salamanca

La dichiarazione degli studenti a Göteborg

Praga: un'area europea per l'istruzione
superiore

Università di Torino: proiettarsi all'esterno
Maria Lodovica Gullino

L'India e la new economy
Francesca Romano

82

L'outsourcing accademico
John Kissack

L'Università di Bari e gli atenei argentini
Giovanni Girone e Giorgio Otranto

Un osservatorio europeo a tutela dei
valori universitari/ *Stefano Grossi Gondi*

BIBLIOTECA APERTA

79

Il 34° Rapporto Censis/ *M. Luisa Marino*

Avveduto, Brandi - Risorse umane: quale
futuro nella scienza?/ *Fabio Murizzi*

Resti - L'Università Bocconi dalla fonda-
zione a oggi/ *Isabella Ceccarini*

Russo - Alle origini della Società delle
Nazioni/ *Luca Cappelletti*

80-81

Di Gioia - L'insediamento universitario a
Roma/ *Giovanna Pasqualin Traversa*

Boatti - Preferirei di no/ *Fabio Murizzi*

Amnesty International - Rapporto
annuale 2001/ *Luca Cappelletti*

AA.VV. - Scuola Lavoro. Progetto
orientamento/ *L.C.*

Gandolfi, Rizzi - L'educazione in Africa/
Guido Razzano

Riviste/Segnalazioni

2. Indici

79

Indici 2000, nn. 75-78/ *Isabella Ceccarini*

3. Foto

79

Università Comenius di Bratislava

80-81, aprile-settembre

Università di Milano-Bicocca, Università
di Salamanca, Università di Notre Dame
e immagini dall'India

82, ottobre-dicembre

Università di Verona, convegno su "la
valutazione del sistema universitario",
laurea honoris causa al prof. Lorenzelli

4. Indice degli autori

- ALBANO, Giovannina (80-81, 18)
ALFONSI, Cristiana Rita (79, 47)
BARILLA, Guido Maria (80-81, 68)
BIANCO, Lucio (80-81, 8)
BLASI, Paolo (82, 31)
BOFFI, Giandomenico (82, 40)
BUTTÀ, Carmelo (82, 15)
CAPPELLETTI, Luca (79, 67, 76; 80-81, 99, 100)
CASTELLAZZI, Chiara (79, 38)
CECCARINI, Isabella (79, 74, 77)
CIPRIANI, Ivano (79, 45)
CIVELLO, Giorgio Bruno (80-81, 27)
CRISTALDI, Luca (79, 69)
D'ADDONA, Giovanni (80-81, 33)
DE PAOLIS, Paolo (79, 20; 80-81, 37)
DI BLASI, Fulvio (80-81, 53)
DOTOLI, Giovanni (79, 12)
DURANTE, Elisabetta (80-81, 74)
FERRAROTTI, Franco (79, 43)
FINOCCHIETTI, Carlo (80-81, 61)
FONTANESI, Marcello (80-81, 42)
FRITTELLA, Livio (79, 43, 55, 62; 80-81, 31, 46; 82, 29, 59)
GHELARDUCCI, Brunello (79, 15)
GIANFRATE, Fabrizio (82, 18)
GIRONE, Giovanni (82, 81)
GROSSI GONDI, Stefano (80-81, 27; 82, 84)
GULLINO, Maria Lodovica (80-81, 90)
KISSACK, John (82, 79)
LANDFRIED, Klaus (80-81, 79)
LORENZELLI, Vincenzo (82, 47)
MARCHI, Silvia (82, 25)
MARINO, Maria Luisa (79, 49, 50, 72)
MARTINOTTI, Guido (80-81, 43)
MASIA, Antonello (79, 5)
MEI DOLESI, Jacopo (80-81, 12)
MOED, Henk (82, 25)
MODICA, Luciano (80-81, 66; 82, 10)
MONTI, Rodolfo (79, 29)
MORAVITI, Letizia (80-81, 29)
MOSELE, Elio (82, 9)
MURIZZI, Fabio (79, 73; 80-81, 99)
OTRANTO, Giorgio (82, 81)
PALLA, Piergiorgio (79, 41; 80-81, 2)
PASQUALIN TRAVERSA, Giovanna (80-81, 97; 82, 43)
PECCENINI, Roberto (80-81, 22)
PINCHERA, Aldo (82, 51)
RAZZANO, Alfredo (82, 20)
RAZZANO, Guido (80-81, 101; 82, 75)
ROMANO, Aldo (80-81, 3)
ROMANO, Francesca (80-81, 93)
RONDISVALLE, Giuseppe (79, 64)
SALERNO, Saverio (80-81, 18)
SANTINI, Ferruccio (82, 51)
SCAZZOCCHIO, Bruno (82, 70)
SCHMID, Roberto (79, 9)
TAYLOR, Carol (79, 26)
TOSI, Piero (82, 22)
VACCA, Letizia (80-81, 16)
VALLI, Renata (79, 52; 82, 56)
VIOLA MAGNI, Mariapia (79, 22)
VISSER, Martijn (82, 25)
VITTI, Paolo (82, 51)
WÄCHTER, Bernd (79, 32)

UNIVERSITAS

STUDI E DOCUMENTAZIONE

DI VITA UNIVERSITARIA



NUMERO 83 • MARZO 2002 • Euro 12,91